

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Emília Murta Moraes**

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): DA ELABORAÇÃO DA  
POLÍTICA PÚBLICA ÀS RECONTEXTUALIZAÇÕES PRODUZIDAS NA  
PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Belo Horizonte  
Novembro de 2013

**Emília Murta Moraes**

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): DA ELABORAÇÃO DA  
POLÍTICA PÚBLICA ÀS RECONTEXTUALIZAÇÕES PRODUZIDAS NA  
PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal de Minas Gerais

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz  
Pereira

Belo Horizonte  
Novembro de 2013

**Emília Murta Moraes**

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): DA ELABORAÇÃO DA  
POLÍTICA PÚBLICA ÀS RECONTEXTUALIZAÇÕES PRODUZIDAS NA  
PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, defendida em 29/11/2013 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores

---

Prof.Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – FaE / UFMG  
Orientador

---

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG  
Examinadora

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE/UFMG  
Examinador

---

Profa. Dra. Ana Canen – UFRJ  
Examinadora

---

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva – UEMG  
Examinadora

*Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Sousa, 2006, p. 462)*

## RESUMO

Este trabalho analisa a implementação de uma política pública no campo da formação de educadores/as para a diversidade realizado junto aos/às professores/as da educação básica. O objetivo geral foi analisar as recontextualizações construídas pelos/as educadores/as participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), promovido pelo Ministério da Educação em parceria com instituições públicas de ensino superior. O campo de pesquisa escolhido para a realização desta investigação foi a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Selecionou-se, dentre os oito municípios envolvidos no GDE/Unimontes, o município de Buritizeiro/MG. Pela própria natureza deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa com análise documental dos seguintes instrumentos: Perfil de Entrada, Ambiente Virtual de Aprendizagem (Virtualmontes); bem como entrevistas com cinco professores/as formadores/as, quatro tutores/as, doze cursistas, além da Coordenadora de Tutoria. Partiu-se do pressuposto de que as políticas educacionais destinadas à formação de professores/as não são implementadas por meio de um processo linear, diretamente à prática, pois, tais políticas são fortemente influenciadas e recontextualizadas com base na cultura local das instituições, das pessoas envolvidas, nos recursos, nas histórias e nos compromissos locais. Verificou-se, entre a maioria dos/as cursistas, a solidificação de preconceitos já existentes. No entanto, observou-se também, por parte de alguns/mas, o início da desconstrução de algumas “verdades” consolidadas, fato considerado essencial para a busca de uma educação multiculturalmente comprometida.

**Palavras-chave:** Formação docente – Multiculturalismo – Recontextualização.

## ABSTRACT

This work analyzes the implementation of a public policy in the field of teacher formation concerned to the diversity, held with teachers of basic education – elementary and high school levels. The general aim was to analyze the recontextualizations constructed by teachers who participated of a course entitled “Gender and Diversity in Schools: teacher training in gender, sexuality, sexual orientation and ethnic-racial relations (GDE) Education Network for Diversity (Network)”, sponsored by the Ministry of Education in partnership with public institutions of higher education. The research field chosen for conducting this research was Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. The municipality of Buritizeiro / MG was selected among the eight municipalities involved in GDE / Unimontes. By the very nature of this study, we adopted a qualitative approach to documental analysis of the following instruments: Input Profile, Output Profile and Virtual Learning Environment (Virtualmontes), as well as interviews with five teachers, four tutors and the twelve course participants and the Tutoring Coordinator. It started from the assumption that educational policies aimed at teacher trainings are not implemented through a linear process straight to the practice, because such policies are strongly influenced and recontextualized based on local cultural institutions, people involved, the resources, the stories and local commitments. It has been found among most of the course participants, the solidification of pre-existing prejudices. However, it was possible to observe that some of them were beginning deconstructing some stated "truths", fact that was considered essential to finding a committed multicultural education .

**Keywords:** Teacher formation - Multiculturalism - Recontextualizing

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos/as Professores/as Formadores/as, 2009.....	79
Quadro 2 - Perfil dos/as Tutores/as, 2009.....	81
Quadro 3 - Perfil Pessoal dos/as Cursistas do GDE/Unimontes, 2009.....	82
Quadro 4 - Perfil Profissional dos/as Cursistas do GDE/Unimontes, 2009.....	83
Quadro 5 - Perfil dos/as Cursistas entrevistados/as, 2009.....	85
Quadro 6 - Conteúdo do Módulo 2/Unidade 1.....	142
Quadro 7 - Conteúdo do Módulo 2/Unidade 2.....	154
Quadro 8 - Conteúdo do Módulo 2/Unidade 3.....	163
Quadro 9 - Conteúdo do Módulo 3 /Unidade 1.....	185
Quadro 10 - Conteúdo do Módulo 3/Unidade 2.....	196
Quadro 11- Conteúdo do Módulo 3/Unidade 3.....	205
Quadro 12 - Conteúdo do Módulo 4/Unidade 1.....	225
Quadro 13 - Conteúdo do Módulo 4/Unidade 2.....	235
Quadro 14 - Conteúdo do Módulo 4/Unidade 3.....	241

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 MULTICULTURALISMO: o equilíbrio entre o “universal” e o “particular”</b> .....	26
2.1 Multiculturalismo/diferença/diversidade/igualdade: complexidade e polissemia.....	26
2.2 O multiculturalismo e o contexto escolar.....	43
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: políticas, perspectivas e desafios</b> .....	54
3.1 Formação de professores: centralidade nas políticas públicas educacionais.....	54
3.2 Formação continuada de professores: permanências e perspectivas.....	64
3.3 Formação continuada de professores para a diversidade: novas perspectivas, novos desafios.....	69
<b>4 GÊNERO DE DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE</b> .....	74
4.1 Gênero e Diversidade na Escola - GDE: o curso.....	74
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
<b>5.1 O perfil dos participantes: professor formador; tutor e cursista</b> .....	78
<b>5.2 Módulo 1 – Unidade 1: Diversidade</b> .....	86
5.2.1 A diversidade cultural retratada no Módulo 1 – unidade 1.....	87
5.2.2 O Fórum de Discussão.....	93
<b>5.3 Módulo 2 – Gênero</b> .....	122
<b>5.3.1 Unidade 1 - Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social</b> .....	127
5.3.1.1 Os Fóruns de Discussão.....	131
<b>5.3.2 Unidade 2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais</b> .....	148
5.3.2.1 Os Fóruns de Discussão.....	150
<b>5.3.3 Unidade 3 – Gênero no cotidiano escolar</b> .....	155



5.3.3.1 O Fórum de Discussão.....	158
<b>5.4 Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual.....</b>	<b>174</b>
5.4.1 Módulo 3/Unidade 1 – Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação.....	174
5.4.1.1 O Fórum de Discussão.....	177
<b>5.4.2 Módulo 3 – Unidade 2 – Sexualidade, direitos e educação.....</b>	<b>192</b>
5.4.2.1 O Fórum de Discussão.....	195
<b>5.4.3 Unidade 3 – Sexualidade no cotidiano escolar.....</b>	<b>202</b>
5.4.3.1 O Fórum de Discussão.....	203
<b>5.5 Módulo 4 – Relações Étnico-raciais.....</b>	<b>209</b>
5.5.1 Módulo 4 - Unidade 1 – Construção histórica do racismo.....	210
5.5.1.1 Os Fóruns de Discussão.....	211
<b>5.5.2 Módulo 4 - Unidade 2 – Desigualdade racial.....</b>	<b>232</b>
5.5.2.1 Os Fóruns de Discussão.....	234
<b>5.5.3 Módulo 4 - Unidade 3 – As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil.....</b>	<b>238</b>
5.5.3.1 Os Fóruns de Discussão.....	239
<b>5.6 Módulo 5 – Avaliação.....</b>	<b>243</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>252</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>279</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa analisa a implementação<sup>1</sup> de uma política pública no campo da formação de professores/as para a diversidade, desde seu processo de elaboração até a sua realização junto aos educadores/as da educação básica. O objetivo geral é analisar as recontextualizações<sup>2</sup> realizadas pelos/as educadores/as participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE)<sup>3</sup> da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com instituições públicas de ensino superior. Os objetivos específicos desta investigação acadêmica são: analisar os conceitos e as tendências relativas a gênero, sexualidade, orientação sexual e étnico-raciais presentes no GDE; analisar as discussões travadas entre os/as participantes do GDE no período de realização do curso e identificar a ocorrência de mudanças, resistências, bem como de resultados imprevistos ocorridos na efetivação do GDE.

O interesse em relação à formação de professor e, especificamente, em relação à formação continuada, nasceu em 1990, no início da atividade profissional como educadora, ao deparar, como supervisora pedagógica, com o processo de formação continuada dos docentes da rede municipal de Montes Claros, Minas Gerais. O que se observava, na época, era a pouca efetividade das ações empreendidas. Diante desse fato, começa o interesse pela literatura sobre o processo de formação de professor, tanto a inicial como a continuada.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> A palavra implementação será utilizada neste trabalho, por ser, seu significado, de fácil entendimento. No entanto, vale ressaltar que Ball (2006, p. 26) considera que “as políticas não são simplesmente implantadas, mas estão sujeitas à interpretação e reinterpretação daqueles que as implementam no dia-a-dia dos estados”.

<sup>2</sup> Esse termo foi definido por Bernstein (1996) e utilizado por Ball (1992; 1994). Este autor, ao referir-se à recontextualização, afirma que “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

<sup>3</sup> A primeira versão do Curso GDE, ofertada pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), entre agosto de 2009 e fevereiro de 2010, será o objeto de análise desta pesquisa.

<sup>4</sup> Segundo Santos, (1998, p. 124), “formação continuada, ou contínua ou formação em serviço, em sentido estrito, são todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”. Santos refere-se ao termo formação continuada no sentido estrito, pois considera que a formação de professor inicia antes de sua entrada na

O ano de 1993 marca o início das atividades na docência do ensino superior na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), como professora do curso de Pedagogia, fato que nos coloca diante das questões relativas à formação inicial de professores. No caso específico da disciplina Estágio Supervisionado, entramos em contato mais direto com as escolas da educação básica, verificando as dificuldades dos/as alunos/as, o “choque do real”<sup>5</sup> por que eles/as passam, bem como as dificuldades que os professores/as regentes vivenciam. Todos esses pontos instigaram a tentar compreender melhor o processo de formação do professor.

A experiência como professora universitária não condicionou a atuação apenas na formação inicial. Na realidade, ampliou a experiência nas ações de formação continuada, levando a participação em várias ações, tanto as promovidas pelos departamentos vinculados aos cursos de licenciatura da Unimontes, como as oriundas de órgãos da administração central, como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Toda essa vivência foi fundamental para aumentar, cada vez mais, o interesse pelo processo de formação docente, fazendo com que buscasse maior aprofundamento na área. O ano de 2000 marca o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para realizar uma análise das interpretações construídas pelas professoras a partir de sua inserção no Programa de Capacitação de Professores (PROCAP).<sup>6</sup> Verificou-se que muitas interpretações construídas pelas professoras foram contrárias ao que o Programa pretendia. Essa pesquisa aumentou o desejo em aprofundar os estudos. Além disso, a prática profissional continuou a fornecer subsídios para novos questionamentos nessa área.

O ano de 2005 marca o início do trabalho na Pró-Reitoria de Extensão, na Divisão de Projetos Especiais. Dentro dessa Divisão, encontram-se três projetos de extensão: o Núcleo de Estudos sobre Homocultura (NEHOM), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Afro-atitude.<sup>7</sup>

---

carreira, visto que “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (2004a, p. 25).

<sup>5</sup> Expressão utilizada por HUBERMAN (1995), se valendo de outros autores como, FULLER (1969), FIELD (1979) e WATTS (1980), ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores. O “choque do real” representa as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as principiantes ao ingressar na carreira.

<sup>6</sup> Esse programa de formação de professores da rede pública do Estado de Minas Gerais foi executado pela Unimontes e outras universidades em parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

<sup>7</sup> O objetivo do NEHOM é desenvolver estudos interdisciplinares sobre gênero, orientação sexual e homocultura, fomentando ações que favoreçam a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como o

A função desempenhada pelos/as professores/as formados/as em Pedagogia que cumprem parte de sua carga horária na Divisão de Projetos Especiais, é prestar assessoria pedagógica às ações desenvolvidas pelos projetos pertencentes à Divisão. Dessa maneira, entramos em contato com as discussões relativas às questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e étnico-raciais. Dentre as temáticas discutidas nesses projetos encontra-se a formação de professores para a diversidade cultural.

### **1.1 Formação de professores para a diversidade cultural**

A realização de ações de formação inicial e continuada voltadas para a diversidade, como a destacada aqui, é discutida na literatura especializada e, como iniciativa, avaliada, em geral, de maneira bastante positiva. Candau (2008) afirma que só recentemente os cursos destinados à formação inicial incluem questões do multiculturalismo em seus currículos e, mesmo assim, o fazem de maneira esporádica e pouca sistematizada, indicando que muitos/as professores/as não tiveram em seu processo de formação para ingresso na carreira, contato com as questões do multiculturalismo. Pereira dos Santos (2010, p. 278) reconhece um avanço em relação às práticas curriculares dos cursos destinados à formação inicial e afirma que não “é a toa que muitas universidades têm reformulado seus currículos para contemplar as diversidades, inspiradas e fundamentadas nas leis e recomendações legais oriundas dos Direitos Humanos.” Porém, acrescenta que ainda não conseguimos “como docentes, iniciar uma efetiva formação que seja condizente com a realidade humana, que é sempre múltipla, diversa e imprevisível” (p. 278). Ainda assim, essas iniciativas sobre o multiculturalismo na formação inicial são muito incipientes. Entre as nove licenciaturas oferecidas pela Unimontes, por exemplo, nenhuma contempla de forma direta, por meio da oferta de uma disciplina, as questões da diversidade cultural. No curso de Pedagogia, essa discussão aparece na disciplina de Currículo e Didática (na verdade, quando o/a professor/a da disciplina introduz a discussão) e, nas demais licenciaturas, somente em Didática (também, quando o/a professor/a tem sensibilidade para as questões sobre a

---

intercâmbio de experiências com outros órgãos e instituições, e a divulgação desses conhecimentos à sociedade em geral, possibilitando assim a reflexão sobre a homofobia e a mudança de comportamento da sociedade em relação à homoafetividade. O objetivo do NEAB é se constituir em um espaço acadêmico de referência articulando pesquisa e estudos para criar novas metodologias e disseminação de práticas e/ou ações afirmativas cujas temáticas sejam as questões que dizem respeito à população de afro-descendentes da área de abrangência da Unimontes. O Afro-atitude objetiva apoiar os/as alunos/as que ingressam na Universidade por meio do sistema de cotas para afro-descendentes.

diversidade, pois, normalmente não consta da ementa da disciplina). A maior parte das ações em direção a discussão dessa temática na formação inicial fica a cargo de encontros, seminários, congressos, palestras, oferecidos pelos diversos departamentos vinculados às licenciaturas. Penso que isto seja positivo, mas não atinge a todos/as os/as alunos/as e mantém o caráter “extracurricular” do tema em relação às propostas pedagógicas dos cursos.

A situação da Unimontes não diverge da maior parte das licenciaturas do país. Arroyo (2008) faz considerações a respeito da formação de professores para a diversidade, argumentando que os coletivos diversos (como ele se refere à diversidade), quando aparecem nas ações de formação de professores, aparecem de maneira secundarizada. Para o autor, tendemos sempre para o universal, o comum, o único. Portanto, ele argumenta que a diversidade não esteve e não está presente nos currículos das licenciaturas. Arroyo acredita ainda que a representação que se faz do diverso, que é permeada pela noção de “estranho, fora do ninho, do lugar, à margem do normal”, que transforma o diferente em desigual, é também responsabilidade do sistema escolar. Nos dizeres do autor, “O sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades” (2008, p. 16).

As universidades, por meio de suas licenciaturas, precisam assumir suas responsabilidades em relação à formação docente para a diversidade, não como um ato de benevolência, mas como um ato de compromisso político-pedagógico e social. Furlani (2005), ao discutir a formação de professores para a diversidade, pondera que não basta só incluir a temática nas ações de formação docente, mas que é preciso ações mais concretas. Ela argumenta que os cursos que se propõem a formar professores/as para a diversidade, ao explicitarem as desigualdades sociais, devem fazê-lo de modo que os/as educadores/as passem a “duvidar da norma, questionar as hegemonias, por em questão a moralidade conservadora”. Prossegue ressaltando que é preciso “desconstruir os mecanismos históricos, políticos e semânticos que definem ‘o diferente’ como significativamente ‘indesejável’” (p. 1). A autora pondera a respeito da necessidade de “melhoria” da forma como a diversidade é tratada nos cursos. O que se verifica é que, muitas vezes, não é nem questão de “melhorar”, pois ainda estamos a um passo atrás, ou seja, a questão é incluir! Não defendemos aqui, que a maneira como a diversidade é tratada tenha pouca importância, pelo contrário, defendemos que precisa antes ser incluída na formação inicial de professores/as.

Em relação à formação continuada, a situação é um pouco mais positiva. A diversidade ainda é pouco enfatizada, mas muito mais presente do que na inicial. Candau (2008) ressalta que começam a aparecer algumas iniciativas de trabalho sobre a temática do multiculturalismo por meio de programas oficiais e desenvolvidos por organismos não governamentais. Além disso, enfatiza que as pesquisas relativas ao multiculturalismo ganham maior visibilidade no campo educacional. No entanto, Vianna e Unbehaum (2006, p. 421) alertam para o fato de que o incremento das ações de formação continuada para a diversidade não pode ser considerado uma solução às questões do multiculturalismo na formação docente, visto que as ações de formação continuada, normalmente, não são obrigatórias, não atingindo, portanto, a totalidade dos/as professores/as. Ou seja, trata-se da mesma questão discutida anteriormente sobre a formação inicial, que quando incluída, está mais presente em atividades extracurriculares. Diante disso, não é errado imaginar que muitos/as professores/as estão em sala de aula, sem nunca terem tido discussões relativas à diversidade cultural em seu processo de formação, seja o inicial ou o continuado.

Além da pouca vivência na formação inicial e continuada relativa às questões ligadas à diversidade cultural, algumas análises chamam atenção para outro desafio: a multiplicidade das temáticas da diversidade. Temos as questões de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, orientação sexual, geração, religião etc, cada uma com suas especificidades e complexidades. Ferreira e Luz (2009) afirmam que muitas dificuldades inerentes ao trabalho com a diversidade cultural relacionam-se às questões da sexualidade e de gênero. Essas autoras apontam que:

A sexualidade envolve inúmeros aspectos pessoais – histórias de vida, crenças, valores, diversidade, pluralidade e sentimentos – e também sociais, políticos, culturais e econômicos. Tratar o tema nem sempre é fácil, enfrenta resistências, particularmente quando se refere à sua inclusão no currículo escolar (2009, p. 33).

As autoras prosseguem dizendo que “o tema sexualidade revela-se polêmico, envolvendo tabus, medos, questões religiosas, morais e éticas – o que dificulta a busca de consensos de como a educação formal deveria abordá-la” (2009, p. 33). Ao relatar os resultados de uma pesquisa com professores/as participantes de um projeto de formação

continuada cuja temática era a sexualidade<sup>8</sup>, Ferreira e Luz ressaltam que as principais dificuldades assumidas pelos/as professores/as na introdução desse assunto em sala de aula foram a resistência familiar e a própria falta de preparação dos/as docentes, “tanto para enfrentar as resistências ao tema quanto para abordá-lo” (p. 33). Desse modo, ao se referirem ao professor/a, afirmam que “coloca-se a sua frente um novo desafio: ensinar sobre conteúdos e temas que, em uma perspectiva tradicional, não fazem parte da sua área de formação” (2009, p. 42). Trabalhar com conteúdos e temas que não fizeram parte da nossa formação é tarefa bastante difícil, apresentando sérios riscos de improvisação. Torna-se mais difícil quando esses conteúdos e temáticas envolvem, de forma tão direta, valores, crenças, tabus etc.

As dificuldades não se limitam à sexualidade. Quando a discussão é relativa às questões étnico-raciais, a situação é basicamente a mesma. Gomes (2008, p. 74) afirma que “a educação, de modo geral, e a formação de professores em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade”.<sup>9</sup> Munanga (2005, p. 15) ressalta ser fácil comprovar que muitos de nós professores/as não recebemos, na educação formal, preparo para lidar “com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional”.

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ao realizar uma ação de formação continuada para a diversidade, abrangendo as temáticas de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais – e que atingiu, conforme a página eletrônica da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM),<sup>10</sup> de 2008 a 2012, mais de 44 mil professores/as da educação básica,<sup>11</sup> - representa, segundo o governo federal, uma das ações mais efetivas para a formação continuada de professores para a diversidade.

---

<sup>8</sup> Projeto “Construindo a igualdade na escola: repensando conceitos e preconceitos de gênero”, realizado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2008, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

<sup>9</sup> Apesar dessa afirmativa, a autora ressalta a promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da Resolução nº 1 de 17/06/04, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial.

<sup>10</sup> Endereço eletrônico: <http://sepm.gov.br>

<sup>11</sup> A influência do GDE não pode ser considerada somente por meio da abrangência numérica, precisa ser vista também, pela sua abrangência geográfica. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), as ações de formação continuada do MEC representam, para alguns municípios brasileiros, a totalidade dessas ações. As desigualdades tão latentes de nosso país atingem e muito os sistemas educacionais. A maior parte dos cursos de formação inicial e continuada está na região sudeste. No norte e no nordeste, a escassez de

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, o objeto desta pesquisa volta-se para a análise do Curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), da implantação até a sua realização junto aos profissionais da educação básica, analisando as recontextualizações produzidas pelos/as educadores/as participantes do GDE.

## 1.2 Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

No primeiro semestre de 2008, em função de experiências anteriores com as temáticas envolvidas no GDE,<sup>12</sup> a Unimontes participou de um processo de licitação do Ministério da Educação, por meio do qual, instituiu-se a Rede de Educação para a Diversidade (Rede). No documento “Manual da Rede de Educação para a Diversidade”, define-se o objetivo do programa: estabelecer um grupo permanente de instituições dedicadas “à formação inicial e continuada, presencial e semipresencial, de profissionais da educação básica”. (2008, p. 06).

Na modalidade formação continuada, a Unimontes participou dessa Rede por meio da oferta de seis cursos.<sup>13</sup> O processo de implantação foi bastante demorado e as primeiras turmas tiveram seu início apenas no final de 2009, com término em meados de 2010, sendo que novas turmas foram reeditadas em 2010.

O Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é um dos seis cursos oferecidos pela Universidade.<sup>14</sup> Segundo o “Manual da Rede de Educação para a Diversidade”,<sup>15</sup> o

---

ações de formação docente é muito maior. Ao referirmos à questão da formação inadequada dos/as professores/as, é preciso ressaltar que em algumas regiões essa situação é bem mais grave. A área de abrangência da maior parte dos municípios contemplados para o GDE na Unimontes –, a saber, Norte de Minas, Vales do Jequitinhonha e Mucuri – apesar de estar geograficamente no sudeste, apresenta situação social semelhante ao norte e nordeste do Brasil.

<sup>12</sup> A Unimontes, por meio de programas e projetos desenvolvidos, não só pela Pró-Reitoria de Extensão – como por exemplo o NEAB, NEHOM e Afro-atitude –, já apresentava alguma experiência no tratamento de temáticas desenvolvidas pela Rede.

<sup>13</sup> São eles: Educação das Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade na Escola, Educação na Diversidade e Cidadania, Educação Integral Integrada, Educação do Campo e EJA – possibilidade para educar na Diversidade.

<sup>14</sup> O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), na primeira edição, foi realizado nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Francisco Sá, Janaúba, Janaúria, Mantena, Pompeu e Urucuiá. Na reedição de 2010, a oferta foi apenas no município de Pedra Azul.

<sup>15</sup> Dentro das atividades desenvolvidas na Pró-Reitoria de Extensão, passo a acompanhar os cursos da Rede, dentre eles, o GDE. Participo das reuniões preliminares para definição da proposta que foi enviada ao MEC, do processo de seleção de profissionais para composição da equipe, bem como dos encontros realizados em Brasília/DF para implementação, acompanhamento e avaliação das ações da Rede.



GDE congrega as temáticas tratadas nos cursos “Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Educação na Diversidade e Cidadania” e tem como objetivos principais:

Realizar uma formação continuada em Gênero Raça/Etnia e Orientação Sexual para professores/as da Educação Básica e outros profissionais da educação e desenvolver a capacidade dos/das professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/das em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito inalienável (2008, p. 54).

O Curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) apresenta características que podem contribuir para ampliação dos debates sobre a formação de professores. É um programa que tem como temática a diversidade cultural, ou seja, inclui-se dentro da proposta do multiculturalismo. Trabalhar dentro de uma perspectiva multicultural não é tarefa fácil, pois como destacado, apesar de algumas iniciativas, a diversidade cultural ainda apresenta pouca visibilidade no currículo da educação básica e da formação docente.

Além das questões relativas à formação de professores em geral e, especificamente, sobre a formação docente para a diversidade cultural destacadas anteriormente, outras características do GDE<sup>16</sup> chamam a nossa atenção. Uma delas diz respeito à utilização da Internet como principal meio tecnológico para efetivação da parte a distância do curso, correspondendo a 80% das atividades. Esse ponto nos chama atenção pelo conhecimento que temos da região mineira sob a responsabilidade da Unimontes, para realização do GDE. Muitos municípios participantes são pequenos, possuem apenas um pólo de apoio dotado de computadores ligados à Internet, o que nem sempre atende às necessidades dos/as educadores/as participantes. Uma boa parte desses/as educadores/as não tem computador e nem acesso a Internet em casa; muitos são professores/as da zona rural, tendo, portanto, condições de comparecimento ao pólo do município sede apenas aos finais de semana. Esse fato traz inúmeros transtornos para a efetivação do curso. Uma das principais ferramentas utilizadas pelo GDE é o “Fórum de Discussão”, que tem como objetivo abrir espaço para que professores/as e alunos/as

---

<sup>16</sup> Vale esclarecer que algumas das características apresentadas não são exclusivas do GDE, estando presentes em outros cursos da Rede.

debatam sobre os temas propostos. Ao ficar, vários dias sem acesso à Internet, o/a aluno/a perde a dinâmica das discussões, pois, como o número de alunos/as é grande, ao acessar, após dias de afastamento, não consegue analisar as postagens de todos/as os/as colegas, o que leva a leitura apenas da proposta do/a professor/a, não possibilitando, portanto, a discussão necessária para a obtenção dos propósitos do curso.

Nas reuniões preparatórias ocorridas em Brasília,<sup>17</sup> esse ponto foi levantado pelos/as profissionais da Unimontes, bem como pelos/as profissionais da Universidade Federal do Pará (UFPA), representando regiões que, aparentemente, teriam mais dificuldades de acesso dos/as participantes à Internet. Porém, não foi apontada nenhuma alternativa para esse problema e, conseqüentemente, mantiveram-se estratégias iguais para realidades tão diversas. Quando falamos em diversidade, temos que considerar inclusive as geográficas. Uma Rede que se propõe disseminadora do olhar plural para a diversidade cultural dos/as alunos/as da educação básica precisa apresentar sensibilidade para a diversidade dos/as participantes das ações que pretende empreender. Ball (2009, p. 306) coloca que “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou capacidades locais”. O autor, discutindo as reformas educacionais na Inglaterra, pondera que elas são “intimamente relacionadas entre si reorientando sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas”. (BALL, 2002, p. 03).

Ainda dentro das questões relativas à organização do GDE e das questões ligadas à educação a distância, temos também aspectos relacionados ao papel do/a tutor/a. Define-se que para cada grupo de 30 participantes contrata-se um/a profissional para exercer a função de tutor/a a distância e um/a para exercer a função de tutor/a presencial. As exigências para contratação desses/as profissionais se resumem à formação destes/as em licenciatura e comprovação de conhecimento básico em informática. Junto às ações da Rede para efetivação dos cursos propostos, oferece-se a todo/a tutor/a selecionado/a pelas instituições ofertantes uma capacitação tecnológica objetivando oportunizar conhecimento da plataforma escolhida para efetivação dos cursos. Explicita-se, então, que os/as tutores/as, responsáveis por todo acompanhamento

---

<sup>17</sup> Esclareço que todos os exemplos utilizados neste trabalho, a respeito da execução do GDE pela Unimontes, se referem à primeira edição iniciada em meados de 2009 com término no início de 2010.

dos/as cursistas,<sup>18</sup> não necessitam comprovar conhecimento das temáticas desenvolvidas nos cursos oferecidos. Munanga (2005, p. 15) faz um alerta importante sobre isso ao afirmar que “não podemos nos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Candau (2008), nessa mesma direção, lembra o caráter homogeneizador e monocultural da escola. Não podemos nos esquecer que o/a tutor/a é egresso/a dessa educação e, como ressalta Munanga, pode reproduzir os preconceitos e intolerâncias da sociedade. Um fato que exemplifica bem essa questão foi a decisão de uma tutora a distância de se desligar do curso alegando que o GDE estava deixando o mundo “cor de rosa” demais.<sup>19</sup>

Em outro momento, tutores/as reclamaram do tom de militância dos/as professores/as formadores/as<sup>20</sup> ao falarem das temáticas do curso.<sup>21</sup> Em relação a esse ponto, Candau (2008, p.18) coloca que:

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais (...) que constituem o *lócus* de produção do multiculturalismo.

O destaque que damos ao papel do/a tutor/a é justificado pela importância que o/a mesmo/a apresenta na organização do curso. É ele/a quem acompanha todas as atividades realizadas pelos/as cursistas, oferecendo “atendimento personalizado como garantia à interatividade necessária ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.<sup>22</sup> Portanto, esses sujeitos desempenham um papel fundamental para que as premissas defendidas no GDE sejam efetivadas.

Outro ponto que merece destaque em relação ao GDE se relaciona a forma de seleção dos municípios participantes e de seleção dos/as cursistas. Um ponto

<sup>18</sup> Denominação dada a todos os/as alunos/as matriculados/as nos cursos da Rede, dentre eles, o GDE.

<sup>19</sup> A tutora a distância utilizou o termo “cor de rosa” para alegar que o GDE fazia apologia à homossexualidade.

<sup>20</sup> Denominação atribuída aos/as professores/as que ministram aula nos cursos da Rede, dentre eles, o GDE.

<sup>21</sup> Vale esclarecer que diferentemente dos/as tutores/as, os/as professores/as formadores/as precisam apresentar envolvimento com a temática do GDE.

<sup>22</sup> Livro de Conteúdo – Versão 2009 (2008, p. 8).

considerado positivo dos cursos da Rede é a necessidade de adesão dos municípios. As Instituições de Ensino Superior (IES) participantes enviam ofício aos/as prefeitos/as e aos/as secretários/as municipais de educação e apresentam a proposta da Rede. Os/as mesmos/as devem verificar, junto ao corpo de profissionais da educação, qual ou quais dos cursos da Rede são pertinentes para as necessidades educacionais do seu sistema de ensino. Os/as educadores/as decidem, entre os cursos selecionados para serem ofertados no seu município, os que mais lhes interessam. O objetivo é garantir maior sintonia entre as propostas de formação continuada do MEC e as necessidades dos/as educadores/as. Ferreira e Luz (2009, p. 42) destacam que pretender formar professores/as “sem ouvir demandas ou conhecer a realidade educacional, é iniciar um trabalho com menores possibilidades de suprir expectativas e correr o risco de não atingir os reais objetivos”.

No entanto, no caso das cidades atendidas pela Unimontes, a escolha por parte dos municípios não se deu por uma ampla consulta aos/as educadores/as e sim pela definição unilateral dos/as secretários/as municipais de educação, fato que compromete o envolvimento dos/as participantes podendo não desenvolver o sentimento de pertencimento tão necessário para efetivação das premissas contidas nas ações de formação docente.

Em relação aos/as docentes, também a escolha nem sempre se deu a partir de uma reflexão das suas necessidades e sim a partir de outras variantes. Freitas (2010, p. 3), ao relatar a experiência de sete municípios de Goiás com o GDE nos anos de 2008/2009, destaca que ao ser feito um levantamento dos motivos que levaram os/as cursistas a se inscreverem no curso, foi obtido dois grupos de respostas: o primeiro “diz respeito a uma certa confusão que levou muitos/as cursistas a relacionar diversidade com inclusão de pessoas com necessidades especiais” e o segundo diz respeito à gratuidade e ao modismo da temática. No caso do GDE realizado pela Unimontes, percebe-se que também houve uma confusão em relação ao tema do curso, acreditando-se que trataria da inclusão de portadores de necessidades especiais. Foi possível perceber ainda que, ao optar pelo GDE, nem sempre a busca era pelo curso específico e sim pela certificação.

Na primeira edição do GDE realizada pela Unimontes, iniciaram 480 cursistas, sendo que 235 alunos/as concluíram o curso, o que representa 51% de evasão. Nos cursos de educação a distância, existe uma previsão de 30% de desistência. Nota-se que,

no caso dessa primeira edição do GDE realizada pela Unimontes, a evasão foi bem superior a esperada. Essa constatação merece análise mais apurada para detectar os fatores de um índice de evasão tão alto. No entanto, diante de relatos dos/as cursistas, bem como dos/as profissionais que trabalharam com o curso, um fator que pode explicar o abandono é o não entendimento da temática do GDE. No município em que a evasão foi a maior, muitos/as cursistas que desistiram alegaram que a decisão foi tomada por orientação do pastor evangélico de sua congregação e por não saberem, a princípio, que o GDE trataria das temáticas da sexualidade e da orientação sexual.

### **1.3 Referencial teórico de análise e questões de pesquisa**

Para analisar a implantação do GDE, enquanto política pública educacional buscou-se subsidio na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992-1994).

Mainardes (2006, p. 48) argumenta que essa abordagem,

Constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

O autor afirma que o ciclo de políticas de Ball coloca em destaque a natureza complexa e controversa da política educacional, indicando a necessidade de articulação entre os processos macro e micro. Em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, Ball rejeita completamente a ideia de que políticas sejam implementadas, pois isso pode sugerir “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Para Ball, no processo de tentar traduzir uma política em prática existe uma alternância de modalidades, a primeira modalidade é textual, visto que as políticas são escritas, a outra é a prática e esta é ação, “inclui o fazer coisas” (idem, p. 306). A conversão da modalidade texto para a modalidade ação é complexa e controversa, pois, para Ball, a prática “é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” (2009, p. 305).

Ball e Bowe propuseram, em 1992, um ciclo contínuo constituído de três contextos para análise de programas e políticas educacionais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e, por fim, o contexto da prática. Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos aos três anteriores: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para desenvolvimento desta pesquisa de doutorado utilizamos de maneira secundária o contexto de influência e, de maneira mais específica, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, como ressalta Dias (2009, p. 60), “o foco em um determinado contexto não acarreta prejuízo à análise do ciclo contínuo de políticas, desde que se garanta, nas análises, as relações existentes entre os variados contextos na produção da política”, pois, para Ball, esses contextos são inter-relacionados, não sendo, portanto, etapas lineares.

O **contexto de influência** tem como característica o fato de ser “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse contexto, acontecem as disputas de interesse entre grupos, entre redes para que a política pública tenha os princípios defendidos em cada um desses grupos ou redes, sejam eles sociais ou políticos. É possível perceber ainda as influências globais e internacionais no processo de constituição das políticas nacionais nesse âmbito. Essas influências podem ser notadas de duas formas e acontecem através do fluxo de ideias por meio das redes sociais e políticas: a primeira concretiza-se por intermédio de circulação de ideias, do “empréstimo de políticas” e dos “grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). A segunda forma concretiza-se por meio das “recomendações” oferecidas pelas agências multilaterais. O autor apresenta como exemplo o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse sentido, a questão desta pesquisa relacionada mais diretamente ao contexto de influência é seguinte: quais são as tendências, tanto em relação à formação docente, como as relativas à diversidade cultural, presentes no GDE?

O segundo contexto é o da **produção de texto**. Ele se configura por meio dos “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Mainardes alerta para o fato de que nem sempre esses textos apresentam coerência. Ele alerta ainda para a necessidade de que sejam lidos levando em conta o tempo em que foram produzidos, bem como o local de produção. O autor lembra que “as respostas a esses textos tem consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (Idem, p. 53).

Sobre o contexto da produção de texto, questionamos: Quais vozes foram ouvidas na construção dos textos do GDE? Quais vozes foram silenciadas? Quais são os discursos predominantes? Como são retratadas as questões sexuais, de gênero e étnico-raciais? Houve produção local de novos textos?

O **contexto da prática** é onde a política acontece, podendo ocorrer mudanças, transformações, recontextualizações. Nesse contexto, a política original sofre influências locais que são responsáveis pelas modificações introduzidas. Tanto Ball como Bowe (1993, p 22) defendem a ideia de que as “políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos” (*apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Sobre o contexto da prática, levantamos os seguintes questionamentos: quais recontextualizações foram feitas durante a implantação do GDE? Qual a percepção dos/as participantes diante da temática? Como os textos do GDE foram interpretados? Os pontos levantados pelos textos fomentaram debates entre os/as professores/as cursistas? Houve mudanças nas concepções dos/as cursistas a respeito das questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e questões étnico-raciais? Quais as principais dificuldades encontradas pelos/as participantes? Houve espaço para posicionamentos? A temática foi entendida como pertencente aos conhecimentos escolares ou foi vista como um apêndice?

#### **1.4 Procedimentos metodológicos e éticos**

Diante da complexidade das políticas públicas educacionais e, especificamente, da política de formação continuada de professores para a diversidade cultural, bem como das particularidades do GDE e dos municípios sob a responsabilidade da Unimontes na primeira edição, consideramos que a **pesquisa qualitativa** representa a melhor abordagem por partir “do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um

sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 2000, p.148).

Ao referir à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) afirmam que essa abordagem defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Lüdke (1995, p. 5) afirma que, em função da complexidade dos fenômenos educacionais, a utilização de abordagens qualitativas em educação apresenta-se de forma positiva. Em suas palavras, “(...) cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inscrito em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (1995, p. 5).

Como mencionado anteriormente, o campo de pesquisa escolhido para a realização desta investigação acadêmica foi a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), visto que a mesma é participante, desde 2008, da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), oferecendo, entre vários cursos, o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Para a realização da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada acrescida da análise documental. Segundo Silva e Silveira (2007, p. 158), “a entrevista semi-estruturada se constitui de perguntas abertas, feitas oralmente em ordem prévia, mas na qual o entrevistador pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar as respostas do entrevistado”.

A entrevista foi realizada com cinco professores/as formadores/as responsáveis pelos módulos do Livro de Conteúdo (Ver o Roteiro de Entrevista no Apêndice A), com quatro tutores/as (Ver o Roteiro de Entrevista no Apêndice B), com doze cursistas (Ver o Roteiro de Entrevista no Apêndice C), além da Coordenadora de Tutoria (Ver o Roteiro de Entrevista no Apêndice D) <sup>23</sup>.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu a partir da disponibilidade dos mesmos para participação. Todos/as os/as cursistas entrevistados/as estavam vinculados/as ao município de Buritizeiro. A escolha pelo município se deu pela proximidade de Montes Claros, portanto, de fácil acesso, além do vínculo com o *campus* da Unimontes

---

<sup>23</sup> Os/as professores/as formadores/as entrevistados neste trabalho foram identificados como: Eduardo; Fernando; Adélia; Adriana e Elizabete. Os/as Tutores foram identificados como: Antônio; Cassiano, Marlene e Selma. Os/as cursistas foram identificados como: Helena; Cleonice; Edna; Mariana; Joana; Patrícia; Rita; Juliana; Raquel; Antônia; Alexandre e Paulo. Vale ressaltar que todos os nomes são fictícios.



instalado em Pirapora, que é separado do município de Buritizeiro por uma ponte sob o Rio São Francisco.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a análise documental que se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos, objetos de análise desta pesquisa, foram os produzidos pelo MEC que fundamentam o curso, principalmente o documento denominado “Perfil de Entrada” (Anexo 1) das turmas iniciadas entre os meses de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Montes Claros. Vale ressaltar que a maioria dos documentos e textos ligados ao curso está arquivada no Centro de Educação a Distância (CEAD), localizado no *campus* sede da Unimontes em Montes Claros, Minas Gerais.

Para concluir a análise documental, acompanhou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Plataforma Virtualmontes) a partir dos fóruns disponibilizados para as discussões dos/as participantes, sendo eles: Fórum de Apresentação, Fórum de Notícias, Fórum Contato com o/a professor/a *online*, Fórum para Discussão dos Textos e Fórum para Discussão do Caso Apresentado. A Plataforma Virtualmontes possibilita o acompanhamento de todas as postagens realizadas por todos/as os/as participantes, sendo viabilizado o entendimento de como o curso foi desenvolvido, permitindo a análise das questões do contexto da prática que, como dissemos, é o terceiro contexto do ciclo de política. Analisamos todas as postagens, o que permitiu uma visão geral do curso.

Para maximizar a confiabilidade da pesquisa, realizamos, como bem diz Mazzotti (1998), uma triangulação dos dados, que, segundo a autora, se refere à comparação de dados obtidos a partir de variados instrumentos de coleta.

O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), número 0651.0.203.000-11 no dia 04 de maio de 2012, respaldando que as questões relativas à ética na pesquisa não foram negligenciadas. Em toda entrevista realizada, disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos/as os/as envolvidos/as tiveram ciência dos objetivos da pesquisa, bem como das condições de participação e de desligamento, caso assim o desejassem.

## 2. MULTICULTURALISMO: o equilíbrio entre o “universal” e o “particular”

### 2.1 Multiculturalismo/diferença/diversidade/igualdade: complexidade e polissemia

Ao pensarmos especificamente na formação de professor para a diversidade, destacam-se novos desafios. O primeiro deles diz respeito à complexidade da temática da diversidade cultural que é constituída de uma polissemia significativa. O termo “diversidade cultural”<sup>24</sup> bem como “multiculturalismo” são impregnados de múltiplos significados. Silva (2000, p. 44), ao definir “diversidade”, se posiciona da seguinte maneira:

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

O autor considera que o termo “diversidade cultural” tem pouco valor teórico, pois pressupõe que a diversidade está posta sem considerar os condicionantes que as criam. Já o conceito de diferença enfatiza “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p. 45). Dessa forma, o termo “diferença” seria mais propício por não incentivar visões acríticas que acreditam que a diversidade cultural seja um processo natural, sem condicionantes históricos, políticos e sociais. A palavra “diferença” pressupõe a ideia de comparação. Para definir algo como diferente é preciso ter um padrão de comparação. Diferente de que? Diferente de quem? Esse padrão que serviu e serve para definir quem são os “iguais” e quem são os “diferentes” é construído socialmente por meio de relações de poder, em que uma cultura se torna hegemônica subjugando as demais.

Bhabhá (1998) também utiliza o termo “diferença” por considerá-lo mais apropriado. Segundo ele, o termo diversidade cultural baseia-se na existência de uma

---

<sup>24</sup> Neste trabalho, os termos diversidade cultural, pluralidade cultural e diferença cultural serão tratados como sinônimos. Estamos conscientes das diferenças dos significados que esses termos podem assumir, como apontado por muitos autores utilizados como referência, mas, para facilitar a utilização de vários termos, bem como para facilitar o entendimento do próprio material do GDE, que os trata, em muitos casos, como sinônimos, tomamos esta decisão.

identidade coletiva única, na “utopia de uma memória mítica”. Ao definir “diferença cultural”, o autor descarta a ideia de uma cultura pura, totalizada, da identidade original, única e defende a ideia de que existe um processo de hibridização, de articulação entre culturas, gerando novos signos de identidade. Para ele, é fundamental perceber “os processos que são produzidos na articulação de diferentes culturas” (Idem, p. 63). O autor define esse processo de “entre lugares”.

Portanto, não somos possuidores de uma identidade única e sim possuidores de identidades construídas nas articulações entre diversas culturas, em que são criados novos signos identitários. Somos frutos de um processo de hibridização cultural, somos híbridos e ambivalentes. Da mesma forma que Bhabha (1998) não defende a ideia de uma cultura pura, original, ele não defende também a ideia de uma identidade única, original. Para esse autor, nos entre lugares, nas interações entre as culturas é que são construídas nossas identidades culturais.

Essa posição em relação aos termos “diferença cultural” e “diversidade cultural” nos remete à discussão apresentada por Scott (2005, p. 14) que debate igualdade/diferença, direitos individuais/identidade de grupo. Aqui a preocupação não é a escolha entre a utilização dos termos diferença/diversidade e sim entre diferença e igualdade, deixando claro a escolha pelo termo “diferença” e o discutindo sempre associado à palavra “igualdade”. Para a autora, o contraponto que se faz entre esses termos precisa ser repensado. Ao colocá-los como conceitos opostos perdem-se as interconexões existentes entre eles. Ela afirma que tendemos a pensar de forma binária, que os debates atuais em relação à igualdade e a diferença, em relação aos direitos individuais e as identidades de grupo tomam formas polarizadas, como se ao escolher um estaríamos isolando o outro. Para ela, “indivíduos e grupos, igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão” (p. 14).

Scott (idem, p. 15) assume que o debate sobre o multiculturalismo é complexo e apresenta vários paradoxos em relação ao tema. O primeiro paradoxo se relaciona ao fato de que “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente”. A autora ressalta que mesmo em tempos de grande defesa do direito de igualdade, como a Revolução Francesa, alguns indivíduos ficam de fora, como os sem propriedade, os escravos, as mulheres e mesmo assim, os que apóiam essa exclusão continuam a defender que todos/as são iguais. As contingências históricas acabam por

definir quem tem realmente o direito a igualdade, como também a definir quais características que diferenciam as pessoas e seus grupos identitários serão destacadas e quais serão minimizadas. Isto significa que o que diferencia, o que exclui ou inclui depende do momento histórico que estamos vivendo, portanto, o que discrimina hoje pode não discriminar amanhã, bem como o contrário, aquela característica de um determinado grupo que hoje não é vítima de discriminação e preconceito pode passar a ser, dependendo dos acontecimentos e da forma como eles são interpretados, pois “diferentes períodos levam em conta diferentes diferenças” (ibidem, p. 17). O paradoxo está aí, mesmo sabendo dessas contingências históricas e sociais a igualdade continua sendo entendida como valor absoluto.

As contingências que demarcam quais características serão ressaltadas para a definição dos “iguais” e dos “diferentes”, modifica não só em relação ao tempo, mas também em relação ao contexto de cada região ou de cada país. Podemos ter como exemplo, o pertencimento religioso que, principalmente após a tragédia de 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova Iorque, passou a ser um grande demarcador de identidades individuais e de grupo presente em grande parte do mundo, principalmente nos países com maior risco de ações terroristas. No entanto, em países que esse risco não se apresenta de forma marcante, o pertencimento religioso pode não ser visto como fator de demarcação identitária tão forte.

O contexto que contribuiu para a consolidação de uma determinada cultura e que continua contribuindo para suas permanências e transformações interfere nessa demarcação. Moreira e Candau (2003, p. 163) pontuam que, em pesquisa realizada sob a coordenação de Candau (2003), foi possível perceber que na sociedade brasileira o “caráter étnico (mais especificamente em relação ao segmento negro da população), bem como a discriminação social” representam as formas mais frequentemente encontradas. Esse dado não se apresenta como surpresa, pois não podemos esquecer que no Brasil existe uma relação entre pertencimento social e pertencimento étnico-racial, os/as negros/as são maioria nas classes menos privilegiadas sócio-economicamente, sendo inclusive afirmado que não podemos analisar as questões de pertencimento étnico-racial, no país, sem considerar as questões de pertencimento social, pois ao analisar as classes pobres é possível perceber que os/as negros/as são, geralmente, os/as mais pobres entre os/as mais pobres.

Esse dado aponta para a necessidade de tecer conexões entre os pertencimentos identitários. Podemos e, normalmente, pertencemos a mais de um grupo identitário. Em alguns casos, podemos ser possuidores/as de características fortemente associadas aos grupos privilegiados (homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, rico), ou sermos possuidores de características associadas aos grupos privilegiados e, ao mesmo tempo, possuidores de outras características associadas aos grupos discriminados (homem, negro, heterossexual, brasileiro, cristão, pobre) ou ainda sermos possuidoras de muitas características que são motivo de discriminação (mulher, homossexual, negra, pobre). Podemos ser ao mesmo tempo vítima de discriminação e agente discriminador. É preciso considerar que não se pode entender a diversidade existente na sociedade e o processo de transformação do diferente em desigual, sem considerar esse fato. Para utilizar um termo que é caro para o multiculturalismo, é “diferente” ser possuidor/a de apenas uma característica pouco privilegiada do que ser possuidor/a de várias dessas características, bem como é “diferente” ser possuidor/a de apenas uma característica privilegiada, do que ser possuidor/a de várias delas. A desconsideração desse ponto pode levar, novamente, ao processo de homogeneização, em que, por alguns fatores, se resolve, *a priori* qual pertencimento devemos nos “enquadrar”, desconsiderando todos os demais.

Várias questões podem ser levantadas em relação a esse ponto. A quem cabe “decidir” a qual grupo identitário um indivíduo deve pertencer? É uma decisão pessoal definir qual característica deve ser considerada? É o próprio indivíduo que, baseado em sua experiência, em sua vivência, define a qual grupo irá se identificar? Ou é a própria sociedade, que baseada em sua cultura, define qual característica é a mais forte, tanto para discriminar positiva como negativamente, e que deverá, portanto, ser a base da definição da constituição dos grupos identitários ou, por fim, devemos mesmo pertencer a vários grupos identitários, pois cada um deles “cuida” de determinada característica? Podemos nos negar a pertencer a um deles, mesmo sendo possuidores/as das características que o define?

Scott (2005, p. 15) responde algumas dessas questões ao demonstrar que o pertencimento a um grupo identitário também representa um paradoxo, pois “identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade”. Ela apresenta argumentos para defender a ideia de que as identidades de grupo são “um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as

duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos” (idem, p. 18). Esse paradoxo mantém forte ligação com o primeiro. No primeiro, ressalta-se que as contingências históricas definem as características que serão consideradas para a definição do igual e do diferente. Quando essas características são demarcadas, demarcam-se também os indivíduos que as possuem e eles passam a ser identificados, não mais como indivíduos com características multifacetadas, mas como pertencentes a um grupo identitário. O indivíduo se perde no grupo. Esses grupos, independente de sua quantidade numérica, são sempre definidos como minoritários por possuírem características que são socialmente pouco privilegiadas. Para a autora, o paradoxo se encontra no fato de que no pertencimento a um grupo minoritário “como objeto de discriminação, alguém é transformado em estereótipo, como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade” (p. 19). Dessa forma, as identidades de grupo são ao mesmo tempo um meio “através do qual e contra o qual as identidades individuais são articuladas” (p. 20).

Ainda tendo como base o segundo paradoxo, vale ressaltar o posicionamento de Scott (ibidem) quando ela coloca que os indivíduos que não pertencem a grupos discriminados são reconhecidos como indivíduos, diferentemente dos que são possuidores das características discriminadas que são reconhecidos como pertencente a um grupo identitário e não como indivíduos. A autora coloca que, quando se fala em raça, não está se falando em branquitude e sim em negritude, quando falamos em gênero, não estamos falando de homens e sim de mulheres.

Novamente nos reportamos ao primeiro paradoxo, quando se defende que a igualdade é um “princípio absoluto e uma prática historicamente contingente” (Scott, 2005, p. 15). Caso fosse um direito absoluto, tanto no discurso como na prática, não teríamos a situação apresentada acima, em que é demonstrado que não só se faz diferença entre grupos identitários, tornando uns privilegiados e outros discriminados, como define que alguns não “necessitam” pertencer a nenhum grupo identitário, sendo dessa forma tratados como indivíduos, servindo de “modelo” para determinar quais características os “outros” não possuem, indicando que esses “outros” “necessitam” de pertencimento a algum grupo identitário.

Esse fato nos remete a uma prática cada vez mais presente na sociedade que é o processo de adjetivação do sujeito. Quanto mais o indivíduo está próximo dos valores e

das características e das condutas da cultura hegemônica menos será adjetivado. Da mesma forma, quanto mais distantes desses valores, características e condutas mais adjetivado ele será.

Essa “não” necessidade de adjetivação explica o porquê, ao falarmos de gênero, estamos nos referindo a mulheres e, ao falarmos de raça, estamos nos referindo, principalmente, a negros/as. A diferença já começa aí. Portanto, além de lutar para que os vários grupos identitários sejam respeitados e tenham direito à igualdade dentro de suas diferenças, é preciso lutar contra a origem desse processo de discriminação. Enquanto as pessoas forem separadas entre dois grupos, um sem pertencimento identitário, sem adjetivação, por ser visto como “modelo”, pertencente à cultura hegemônica e outro “inevitavelmente” pertencente a um grupo identitário, adjetivado, a política da diferença tem forte possibilidade de apresentar características da perspectiva assimilacionista, em que o objetivo deixa de ser o respeito à diferença e passa a ser o processo de busca da apropriação da cultura hegemônica, como se a única forma de acabar ou diminuir a discriminação sofrida, fosse a apropriação acrítica da cultura dominante. Dessa forma, muitos são “educados” para apagar suas marcas identitárias, deixando de ser “outro” e passando a ser visto como “indivíduo”. Scott (2005, p. 22) sustenta que indivíduos que pertencem à cultura dominante são vistos como não possuidores de traços coletivos, por isso, vistos como indivíduos. Para a autora, esta tensão existente entre identidade de grupo e identidade individual precisa ser desconstruída, pois, “políticas que escolhem uma ou outra posição (...) grupos ou indivíduos não são somente desaconselháveis, mais impossíveis de implementar”.

Como Scott defende que não devemos assumir posições binárias, que não temos que escolher isto e excluir aquilo, como defende que os fatos, as questões estão interconectadas, aqui também ela assume essa posição. Um paradoxo mantém sempre interconexão com os demais, estão intimamente ligados. O terceiro paradoxo apresentado pela autora se baseia no fato de que as:

Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. (...). Os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão. (SCOTT, 2005, p. 15)

Para entender esse paradoxo, utiliza-se, como exemplo, o movimento feminista que ao tentar lutar contra as discriminações sofridas pelas mulheres na política produziu

a diferença sexual que se queria combater. Ressaltam-se, dessa forma, as características que foram utilizadas para manter as discriminações; chama-se atenção para o que difere o grupo discriminado do grupo discriminador. Para lutar contra a discriminação é reforçado exatamente as características que foram utilizadas para a segregação de um determinado grupo. Nega-se que as mulheres devem ser discriminadas pelo seu sexo, mas é com base no sexo, ser mulher, que se defende o direito à igualdade. Reafirma-se aquilo que se deseja negar.

No primeiro paradoxo, apresentou-se a ideia de que a definição do igual e do diferente são contingências históricas, em que em determinados momentos, características são ressaltadas e outras são minimizadas. A transformação de uma característica que, até então, não era vista como significativa para demarcar diferenças em característica forte o suficiente para essa demarcação, é tida como o início do processo que culmina em discriminação dos indivíduos que a possuem, criando, dessa maneira, os grupos identitários. Portanto, para combater a discriminação que nasceu da demarcação de determinadas características, estas são reforçadas; reforça-se a diferença que discrimina em busca do direito de igualdade.

O terceiro paradoxo nos reporta a Fleuri (2006, p. 499) quando ele lembra que, muitas vezes, os mesmos argumentos usados para defender causas justas, para defender o direito de todos, dependendo do contexto, dependendo do jogo político que se faça, “pode ser ressignificado para legitimar processo de sujeição e exclusão”. Pierucci (1990) cita um termo de Taguier que elucida bem essa situação: o efeito retorsão. A retorsão acontece quando o discurso e a ideologia dos sujeitos ou de seus grupos identitários são apropriados por seus adversários.

Para Pierucci (idem), o discurso do direito a diferença é muito fácil de ser vítima do efeito retorsão, pois, como ele argumenta, a noção de diferença, que é hoje bandeira da esquerda, bandeira dos movimentos sociais, foi proclamada, em primeira mão, pela direita conservadora. Para o autor, é com base no pressuposto de que não nascemos iguais, não somos iguais que a direita justificou e ainda justifica o tratamento desigual. O texto em que Pierucci defende esta ideia leva o sugestivo título de “Ciladas da Diferença”, em que se argumenta que, ao se utilizar do direito à diferença, corre-se o risco de, com base exatamente nela, ter-se justificado os mecanismos de discriminação. Já que não somos iguais não se justificaria tratamento igual, nem muito menos direitos



iguais, pois, “no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito” (1990, p. 3).

Pierucci (*idem*) sustenta que existe uma crença, que ele denomina de “idéia recebida”, em que se pensa que o que provoca o racismo ou o chauvinismo é a rejeição da diferença. Para ele, é exatamente o contrário. É a certeza da diferença que garante o tratamento desigual. Segundo suas palavras, “o racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença seja ela, constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída” (*ibidem*). Dessa forma, o discurso da diferença não assusta, o que assusta é o discurso da igualdade. O autor afirma ainda que, quando a direita conservadora apregoa a demarcação da diferença, o faz sem nenhuma outra argumentação, mas, quando a esquerda o faz, precisa reforçar sempre que “diferença não é desigualdade”, tem que ressaltar que somos “diferentes, mas iguais”. Para o autor, é mais seguro e mais produtivo o discurso da igualdade. Para ele, este ainda é um discurso revolucionário.

Para um indivíduo dessa direita, o discurso não palatável, aquele que mais que qualquer outro desencadeia sua violência verbal, lhe arranca imprecações, injúrias e acusações não raras ferozes, aquele que provoca sua ojeriza e lhe causa urticária é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos direitos humanos (PIERUCCI, 1987 *apud* PIERUCCI, 1990, p. 4).

O autor cita a posição de Scott, salientando que ela reconhece as dificuldades, os paradoxos do discurso da diferença, mas que continua acreditando em seu potencial. Pois, para Scott, o que resguardaria o discurso da diferença, para que ele não caia em uma cilada, é o processo de desconstrução do binarismo entre igualdade/diferença, onde a autora defende que “a igualdade reside na diferença”. Pierucci, se referindo aos trabalhos de Scott (1988), afirma que ela defende a ideia de que o processo de desconstrução do binarismo igualdade/diferença deverá ser realizado partindo da desconstrução de categorias rigorosas, categorias que desconsideram as diferenças dentro da diferença.

A desconstrução dessas categorias muito rigorosas apresenta-se como fundamental, por duas questões básicas: uma pelo fato de que somos possuidores/as de mais de uma característica identitária, como já destacado anteriormente, não sendo possível uma identificação rigorosa, imutável; outra diz respeito ao fato de que mesmo dentro de uma única categoria, sem levar em conta que podemos pertencer a outras,

existem diferenças, mesmo se levando em conta somente o pertencimento a uma determinada categoria, não somos iguais nem mesmo dentro dela, inclusive, reagimos de forma diferente em relação ao próprio pertencimento. O que se ressalta aqui é a impossibilidade de não se considerar que existe diferença dentro da diferença.

Dentre as várias nuances existentes em torno do multiculturalismo, encontramos essa não observância das diferenças entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo identitário. Quando se defende o direito à diferença, todos os pressupostos giram em torno da não igualdade dos seres humanos, das diversidades de pertencimento, seja ele étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de geração, regional etc., no entanto, desconsidera-se a própria diversidade dentro dos grupos. Criam-se categorias gerais que são incapazes de guardar a diversidade presente no próprio grupo identitário que a categoria pretende “proteger”. Parece contraditório, pois, exatamente os defensores do direito à diferença não demonstram sensibilidade às diferenças existentes dentre os membros de uma determinada categoria. Dessa forma, a política da diferença é criticada por criar, a partir da defesa do direito à diferença o “novo sujeito da mesmidade” (SKLIAR, s.a, p. 20).

Observa-se, com facilidade, que os maiores obstáculos vividos pelo multiculturalismo encontra-se na tentativa em manter o equilíbrio entre o direito à igualdade e o direito à diferença, respeito ao particular sem cair no relativismo exagerado, direito ao pertencimento a um grupo identitário sem cair na mesmice, sem cair novamente nas armadilhas da homogeneização. Parece que o grande desafio do multiculturalismo é mesmo não cair nas armadilhas do binarismo, do isto ou aquilo, que Scott (2005) tanto chama a atenção.

Outro aspecto a ser levado em conta nessa busca pelo equilíbrio é a necessidade de se considerar que nossas identidades não são estáticas. Fleuri (2003, p. 23) lembra que “as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento às culturas étnicos, raciais, linguísticos, religiosos, nacionais - sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades”.

Ao analisarmos todas essas nuances relativas à diversidade cultural, percebemos que não se trata somente da utilização de vários termos para determinar um fenômeno e sim de diferentes posições teóricas e práticas em relação ao assunto. Existe diferença entre a escolha de termos e diferença entre o entendimento do que os termos significam. A utilização de termos diferentes e de posições diferentes em relação ao mesmo termo

está presente não só na definição de diferença/diversidade, como também na própria definição do que seja multiculturalismo. Torna-se importante ressaltar que essas diferenças de entendimento produzem, na maioria das vezes, diferentes formas de se posicionar em relação à multiplicidade encontrada na sociedade, seja ela étnica, racial, de gênero, de orientação sexual etc. Fleuri (2003, p. 17) traz uma importante contribuição ao afirmar que essa multiplicidade de significados traz em seu bojo uma “multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente”. Acredita que essa multiplicidade de significados não representa ponto negativo a ser combatido, ao contrário, defende que ela acrescenta riqueza aos debates. Ao buscar a unicidade de perspectiva, ao buscar a definição única, aceitável do que seja o multiculturalismo, estaríamos na contramão da própria idéia do “multi”, estaríamos buscando novamente a tão confortável homogeneização de ideia, de perspectiva; estaríamos a procura do “contra a ou a favor de”.

Candau (2008, p. 49), ao se referir à polissemia do termo multicultural, lembra que a própria necessidade de adjetivá-lo já demonstra essa multiplicidade. Temos o multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário. A autora afirma também ser fundamental a explicitação da concepção de multiculturalismo com que se está trabalhando, pois as diferentes concepções costumam apresentar divergências bastante significativas, tanto de posição teórica como de atuação prática. Candau demonstra a força dessas divergências ao apresentar duas abordagens, a descritiva e a prescritiva, em que é possível perceber a diferença de posicionamento em relação ao multiculturalismo.

Na abordagem descritiva, evidencia-se que o multiculturalismo é uma característica da sociedade atual, cabendo descrever e compreender a formação multicultural de cada contexto específico. A abordagem prescritiva não apresenta esse reducionismo, pois entende o multiculturalismo não apenas como um dado da realidade, que deve ser descrito e compreendido, mas como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (Idem, p. 50). Dessa maneira, o multiculturalismo, na abordagem prescritiva, parte também da compreensão das diversas formas culturais que compõem a sociedade atual, mas, no entanto, prevê ações, projetos, políticas públicas direcionadas para o diverso.

Candau (2008) afirma ainda que temos três importantes perspectivas ao abordarmos o multiculturalismo: a perspectiva assimilacionista, a diferencialista e a intercultural. Na perspectiva assimilacionista, que se configura em uma abordagem descritiva – aceitação de que a sociedade atual é multicultural, no entanto, sem interferir nela –, assume-se que as oportunidades não são iguais e que, portanto é necessário favorecer a integração de todos à sociedade. Porém, essa integração é feita por meio da incorporação das pessoas à cultura hegemônica. É dada a todos/as uma suposta igualdade de oportunidades cabendo a cada um/a aproveitá-la se adequando à cultura dominante.

De acordo com Candau (2008, p.50), na perspectiva diferencialista, existe uma crítica à perspectiva assimilacionista, pois, ressalta-se que, ao propor a assimilação à cultura hegemônica, nega-se ou silencia-se a diferença. Além disso, ao propor assimilação à cultura hegemônica, está implícita a naturalização de sua suposta superioridade às demais culturas, indicando não haver nenhum movimento de contestação a essa hegemonia. Silva (1999), baseado em Michael Apple, que por sua vez baseou-se em Antonio Gramsci e Raymond Williams, defende que para manter a hegemonia dos grupos detentores de poder, estes grupos precisam “cuidar” para manter firme o processo de convencimento da supremacia de sua cultura. Esse processo atinge seu ponto máximo quando a cultura dominante transforma-se em senso comum, quando se naturaliza. Lembramos aqui dos paradoxos de Scott (2005), quando o multiculturalismo assimilacionista reconhece a diversidade existente na sociedade, contribui de forma significativa para a luta dos grupos minoritários, no entanto, quando propõe a esses diversos grupos que assimilem a cultura hegemônica confere a esta mais supremacia, auxiliando no processo de naturalização da cultura hegemônica sobre as demais, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção do diferente em desigual.

Silva (1999) lembra que o multiculturalismo nasceu das lutas dos grupos minoritários nos países ricos, no entanto, alerta, como também o faz Pierucci (1990), em relação ao direito à diferença, que o movimento apresenta sua ambiguidade, pois pode ser utilizado contra os próprios grupos que dele se utilizou para conseguir ampliação de seus direitos de cidadão. Silva (1999) para ressaltar essa ideia pontua que

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o

multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (p. 85).

A perspectiva assimilacionista pode representar, então, uma das “soluções” para os “problemas” causados pelos diferentes.

Para a perspectiva diferencialista, ao contrário da perspectiva assimilacionista, o que se propõe é o reconhecimento da diferença, além da possibilidade de espaço destinado para que as culturas diversas possam se expressar. A tônica dessa perspectiva é demarcar as várias formas culturais existentes na sociedade atual. De maneira semelhante à perspectiva assimilacionista, a diferencialista também sofre críticas: a principal relaciona-se ao fato de que a busca pelo acirramento das diferenças, a busca por espaços específicos para que cada cultura se expresse, pode trazer embutida a ideia de homogeneização, de formação de culturas homogêneas, fechadas dentro de si. Candau (2008, p.51) ressalta que, muitas vezes, o que se forma são verdadeiros “*apartheids* socioculturais”. Pensando nas ideias defendidas por Bhabhá (1998), quando ele ressalta o processo de hibridização cultural que existe na integração de várias culturas, parece que aqui, na perspectiva diferencialista, essa possibilidade não está contemplada. Existe, na verdade, uma crença na cultura original, na cultura pura que precisa ser preservada. Subentende-se que a proclamação da necessidade de espaços específicos para que cada cultura possa se expressar baseia-se no temor de que, por meio do contato de várias culturas, cada uma delas se “contamine”, perdendo sua autenticidade, sua pureza, não considerando interessante a interação entre os diversos culturais e nem considerando que nossas identidades sociais são construídas nessas interações, nesses entre lugares.

A intercultural representa a terceira e última perspectiva apontada por Candau (2008, p. 51). Caracteriza-se por defender a interação entre os diversos grupos culturais presentes na sociedade. Trata-se, portanto, de uma posição bem diferente da defendida pelas perspectivas assimilacionista e diferencialista. Essa interação defendida pela perspectiva intercultural é vista como fundamental devendo ser promovida de forma deliberada. Observa-se a semelhança da intercultural com os “entre lugares” presentes na teorização de Bhabhá, quando ele argumenta que é na interação das diferentes culturas

que nossa identidade é construída. Na perspectiva intercultural, ressalta-se que as culturas estão em “contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução”. Para entender melhor o que esta perspectiva representa, nos reportamos a Fleuri (2006) quando ele afirma que a intercultural pode ser entendida como um

Campo complexo em que se entrelaçam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados conteúdos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURI, 2006, p. 501 *apud* FLEURI, 2003, p. 22).

Aqui o processo de hibridização cultural é reconhecido e visto como intenso. Não se acredita na cultural original, pura. Acredita-se sim que as identidades culturais estão em permanente construção, sendo, portanto, identidades abertas. Outra defesa da posição intercultural é o reconhecimento dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Em relação a esse ponto, Candau (2008) coloca que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (p. 51).

Tanto a proposta assimilacionista como a diferencialista mantém intactas as relações de poder, inclusive as que foram responsáveis pela produção da diferença, já a perspectiva intercultural comunga com as ideias do multiculturalismo crítico, que tem como principal expoente Peter McLaren e baseia-se no pressuposto de que o movimento do multiculturalismo “tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem vigente” (p. 123).

Como todo processo de transformação que pressupõe mudança da ordem vigente, o multiculturalismo sofre críticas. Silva (1999) ressalta que, do ponto de vista mais epistemológico, o movimento do multiculturalismo é acusado de estar permeado por um suposto relativismo cultural. Esta crítica toma forma quando se defende que existem “certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características específicas de grupos particulares” (SILVA, 1999, p. 88).

Os defensores do multiculturalismo, com uma visão mais crítica, contra argumentam. Para estes, a grande questão é se existe algo, algum valor, algum

conhecimento, alguma premissa que seja realmente universal, ou se, realmente, tudo é relativo. Questiona-se a própria ideia do humano, ou seja, questiona-se se existe uma essência do homem ou a própria definição do que é ser humano é uma produção particular e não universal. Questiona-se se temos direitos que sejam realmente essenciais para toda a humanidade ao ponto de serem proclamados “Declaração Universal dos Direitos Humanos” ou se estes precisam ser repensados.

Uma contribuição importante para o debate a respeito da “universalidade” dos direitos humanos é dada por Boaventura Santos (2001, p. 11) que faz algumas considerações relativas à globalização. O autor advoga que não existe globalização genuína. Tudo que consideramos como processo de globalização, para ele, representa “sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo (...) não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica” (p.11). Existe sempre uma interferência local no processo de globalização, por esse motivo não podemos considerá-lo genuíno, pois é sempre fruto da interferência externa com os condicionantes internos.

No intuito de melhor entender essa ideia defendida por Boaventura Santos (idem, p. 14), vale ressaltar que o autor considera que existem quatro modos de produção da globalização, a saber: 1. localismo globalizado: acontece quando um fenômeno, uma característica pertencente a um local é globalizado com sucesso; 2. globalismo localizado: diz respeito às reestruturações realizadas localmente em função das práticas e dos imperativos transnacionais; 3. cosmopolitismo: se refere ao fato de que a forma de dominação não retira por completo as possibilidades de que as regiões, os grupos sociais “se organizem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial” e, por último, o patrimônio comum da humanidade que trata de temas que, de tão globais, pertencem a toda a humanidade, como o próprio planeta.

Boaventura Santos (2001) considera que as duas primeiras formas de globalização acontecem de “cima para baixo” e as duas últimas, de “baixo para cima”. Portanto, as primeiras são caracterizadas como hegemônicas e as duas últimas como contra-hegemônicas. A partir dessas considerações, o autor pontua que os direitos humanos podem, tanto serem vistos como localismo globalizado, portanto, como globalização hegemônica, como podem ser vistos como cosmopolitismo, e, portanto,

globalização contra-hegemônica. Ele defende a ideia de que enquanto mantiveram a área de universal serão sempre hegemônicos, “serão sempre instrumentos de ‘choque de civilizações’”. Para que tomem a forma de globalização cosmopolita “os direitos humanos têm de ser recontextualizados como multiculturais” (p. 15). Santos argumenta que já existem sinais de que os direitos humanos estejam tomando uma forma mais multicultural. Ele identifica os direitos humanos europeu, o interamericano, o africano e o asiático, em que “foram sendo propostas concepções não ocidentais de direitos humanos, foram se organizando diálogos interculturais de direitos humanos” (p. 18).

Para Boaventura Santos (2001, p. 18), torna-se necessário que algumas premissas sejam consideradas no intuito de transformar os direitos humanos de localismo globalizado para o cosmopolitismo, sendo elas: a superação do debate sobre o universalismo e o relativismo; a afirmação de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas as concebem em forma de direitos humanos; a afirmação de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de direitos humanos; a afirmação de que todas as “culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais longo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas” e, por fim, a afirmação de que todas as culturas distribuem as pessoas entre os princípios da diferença e da igualdade. O autor propõe, então, a chamada “hermenêutica diatópica” que, para ele, se baseia na ampliação da consciência da incompletude de toda cultura.

É fácil perceber o alto grau de complexidade das discussões sobre a diversidade cultural. Estamos tão “acostumados”, já é tão “natural”, que alguns valores, alguns costumes, alguns direitos sejam considerados universais, importantes para toda a humanidade, independente de sua diversidade, que assustamos quando estes são postos em questão. Silva (1999) faz um alerta bastante interessante: o que é considerado universal, “coincidentalmente”, pertence à cultura hegemônica. O fato de não acreditar nessa “coincidência” sugere que, na realidade, esses valores, esses costumes não são tão universais assim; na verdade, pertencem a uma determinada cultura que, por vários motivos, principalmente econômicos e políticos, conseguiu naturalizar seus próprios valores dando a eles um caráter universal e colocando as outras culturas sob suspeita. Silva (idem, p. 86) advoga que no multiculturalismo, na visão liberal ou humanista, em nome de uma comum humanidade, defende-se o respeito e a tolerância, sem transformar as relações de poder, por “fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a



uma característica fora da sociedade e da história”. Para o autor, a alegação de que existe uma humanidade comum é rejeitada, pois, na “perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’”. Para ele (ibidem, p. 88), não existe nada que possa ser entendido como universal. O que existe é que “uma cultura bastante particular vem passando por uma cultura comum”, dando o *status* de universal aquilo que na realidade pertence a uma cultura particular, local. O autor (1999, p. 90) argumenta que, na perspectiva multicultural com visão mais crítica, “não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais.” Prossegue afirmando que, em nome de uma “comum humanidade”, fundamenta-se um multiculturalismo liberal e humanista que prega “a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar, respeitar porque sob a aparência diferente há uma mesma humanidade” (p. 86). A ideia de tolerância mantém muita distância das ideias defendidas pelo multiculturalismo crítico. Ao tolerar o “diferente” está explícito que suas ações, seus valores são considerados ruins, no entanto, são tolerados. Na língua portuguesa, tolerar significa “levar com paciência, suportar com indulgência (...). Condescender com; dissimular certas coisas, sem, no entanto, as consentir expressamente, uma vez que não sejam lícitas: (...)” (FERREIRA, 1992, p. 1094). Esse tolerar concede a quem tolera superioridade. No tolerar não existe a sensação de incompletude das culturas que Boaventura Santos (2001) defende, existe sim, uma sensação de que uma cultura é melhor, mais completa, mais civilizada que, por meio da complacência, tolera as demais. O multiculturalismo mais crítico advoga que a crença em valores, em instituições universais provoca esse sentimento de tolerância e respeito que mantém intacta a supremacia de uma cultura sobre a outra, mantém intacto os processos que transformaram e continuam transformando o diferente em desigual.

Como afirmado anteriormente, esse posicionamento do multiculturalismo não está isento de críticas. Elas são muitas, chegando inclusive a sugerir que essas ideias defendidas pelo multiculturalismo provocam a desintegração da sociedade. Em um trabalho realizado com professores, Candau e Leite (2006, p. 11) relatam que, nas entrevistas com os docentes, foi possível perceber que muitos se queixam de que o movimento do multiculturalismo é muito relativista, muito associado às ideias defendidas pelo pensamento da pós-modernidade. Os docentes consideraram que isto

representa risco para o processo educacional. Candau e Leite (idem) se posicionam afirmando que reconhecem a pertinência dos questionamentos, porém, argumentam que a “exacerbação do relativismo cultural e o rompimento com o horizonte de emancipação são opções políticas e não riscos constitutivos da perspectiva multi/intercultural” (p. 11).

Argumenta-se que se os valores hegemônicos não forem questionados, se o “universalismo” não for colocado em xeque, teremos um multiculturalismo com característica descritiva em uma abordagem assimilacionista. Vale ressaltar que a perspectiva assimilacionista tem bastante força. Uma consequência dessa perspectiva é o tratamento superficial que é dado à diversidade cultural, sem modificar, ou ao menos abalar, as estruturas de poder que transformaram uma cultura particular em cultura dominante impondo às demais, processos de exclusão, de segregação, de discriminação, por vezes sutis, por vezes cruéis, e até mesmo violentos.

Essa superficialidade transforma os diversos grupos culturais não pertencentes à cultura dominante em culturas exóticas, folclóricas. São ressaltados seus rituais, suas vestes, suas festas, sua alimentação, não demonstrando, e muito menos reconhecendo que os membros dessas culturas são produtores/as de conhecimento, que são co-autores/as do mundo em que vivemos, sendo também responsáveis pelos avanços e pelos retrocessos da humanidade, que a história deste planeta foi e ainda é construída por todos seus habitantes e não por apenas uma parte deles.

Silva (1990) afirma, como destacado anteriormente, que para manter a supremacia da cultura dominante, esta necessita manter aceso o processo de convencimento. O autor afirma ainda que esse processo se consolida quando ocorre a naturalização de um dado da cultura hegemônica. Essa naturalização é tão impregnada que a cultura dominante conta com a participação voluntária e acrítica dos próprios membros das diversas culturas estigmatizadas e transformadas em exóticas, folclóricas.

Em momentos de encontro de várias culturas, em que poderia se promover a inter-relação entre as culturas, muitas vezes, o que acontece é uma “apresentação” folclórica das culturas diversas para os membros da cultura dominante. Boaventura Santos (2001, p. 23) sustenta que a condição para a promoção de um diálogo intercultural é o “reconhecimento de incompletude mútuo”. Para o autor, enquanto esse reconhecimento não acontecer, enquanto toda cultura, inclusive e porque não dizer, principalmente, a cultura dominante, não reconhecer sua incompletude, o diálogo não

acontecerá de fato. A força da hermenêutica diatópica, defendida por Boaventura Santos (idem), reside exatamente na criação da possibilidade para o diálogo intercultural. Na fala do autor, o objetivo da hermenêutica diatópica é “ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra” (p. 21).

## **2.2 O multiculturalismo e o contexto escolar**

Forquin (1993, p. 138) coloca que, no plano educacional, a constatação da diversidade, que, aqui, ele denomina de pluralismo societal, é gerador também de um dilema que bem pode ser interpretado como um paradoxo: “a contradição entre a exigência pluralista e a exigência unitária, a necessidade de levar em conta a diversidade cultural e a de manter ou de promover um mínimo de coesão social e cultural a fim de evitar a pura e simples desintegração”. Mais uma vez, tem-se a permanência do dilema universal/particular. Não poderia ser diferente, pois, se no contexto do dia a dia um dos maiores desafios relativos ao multiculturalismo é exatamente o embate entre o que é supostamente universal daquilo que é particular, a educação formal não escaparia desse dilema. Quando o autor (idem) fala da necessidade em “manter o mínimo de coesão social e cultural a fim de evitar a pura e simples desintegração”, ele aponta para a defesa de que existem alguns valores, condutas, conhecimentos que são essenciais para a manutenção da integração da sociedade. A utilização das palavras “manter” e “desintegrar”, na fala do autor, reforça essa ideia. Os defensores da exacerbação do relativismo, aqueles que defendem que é preciso duvidar, questionar tudo que é considerado universal, alegam que é exatamente em busca dessa manutenção, desse medo da desintegração social e cultural que as coisas permanecem como estão mantendo a supremacia de uma cultura sobre as demais.

Esse dilema entre o universal e o particular que permeia toda a discussão do multiculturalismo, esse dilema entre dois pontos de vista em relação à diversidade, o racionalismo que defende a ideia de que “atrás da diversidade operam procedimentos lógicos, modos de percepção que são universais na condição humana” (Monteiro, 2001 p. 43) e o relativismo cultural que “nega, ao contrário, a suposição de universalismo e parte do pressuposto de que toda a crença só tem significação e validade no interior de seu próprio contexto” (idem), apresenta-se de forma bastante singular para a educação,

visto que a ela é destinada a função de transmissão dos conhecimentos considerados “universais” e ao mesmo tempo é destinado que tenha uma prática multiculturalmente comprometida.

Segundo Forquin (idem), o ensino multicultural apresenta além desta, outra divisão, que é a entre os “unitaristas” que defendem a ideia de “propor a todos/as/ os/as alunos/as um mesmo tipo de currículo<sup>25</sup>, cujos conteúdos podem ser tomados emprestados de uma pluralidade de tradições culturais” (p. 138) e os “separatistas” que defendem a ideia de que o respeito ao pluralismo cultural “supõe o estabelecimento de redes de escolas completamente distintas” (p. 138). Observa-se que aqui é defendida, na primeira proposta, uma recontextualização do currículo escolar, pois, não se propõe a supremacia dos conhecimentos produzidos por uma cultura em particular – como normalmente acontece – já que se defende que o conteúdo selecionado para trabalhar com todos/as os/as alunos/as deverá ser retirado de uma pluralidade de culturas e não de uma em especial. Existe, portanto, um indicador de que a busca é por um equilíbrio entre as diversas culturas representadas no contexto escolar.

Segundo o autor, podemos chamar a primeira ideia, a dos “unitaristas”, de interculturalismo, sendo que uma pedagogia intercultural deverá se dirigir a todos/as os/as alunos/as e não só aos que pertencem aos grupos minoritários. Ele denomina essa postura de versão interativa do multiculturalismo e alerta para o desafio de se saber “segundo quais critérios efetuar-se-á a escolha dos conteúdos de ensino” (1993, p. 140), demonstrando não ser tarefa fácil para a escola saber como selecionar, da pluralidade cultural, os conteúdos que serão contemplados para todos/as os/as alunos/as, pois, precisa garantir essa diversidade “mantendo” certa “integração” social e cultural.

O autor afirma que a segunda ideia, a dos “separatistas”, é considerada por muitos teóricos da educação multicultural como inaceitável. É possível verificar na defesa dos separatistas uma comunhão de ideias com a perspectiva diferencialista, já

---

<sup>25</sup> Forquin apresenta um conceito para o termo currículo: “o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos” (1996, p. 188). O autor enfatiza ainda que currículo pode ser entendido também não só como aquilo que está prescrito, determinado de maneira formal, mas aquilo que realmente acontece, aquilo que se efetiva em sala de aula. Destaca-se que existe uma diferença entre o que se planeja, se prescreve e o que realmente acontece. Para Forquin, se quisermos ampliar mais ainda o conceito de currículo poderíamos dizer que é “o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusa, ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo ‘currículo oculto’” (1996, p. 288). O autor ressalta que temos o oculto como aquilo que não é preciso ser dito, como temos também, o que ele designa de “implícito perverso” que advém de uma ocultação, dissimulação, mistificação de determinados conteúdos, o que provoca uma educação alienante e discriminatória.

destacada nesta tese de doutorado, que apregoa a necessidade de espaços específicos para que as várias culturas se expressem, provocando uma demarcação bem acentuada entre elas. A crítica que se faz a perspectiva diferencialista, que é o risco de promover a homogeneização do diverso, não possibilitando a interação entre as diversas culturas, os entre lugares, cabe muito bem para a perspectiva dos separatistas, pois, ao criar espaços educacionais separados perde-se um espaço rico de convivência do diverso e de busca de novas identidades sociais nascidas desses “entre lugares”.

Voltando novamente ao que já foi exposto nesta tese, quando Boaventura Santos (2001) defende a necessidade de que cada cultura perceba sua incompletude, parece claro a inconveniência da proposta dos separatistas. Pois, ao separar as escolas, tendo por base o pertencimento cultural, seria eliminado um espaço privilegiado de interação entre as diversas culturas, espaço este, propenso a percepção de incompletude de todas as culturas. Para Boaventura Santos (idem), essa percepção de incompletude é fundamental, pois caso não aconteça tendemos a assumir atitudes hegemônicas. O currículo escolar é monocultural, privilegia a cultura dos/as possuidores/as das características privilegiadas, portanto, a escola ainda se mantém hegemônica. Em nome do multiculturalismo, ao separar os diversos impedimos o interculturalismo, ou pelo menos o dificultamos. Canen defende,

Que uma educação multicultural deve ser um imperativo não só com relação aos grupos discriminados, como também com relação aos grupos dominantes, uma vez que tal tipo de educação visará não só a igualdade educacional, como também a formação de novas gerações destituídas de preconceitos, reconhecendo a pluralidade étnico-cultural como enriquecimento e não como uma deficiência para a sociedade (CANEN, 1997, p. 209).

Essa posição da autora parece identificar-se com a ideia dos unitaristas, pois pressupõe a ocupação do mesmo espaço escolar e o acesso ao mesmo conteúdo, não no sentido de conteúdo monocultural, mas no sentido de que a educação multiculturalmente comprometida deve ser para todos, privilegiados ou discriminados. Vale ressaltar o alerta de Forquin (1993) quando argumenta não ser fácil decidir os critérios para a escolha dos conteúdos oriundos da diversidade cultural. Esse alerta é importante, pois coloca como um desafio a ser enfrentado e não como algo já consolidado.

Candau (2008), ao pensar no papel da escola em relação ao multiculturalismo, argumenta que, para promover uma educação que seja intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória, que é a posição defendida por ela, se torna necessário enfrentar alguns desafios. Um desses desafios é a necessidade de desconstrução que se configura em “penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregnam – muitas vezes com caráter difuso, fluído e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos” (idem, p. 53).

Dentre esses contextos, encontra-se a escola. Portanto, há necessidade dela desconstruir os preconceitos e os processos de discriminação não só presentes, mas também construídos em seu interior. O fato de que às vezes os preconceitos e discriminações apresentem esse caráter difuso, sutil, transforma esse desafio em algo bastante penoso para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, para a escola também. Penoso, pelo fato de se ter que rever conceitos, desnaturalizar aquilo que a sociedade e, de forma bem especial, a escola ajudaram a construir. Outra tarefa necessária à escola e que também pertence ao desafio da desconstrução se relaciona, exatamente, à necessidade de se questionar a visão monocultural e etnocêntrica presentes nas escolas e nas políticas educacionais. Ou seja, é preciso “desestabilizar a pretensa ‘universalidade’” dos conteúdos (ibidem). Ao nos atermos ao significado dos termos “desconstrução” e “desestabilização”, temos uma boa noção da natureza desse desafio.

Observa-se que apesar do destaque de vários aspectos do multiculturalismo, seja em relação à sociedade em geral ou em relação à escola em particular, depara-se sempre com a mesma questão: a presunção do universalismo e a defesa do relativismo. A presunção da existência de valores, normas, condutas, conhecimentos universais e a presunção de que estes só têm valor em contextos específicos que os construíram. O que se percebe é a defesa de que se a escola não empreender um movimento real, concreto de questionamento de seu currículo, de questionamento da visão monocultural que sempre permeou a escola e seu currículo, não conseguirá engendrar uma ação que possa ser considerada inter/multicultural.

O segundo desafio destacado por Candau (2008) refere-se à preocupação relacionada à articulação entre igualdade e diferença. Essa articulação mantém sintonia com a interconexão entre igualdade e diferença, defendida por Scott (2005), que advoga que a colocação de posições opostas entre igualdade e diferença necessita ser revista.

Candau (idem), ao reconhecer a importância dessa articulação, ressalta que ela precisa estar presente nas políticas educativas, bem como nas práticas escolares e que, para tal, torna-se necessário que as diferenças culturais presentes na sociedade e no ambiente escolar, sejam reconhecidas e valorizadas. A autora considera que, ao valorizar as diferenças culturais, “torna-se fundamental a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as” (ibidem, p. 53). Portanto, o direito a educação não pode vir acompanhado da perspectiva assimilacionista que impõe a cultura hegemônica aos diferentes sujeitos socioculturais, desconsiderando as diferenças existentes. Pois, caso isto aconteça, a educação, bem como muitas políticas educacionais orientadas pela perspectiva multicultural, possibilitariam apenas a imersão dos indivíduos oriundos de diversas culturas à cultura hegemônica e não mais do que isto. Dessa forma, não se garantiria o direito a diferença e sim o “direito” de todos/as a assimilar a cultura hegemônica.

O terceiro desafio sustentado por Candau (2008) se configura na tarefa de resgatar o processo de construção das identidades culturais, tanto em nível individual como em nível coletivo. Para tal, ela sugere as histórias de vida, por meio das quais desencadeia-se o processo de resgate das identidades pessoais e coletivas, bem como a construção de diferentes comunidades socioculturais na escola. A autora considera que as histórias de vida devem fazer parte do processo educacional. Segundo ela, é preciso abrir espaço, nas escolas, nas ações de formação docente, para que as histórias de alunos/as, professores/as, pessoas da comunidade sejam contadas, narradas.

Para possibilitar que esse resgate seja realizado de forma efetiva, a autora lembra que é preciso levar em consideração o processo de hibridização cultural e a constituição de novas identidades culturais. Sendo assim, não se deve buscar o puro, o autêntico, o genuíno e sim as interconexões que acontecem no processo de convivência entre as diferentes culturas.

Pinar (2009, p. 151), ao defender a importância desse resgate da construção da identidade cultural, sugere a autobiografia, que, como sabemos, trata-se também de um tipo de pesquisa narrativa, assim como a história de vida. Pinar (2009, p. 152) argumenta que a autobiografia torna-se importante para a desconstrução de uma visão padronizada das identidades culturais, por possibilitar “retratar a causa não em termos abstratos e totalizantes, mas antes, por meio de narrativas vívidas de experiência de vida”. Silva (1999, p. 43) coloca que “o método autobiográfico, na visão de Pinar,

permite focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida.” Portanto, esse resgate anda junto com o processo de desconstrução, pois possibilita reviver como se deu e se dá o processo de construção de nossas identidades, revelando o processo de hibridização dessa construção, revelando nossos preconceitos, discriminação, bem como a incompletude de nossa própria cultura.

Para o autor, as políticas de identidade seriam conduzidas de maneira mais responsável e convincente por meio do trabalho testemunhal. O autor sustenta a ideia de que as políticas de identidade do mundo atual, muitas vezes promovem uma generalização absurda, em que a “‘cultura’ concreta que alguém reivindica para se representar desaparece em abstrações, totalizadas em generalizações”. Ele utiliza-se do exemplo das culturas indígenas, em que várias etnias são enquadradas dentro da categoria “indígena”, desconsiderando as diferenças existentes entre essas etnias, bem como desconsiderando as próprias diferenças internas entre os vários membros de uma mesma comunidade. Ao se referir as frases totalizantes como “perspectivas indígenas”, questiona: “em uma frase como esta, onde está o reconhecimento da diversidade das culturas indígenas? Onde está o reconhecimento das diferenças internas? (Idem, p. 150).

Essa visão totalizante, padronizada das identidades, já destacada anteriormente, é retratada também por outros autores, como Bhabha, Scott, Fleuri e Candau. Esses autores alertam que existe um processo de igualdade na diferença, como se ao demarcar certa característica que diferencia um grupo identitário, se definisse que seus membros são possuidores de identidades idênticas ou pelo menos muito parecidas. Em busca do respeito à diferença, desconsidera-se o diferente dentro da diferença, produzindo a mesmice. É questionado se existe uma categoria grande o suficiente para abarcar toda a multiplicidade existente, mesmo dentro de grupos identitários definidos.

Fleuri (2006) reforça a ideia de se trabalhar a diferença dentro da diferença. Ele argumenta que nós agimos de forma singular, o que impossibilita a homogeneização no discurso da diferença. Ou seja, somos diferentes também dentro da diferença.

Outro desafio é a promoção de interação entre as diferentes culturas. O que se propõe aqui, não são ações pontuais, que são comuns nos espaços educativos e sim um processo intenso de interação sistemática com “‘os outros’ para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido” (CANDAU, 2008, p. 54). Ainda de acordo com autora,



Não se trata de momentos pontuais, mas de capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. (...). No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.” (2008, p. 54).

Muitas escolas já iniciaram um processo que se configura como uma tentativa de integração do diverso cultural com o conteúdo tradicional da escola, mas como destacado anteriormente, esse processo, na maior parte das vezes, se reduz a poucos momentos, são encontros pontuais, que pouco colaboram para a consolidação da perspectiva intercultural. É tão pontual que é denominado “currículo turista”, pois aparece em momentos específicos, normalmente datas comemorativas ou demarcadoras das diversas etnias ou dos diversos pertencimentos culturais e só voltam na mesma data, no ano seguinte, assim como os turistas. É possível perceber essa prática na escola, como no dia internacional da mulher, no dia do índio, no dia da consciência negra.

Outro ponto que é possível perceber é a diferenciação da prática pedagógica, quando se trabalha com os conteúdos tradicionais e quando se trabalha com os conteúdos da diversidade cultural. Os tradicionais são trabalhados no espaço “sagrado” da sala de aula. São cobrados, cotidianamente, nas atividades avaliativas, fazem parte das aulas de reforço e estão presentes nos indicadores mínimos que a escola exige. Os que contemplam a diversidade cultural presente na sociedade, normalmente, são trabalhados em espaços diversos da escola, como quadras de esporte, pátio de recreação, ou seja, espaços tradicionalmente menos “sagrados” da escola. Eles acontecem tendo como tônica, a demarcação dos costumes, danças, culinária, mitos de várias etnias, sem considerar a co-participação de todos/as na construção da sociedade. Dessa forma, ficam ausentes dos rituais que, na cultura escolar, imputam prestígio ao conhecimento, configurando como pouco importante, como folclórico, muitas vezes ajudando na construção ou na consagração de estereótipos em relação aos diversos grupos identitários, o que colabora para manter intactos os preconceitos e a discriminação por que muitos passam. Além da pouca eficiência dessa prática, ela pode trazer para a escola, a sensação de que está trabalhando de forma multiculturalmente comprometida, trazendo uma falsa sensação de dever cumprido, inibindo uma reflexão mais profunda a respeito da diversidade cultural. Essa configuração não impõe mudanças no currículo,

na organização da escola, nem na prática pedagógica que tanto ajudaram na consolidação do diverso em desigual.

É possível perceber também que nem todos os grupos identitários estão presentes nessa tentativa de integração, transformando-se, como Santomé (1998) denomina, em vozes ausentes do currículo. Ele afirma que a prática de formação e de exercício da profissão do magistério fez com que os/as professores/as, ao pensarem na introdução de novos conteúdos, sintam dificuldades em pensar em outros que não os tradicionais, ocasionando “muitas vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos planejados e desenvolvidos nas instituições e salas de aula” (p. 131). O autor cita algumas vozes ausentes, tendo como base a educação espanhola, dentre elas encontramos semelhanças com a educação brasileira, por exemplo: as sexualidades lésbicas e homossexuais, a classe trabalhadora e o mundo dos pobres, o mundo rural, as pessoas portadoras de necessidades especiais, os homens e mulheres da terceira idade.

Candau (2008) apresenta ainda, o quinto e último desafio para que a perspectiva da intercultura, na vertente do multiculturalismo crítico e emancipador, seja possível. Trata-se do favorecimento de processos de “empoderamento”, possibilitando às pessoas ou grupos identitários que nunca tiveram a oportunidade de influenciar nas decisões, que o sejam. Muito mais do que se virem representados pelos “outros”, de forma esporádica, superficial ou, muitas vezes, folclórica, muito mais do que se virem incluídos no currículo de forma isolada e sem nenhum grau de participação e negociação da forma como essa inclusão se dará, esse desafio impõe que os grupos identitários sejam co-participantes e co-autores de suas próprias histórias e de suas próprias representações. Para o sistema escolar, esse desafio representa uma mudança considerável e de extrema importância, assim como os demais. Para aqueles/as que foram silenciados/as, configurando-se em vozes ausentes no currículo, passarem a ter condições de exercer influência nas decisões relativas à escola, influenciando nas mudanças do currículo, na organização escolar, na prática pedagógica, na forma de participação da comunidade escolar, entre outros, representa, mais do que uma alteração no sistema escolar, representa uma mudança de rumo.

Mudança de rumo sim, pois, como nos lembra Silva (1999, p. 27), “a tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades

divididas, classes sociais antagônicas”. Produzindo, portanto, preconceitos e discriminações.

Moreira e Candau (2003 p. 163), ao relatarem uma pesquisa com professores/as coordenada por eles, pontuam que os/as docentes confirmam que a escola é um espaço de “manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos”, porém, os autores reforçam a noção de que a escola não cumpre só o papel de produtora e reprodutora de preconceitos, estereótipos e discriminações, pois representa espaço propício para a ressignificação destes. Dependendo da forma como a escola se comporta em relação à diversidade cultural, ela pode favorecer para essa ressignificação. Canen e Xavier (2005, p 337) destacam que

No que se refere ao multiculturalismo, temos apontado vertentes desde as mais folclóricas e pouco problematizadoras (que se limitam a tratar da diversidade cultural em termos de festas, receitas, costumes e ritos) até outras mais críticas (que questionam relações desiguais de poder e preconceitos, buscando desafiá-los), passando, também, por posturas multiculturais críticas pós-modernizadas (que alertam para os impactos dos discursos de formação das identidades plurais, buscando construir discursos alternativos que levem em conta o hibridismo identitário (CANEN e XAVIER, 2005, p. 337).

Essas vertentes destacadas pelas autoras demonstram o potencial que o sistema escolar tem para empreender mudanças significativas em relação à diversidade cultural, bem como o potencial que também tem para manter a situação da forma como está. Torna-se fundamental que o sistema escolar promova mudanças, pois ainda chama atenção, no papel da escola, a confirmação, por parte de professores/as e de alunos/as, de que a escola representa um dos principais locais de transformação do diferente em desigual. Assim como na pesquisa de Candau e Moreira, destacada acima, em que os pesquisadores confirmaram, por meio do relato dos/as professores/as, o papel que a escola exerce nesse processo de construção de preconceitos, Fleuri, Bitencourt e Schucmam (2002, p. 22), ao relatarem o resultado de uma pesquisa com os trabalhos apresentados na 25ª Reunião da ANPED, ressaltam que em um trabalho, os/as jovens pesquisados/as, portanto os/as alunos/as, apontaram a escola “como um dos principais territórios de vivência de situações discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele”. Verifica-se que a escola não só reproduz, ela também produz a discriminação ou pelo menos se transforma em local

para explicitação dos preconceitos oriundos das diferenças culturais. A escola, principalmente nos últimos tempos, diante da ampliação do acesso e da permanência de maior número de alunos/as, representa espaço privilegiado de encontro entre diferentes culturas. Talvez, isto explique a incidência de manifestações de conflito, de certa incapacidade da escola em lidar com o diverso, representando um desafio para as políticas públicas, para os/as alunos/as e professores/as.

Essa incapacidade para lidar com a diversidade cultural presente no ambiente escolar apresenta diversas nuances. Cortesão e Stoer (1999, p. 36) argumentam que cada dia mais a escola trabalha com alunos/as que não “partilham” da cultura privilegiada o que obriga a escola a trabalhar com uma população que apresenta valores, interesses, comportamentos diferentes dos considerados “normais”. Os autores defendem a ideia de que se torna necessário, então, que os/as professores/as desenvolvam o que eles denominam de “dispositivos pedagógicos”, ou seja, “a preocupação em articular culturas eruditas, que são normalmente as exigidas nos currículos oficiais com a cultura da socialização primária dos alunos”. Eles acreditam que, por meio desses “dispositivos pedagógicos”, pode-se conseguir o desenvolvimento do “bilinguismo cultural”, ou seja, a capacidade em transitar de forma cômoda entre duas culturas, de se ter o sentimento de pertencimento a mais de uma cultura. Na fala dos autores, ao se discutir o bilingüismo cultural,

(...) discute, portanto, é a possibilidade de compreensão real e profunda de mais do que uma cultura, bem como a possibilidade de existência (em relação a outras culturas) de um sentimento de “pertencimento”, portanto, com a possibilidade de se movimentar, com igual naturalidade, facilidade, e segurança em mais do que um campo sociocultural (CORTESÃO e STOER, 1999, p. 37).

Duas questões básicas podem ser destacadas diante dos argumentos de Cortesão e Stoer: uma delas diz respeito ao cuidado que se deve ter para evitar que, por meio do “dispositivo pedagógico”, não se realize um trabalho com característica apenas descritiva, na abordagem assimilacionista, já que na tentativa de se articular a cultura erudita com a cultura dos/as alunos/as não está explícita a criação de processos que visem a alteração da supremacia da cultura hegemônica nos currículos escolares, visto que se defende ser necessário o trabalho com a cultura erudita, exatamente por ela fazer parte do currículo oficial, podendo se tornar um instrumento de confirmação da supremacia desta, consolidando seu caráter “natural”. Moreira e Candau (2003, p. 162)

advogam que é preciso desestabilizar essa supremacia, ou seja, nas palavras dos autores, é preciso “desconstruir a forma como o currículo escolar está construído, pois, o mesmo parte sempre da visão do dominante e não dos subordinados.” Eles sustentam ainda que a defesa não é “substituir um conhecimento pelo outro e sim dar oportunidade para os alunos compreenderem as conexões entre as culturas.” Os autores defendem que a ação em relação ao currículo em prol de uma educação multiculturalmente orientada necessita de ações mais radicais, pois não basta a introdução de temas, de celebrações, costumes, sendo necessário uma “releitura da própria visão da escola” (2003, p. 166). A proposta dos “dispositivos pedagógicos” precisa ser encarada como uma ação que visa essa compreensão das conexões entre as culturas.

Outro ponto que não podemos deixar de ressaltar, em relação à proposta de Cortesão e Stoer (1999), diz respeito ao chamado “bilinguismo cultural”. Os próprios autores reconhecem ser esta uma tarefa bastante difícil. No entanto, alegam que o importante é saber em que ponto a escola pode contribuir para que os/as alunos/as possam desenvolver certo sentimento de pertencimento a duas culturas, a sua, que vem de sua socialização primária, e a da escola, que está ligada a cultura das classes dominantes. As dificuldades apresentadas por Cortesão e Stoer têm como base as próprias dificuldades destacadas na definição do termo, sendo este utilizado pelos linguistas para identificar o/a falante de mais de um idioma, onde é definido que uma pessoa bilíngue é aquela que nasceu em região em que se fala mais de uma língua ou aquela que aprendeu duas línguas em sua socialização primária, deixando claro não se crer na possibilidade de se tornar bilíngüe, fora dessas duas situações. Quando o termo é utilizado para definir o pertencimento a duas culturas, em que a pessoa tem condições de transitar comodamente entre os valores, crenças, modos etc. de mais de uma cultura, as dificuldades também se apresentam e, provavelmente, de forma mais contundente.

É ressaltado que a escola só poderá contribuir para o desenvolvimento do bilinguismo cultural se não transformar o sentimento de pertencimento em uma ação de assimilação acrítica da cultura da escola, bem como se trabalhar para que os/as alunos/as se posicionem também em relação a sua cultura de socialização primária de forma crítica. Este último ponto, a capacidade de criticar sua própria cultura, é de fundamental importância, para não se correr o risco de ampliação da visão crítica da cultura dos outros e ampliação da visão complacente com a própria, ou seja, exatamente o que o multiculturalismo tenta evitar. Daí a importância do sentimento de

incompletude das várias culturas, a importância do resgate das histórias de vida, da autobiografia, para que a constituição de uma visão crítica seja um processo de mão dupla. Além desse ponto, destaca-se que a escola só contribuirá para essa visão crítica, tanto da cultura escolar quanto da própria cultura dos/as alunos/as, caso,

(...) o professor no seu cotidiano se afastar do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e tentar desenvolver atitudes e práticas que (...) conduzem à produção de diferentes tipos de conhecimento (CORTESÃO e STOER, 1999, p. 39).

O que parece claro é a necessidade de mudanças concretas na forma como a escola e seus profissionais veem os diversos alunos que compõem seu corpo discente, bem como a necessidade de mudanças na organização curricular, ou seja, é preciso desnaturalizar a presença da cultura hegemônica no ambiente escolar. Fica claro que o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade é um passo importante, porém, não é suficiente. A interação entre as diferentes culturas também é importante, mas se acontecer de forma pontual também não será suficiente. Moreira e Candau (2003, p. 160) argumentam que “o que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação”. Enquanto o sistema educacional não produzir mudanças significativas em relação à supremacia de uma única cultura em relação às demais é correto afirmar que “não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória” esteja acontecendo em nossas escolas (idem, p. 156). Portanto, sem uma profunda mudança no currículo escolar, dificilmente construiremos uma escola multiculturalmente comprometida.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: políticas, perspectivas e desafios**

#### **3.1 Formação de professores: centralidade nas políticas públicas educacionais**

Ao analisar as reformas educacionais<sup>26</sup> das últimas décadas, muitos autores<sup>27</sup> enfatizam a importância da formação de professores para a efetivação dessas reformas,

---

<sup>26</sup> O termo “reforma” é utilizado neste trabalho como o defendido por Santos (2008, p. 1), ou seja, “projetos e programas que buscam alterar o currículo e a organização dos tempos e espaços escolares, em decorrência de políticas educacionais”.

<sup>27</sup> Dias e Lopes (2003), Roldão (2007), Maués (2003), Santos (2008).

ou seja, a mesma passa a ser vista como estratégia primeira para alcançar os objetivos pretendidos. Maués (2003, p. 99), por exemplo, afirma que “a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países”. A autora acrescenta que, de uma maneira geral, a formação contínua “constitui parte integrante de todas as reformas que estão em processo, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional” (p. 99).

Por meio desse mesmo raciocínio e, ao discutir as reformas educacionais, Dias (2009, p. 67) ressalta que “o foco no professor, muitas vezes, tem sido importante na produção de políticas curriculares não apenas visando a controlá-los com efetividade, como também para induzi-los a aceitar essa política”. A posição da autora, ao alertar sobre a existência de uma busca pelo alinhamento dos/as professores/as, induzindo sua aceitação aos pressupostos defendidos nas ações de formação de professor, reforça a ideia da necessidade de ampliação das reflexões relativas à formação docente não com o sentido de buscar atos conspiratórios contra o professorado, mas no sentido de melhor compreensão, pois, como coloca Dias (2009, p. 86), baseada em Ball (2006), “as políticas não podem ser vistas como desencarnadas”.

O foco das reformas educacionais na formação docente e a ampliação e diversificação da produção nessa área evidenciaram diferentes concepções relativas à formação continuada de professores, gerando, conseqüentemente, ações de formação diferenciadas, tanto no que concerne ao papel do próprio processo de formação contínuo, como no que concerne ao papel do professor/a/aluno/a, dos/as professores/as formadores/as de professores/as, da função da escola etc. Dias (2008, p. 36) fala da “atuação de diversos grupos e sujeitos produzindo propostas de políticas para a formação de professores, em diferentes tempos e espaços e com diferentes perspectivas.” Essas diferentes concepções, muitas vezes, são consequência da passagem do tempo, de novos debates em relação à formação docente, em que uma concepção é substituída por outra diante das inovações surgidas. Outras vezes, as diferentes concepções coexistem e dependem das opções tomadas pelos responsáveis pelas ações de formação continuada. Demailly (1997, p. 145) afirma que “concepções diferentes de formação, ao nível de objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno,

com afrontamentos por vezes inábeis.” Nesse quadro, Santos (2008, p. 3) considera que o que ocorre de fato

é que nos projetos educacionais, quando analisados no terreno em que se desenvolvem, podem ser identificados matrizes de ordem filosófica e política de tendências diferentes, que se chocam ou se combinam em um mosaico de diferentes matizes com desenhos singulares, sendo quase impossível enquadrá-las em um determinado modelo teórico.

Essas alterações, que são influenciadas pelo tempo, pelo espaço, pelas concepções e modelos de formação, devem ser consideradas ao se analisarem ações de formação docente.

Além da presença de diferentes concepções em relação ao processo de formação de professor, atualmente percebemos algumas tendências que se mostram importantes ao analisarmos as ações de formação docente. Uma dessas tendências, como destacado, é a ampliação do papel do/da professor/a, que passa a ser visto como fundamental para o sucesso das políticas públicas educacionais. Podemos identificar nessas políticas um protagonismo do/a professor/a para efetivação dos objetivos definidos, tornando, portanto, os processos de formação docente, tanto inicial como continuado, essenciais para efetivação das políticas públicas. Dessa maneira, ao discutirmos sobre a formação docente, torna-se necessário debatermos sobre as políticas públicas, principalmente, as especificidades das políticas educacionais.

Ao analisarmos as principais tendências para os processos de formação de professores, notamos que muitos autores<sup>28</sup> destacam que existe uma grande homogeneização das políticas educacionais, o que gera, por via de consequência, grande homogeneização dos processos de formação docente. Maués (2003, p. 90) afirma que o processo de globalização<sup>29</sup>, o neoliberalismo, os organismos internacionais imprimem um “pensamento único” em relação a esses processos. Essa autora enfatiza que o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam, aparentemente, um único caminho para as reformas educacionais,

---

<sup>28</sup> Ball (2002, 2006); Dias (2008); Dias e López (2006); Santos (2004).

<sup>29</sup> Para Maués (2005, p. 91), baseada em Comelíu (1997) e Harnecker (2001), globalização pode ser entendida como “a expansão dos mercados financeiros e o crescimento das transações financeiras de caráter especulativo, que possibilitam a centralização e a concentração de capital”. A autora acrescenta ainda que a globalização pode ser entendida como a “intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capital, a desregulamentação da economia e, sobretudo, o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências”.



qual seja: “o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentar um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado”. Utilizando-se das ideias de Carnoy (1999), Maués (2003) apresenta pontos que indicam a existência de uma relação direta entre o processo de globalização e as reformas educativas, sendo as principais delas, a necessidade de ampliação da qualificação dos/das trabalhadores/as, a comparação entre vários países, criando uma necessidade de busca dos mesmos padrões de desempenho e, por fim, a valorização da informação e da educação a distância.

Dias (2009, p. 48), sustentada nas ideias de Melo e Costa (1995), afirma que a influência da globalização está presente não só nas políticas educacionais, mas se faz sentir nas políticas públicas de um modo geral. Ela diz ser cada vez mais presente

(...) uma interação entre sujeitos e grupos sociais nacionais e internacionais, experiência essa observada em diferentes países, na formação de agenda de políticas públicas, especialmente no contexto de globalização na qual o papel das entidades transnacionais adquire especial relevo.

No entanto, Dias (2009) faz um alerta importante quando coloca que não podemos analisar as políticas atribuindo às forças externas um papel muito preponderante, desconsiderando os sujeitos que atuam em outros espaços de influência. Essa afirmativa da autora nos remete as discussões sobre a inter-relação entre poder global e local. Ball (2006, p. 18) ressalta que precisamos relativizar as influências externas na educação. Não que ele não considere que elas existam, apenas considera que “as condições, recursos, histórias e compromissos locais são diferentes”. Para ele, é ingenuidade acreditar que as políticas são “realizadas da mesma maneira em todos os lugares.” Santos (2000, p. 173), nessa mesma direção, fala da importância de se considerar os atores sociais envolvidos, o papel exercido por eles, pois, “pode-se dizer que em cada instância de realização dos programas, as propostas de trabalho são recontextualizadas, de acordo com as tradições e a cultura local.” Essa autora acrescenta que diante das recontextualizações realizadas “resultados imprevistos podem ocorrer”.

Ao analisarmos as políticas públicas educacionais, como já ressaltado anteriormente, verifica-se a centralidade do papel do/a professor/a para a equalização dos problemas educacionais e para a efetivação do que se pretende na implantação dessas políticas. Dias e Lopes (2003, p. 1156), ao se referirem a essas tendências, apontam outra centralidade: a defesa do “conceito de competência nas reformas

curriculares da formação de professores.” As autoras afirmam que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) “O conceito de competência é apresentado como nuclear na organização curricular para um ‘novo’ paradigma educacional”. O destaque que elas dão ao termo “novo” se justifica diante do fato de advogarem que, em outros momentos, especificamente nos anos 60 e 70 do século XX, a ideia da competência já havia sido instalada no Brasil, sob influência dos Estados Unidos. Destacam que, nos anos 1990, houve um processo de recontextualização e as questões relativas à competência passaram, sob nova roupagem, a fazer parte dos ideais defendidos pelo MEC<sup>30</sup>. Ao apresentarem uma crítica à centralidade da competência nos currículos para formação docente, as autoras argumentam que, na perspectiva da competência, o conhecimento teórico é secundarizado e o “conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (2003, p. 1156).

A discussão relativa à valorização excessiva da prática docente em detrimento da teoria é também apresentada por Roldão (2007, p. 97). Ela coloca esse ponto como uma das tendências da profissão docente e, portanto, do seu processo de formação nos últimos tempos. A autora acredita ser o saber próprio de cada profissão o que lhe atribui o *status* profissional. Defende ser a prática um componente importante e fundamental da docência, no entanto, ressalta que ela precisa ser teorizada. Ao discutir o processo de profissionalidade,<sup>31</sup> Roldão coloca que, no caso dos/as professores/as, é possível verificar duas tendências e que nenhuma delas se “constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional”. São elas: a “difusão envolvida de uma discursividade humanista, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber” do/a professor/a e a “especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão é dispensável”.

---

<sup>30</sup> O termo “competência” é definido nos documentos do MEC como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Referencial Curricular para Formação do Professor, 1999, p. 61).

<sup>31</sup> Profissionalidade, para Sacristán (1995, p. 65), ao referir-se especificamente à docência, é o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Voltando as questões relativas às principais tendências das políticas educacionais, Dias e Lopes (2003) ressaltam, mais uma vez, as influências da globalização no processo educacional, ao citarem alguns pontos convergentes entre as políticas dos países centrais e as políticas dos países periféricos. São eles: o currículo por competência, já destacado anteriormente, a avaliação do desempenho, a promoção do/a professor/a por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia.

Voltamos aqui a lembrar que Ball não considera que esses processos sejam de mão única. Ele defende a ideia de que o global/local se influenciam mutuamente por meio do processo de bricolagem<sup>32</sup> e de recontextualização. Em relação à globalização, Ball (2001, p. 100) diz que ela provoca uma “convergência de políticas” ou “transferência de políticas, ou ainda, empréstimos de políticas”. O que se propõe com essa discussão, afirma o autor, é verificar até que ponto desaparecem as políticas públicas dos Estados Nação e aparecem as políticas que englobam questões políticas, econômicas e educacionais, todas com vistas à “competitividade econômica”. Ao citar autores como Popkewitz (1996) e Lingard e Rizvi (2000), Ball (2001, p. 102) pondera que é possível encontrar semelhança entre os Estados Nação. No entanto, reafirma, assim como Boaventura Santos, que a globalização não acontece em todos os lugares da mesma forma. Ao citar Giddens (1996, p. 357), coloca que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói, pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas no processo de globalização”. Ball pontua, então, que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem” (p.102). Para o autor, os Estados Nação fazem um processo de empréstimo de políticas, no entanto, impregnada de todas as nuances locais, produzem um processo de recontextualização. Esses processos de bricolagem e de recontextualização estão presentes, prioritariamente, e são gerados, principalmente, nos contextos de produção de textos e da prática, contextos estes constituintes do ciclo de políticas criado por Ball e Bowe (1992) e ampliado por Ball (1994), como já destacado anteriormente neste trabalho acadêmico.

Retornando as discussões do currículo por competência para a formação docente, que se caracteriza por ser uma das tendências que recebe forte influência de

---

<sup>32</sup> Ball define o processo de bricolagem como: “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria de abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modos e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (2001, p. 102).

organismos internacionais, Dias e Lopes (2003, p. 1562) apontam que essa tendência aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e indica para a escola “novas tarefas, entre as quais a ressignificação do ensino em respostas aos desafios contemporâneos”. Ao associar o currículo por competência a uma valorização da prática, assim como faz Roldão (2007), Dias e Lopes colocam que a prática é defendida como elemento fundamental para o desenvolvimento das competências na formação docente. Elas apontam ainda que “nesta perspectiva a contribuição a ser demandada das disciplinas deriva da análise da atuação profissional, que deverá ser pautada no que vier a contribuir para o ‘fazer melhor’” (p.1562). As autoras concluem dizendo que o modelo de competência na formação profissional dos/as professores/as significa a possibilidade de maior controle do trabalho docente e de intensificação das atividades da escola, especialmente, do docente, pois há um aumento de cobrança, tanto individual quanto da escola como um todo. Maués (2003, p. 104), também colabora com essa discussão ao afirmar não ser contra a defesa da competência, do saber fazer, desde que não represente uma diminuição dos conhecimentos, ou seja, “que não seja uma formação utilitarista”.

Ao destacar outras tendências presentes nas políticas públicas educacionais e no processo de formação de professor, Maués (2003, p. 97) enfatiza a desregulamentação das estruturas de ensino; aligeiramento dos programas de formação docente; relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional; introdução em massa de novas tecnologias de informação e diminuição das despesas com a educação. A autora ressalta que todos esses pontos são justificados pela “luta contra o fracasso escolar e pelo aumento de emprego.” Maués (2003) apresenta ainda a discussão sobre universitarização/profissionalização<sup>33</sup> como tendência para a formação docente. Para ela, a universitarização seria uma maneira de qualificar melhor o/a professor/a e encaminhá-lo/la para a profissionalização, representando um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio dos/as professores/as no exercício da função. A autora chama atenção para o fato de que o processo de formação do professor, muitas

---

<sup>33</sup> Profissionalização é definida por Oliveira (2004, p. 133) como a “condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leve em conta a auto-regulamentação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios.” Maués (2003, p. 104) apresenta como características da profissionalização o fato de haver um saber específico e o fato desse saber se desenvolver na universidade como instituição de ensino e pesquisa.

vezes, acontece fora da universidade, promovendo, na realidade, um aligeiramento dessa formação.

Ao procurar ampliar o debate sobre a influência de organismos internacionais no processo de formação de professor, Maués (2003, p. 104) apresenta seis objetivos da OCDE para a formação docente:

Atualização dos conhecimentos após a formação inicial; adaptação das competências aos novos contextos; possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central; possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino; troca de informação e de competências entre os professores e ajuda aos professores mais fracos a fim de melhorar sua eficiência.

Ao pensarmos na especificidade desta pesquisa, torna-se necessário trazer para a discussão as redes que atualmente procuram influenciar as políticas de formação de professores. Dias (2008, p. 38) cita duas dessas redes: a Rede Kipus e a Rede Estrado. A Rede Kipus, é “vinculada a OREAL/UNESCO, congrega organizações, instituições e pessoas envolvidas e comprometidas com o desenvolvimento profissional e humano.” A Rede Estrado se constitui em uma rede de “estudos do trabalho docente vinculado à Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais”. Dias (2008, p. 39), ao levantar pontos destacados em encontros das redes Kipus e Estrado,<sup>34</sup> apresenta as apostas para a formação de professores/as defendidas por Campos, professora equatoriana vinculada a Rede Kipus. São eles: “fortalecimento da participação ativa, crítica do professor; desenho e implementação de mudanças profundas de seus modelos conceituais e metodológicos; desenvolvimento de capacidade de alianças (...)”.

As redes destacadas acima, mas também os organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE, entre outros, exercem influência sobre as políticas de formação de professores, sendo caracterizadas como “comunidades epistêmicas”, ou seja, redes de “profissionais e especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legítima em termos de conhecimento politicamente relevante associados àquele domínio ou área de conhecimento” (HAAS *apud* FARIA, 2003, p. 26).

Ainda sobre as influências sobre a formação docente, Santos (2008, p. 3), baseada em Popkewitz (1996), aponta que as reformas educacionais colocam ênfase em três aspectos: “a descentralização dos sistemas de ensino, com maior autonomia para as

---

<sup>34</sup> I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no mês de junho de 2008.

escolas; a necessidade do professor tornar-se um profissional reflexivo e a importância da prática pedagógica centrar-se nos processos de aprendizagem do aluno.” A autora ressalta que se observarmos as reformas ocorridas no Brasil, tanto as oriundas das forças conservadoras como as oriundas das forças críticas, elas “têm como denominador comum estes três aspectos”. Ela alerta para o fato de que esses três aspectos são “considerados como elementos vitais da formação em serviço” (idem, p. 5).

Ao se referir à defesa do/a professor/a como um profissional reflexivo, Santos (2008, p. 5) destaca, como afirmado anteriormente, que essa ideia aparece nas duas vertentes, tanto na conservadora como na crítica, no entanto, com perspectivas distintas. Para os educadores críticos,

O objeto da educação é a formação humana, logo o professor reflexivo é aquele que está sempre se questionando, buscando avaliar sua prática se interrogando, por exemplo, se a seleção dos conteúdos de ensino, se o processo de socialização e avaliação destes conteúdos (que envolve a interação professor/alunos/bens culturais) estão realmente contribuindo para a formação do cidadão.

Já para os conservadores, para se garantir que o/a professor/a seja reflexivo, é preciso elaborar “critérios do que é considerada boa prática, para que o/a professor/a possa a partir deles identificar as suas falhas.” Verifica-se que os dois posicionamentos trazem consequências muito diferentes para o/a professor/a.

Em relação às diferentes perspectivas a partir de pontos convergentes entre conservadores e críticos, Santos (2008, p. 10) argumenta ainda que, para os críticos, a formação docente é vista como “peça fundamental para que a educação seja realmente um mecanismo de inclusão social”, já para os conservadores a formação de professor é vista como fundamental, pois traz “forte impacto nas escolas e na implementação das políticas por eles elaboradas”. Percebe-se que as diferenças de concepção apresentadas acima trazem também consequências bem distintas para os/as professores/as.

Por fim, retornando às principais tendências atuais das políticas educacionais, temos as discussões sobre a “performatividade”. Para Ball, a performatividade representa uma das tecnologias políticas utilizadas para garantir que as premissas defendidas por organizações multilaterais, em relação à educação, sejam efetivadas. Ball (2002, p. 4) advoga que a performatividade é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças.” O autor afirma que, por meio da cultura da

performatividade, não só dos sujeitos, mas também das instituições, é exercido uma cobrança relativa à “produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção.” Ele defende que essa cultura afeta, de maneira profunda, “o ato de ensinar e a subjetividade do professor” (idem, p. 9). O autor, ao prosseguir na ideia sobre a performatividade, diz que alguns pontos das reformas educacionais não pretendem modificar só as escolas ou o sistema de ensino, mas modificar o significado de ser professor/a. Inspirado em Foucault, Ball afirma se tratar de uma “luta pela alma do professor” (ibidem, p. 5).

Santos (2004, p. 1146) destaca também essa tendência, denominando-a de “cultura do desempenho”. Segundo a autora, tal cultura provoca alterações importantes no cotidiano das escolas e dos/as professores/as ao redefinir as formas de trabalho. Ela sustenta que a “garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do estado avaliador” (idem, p. 1152). Santos identifica, então, algumas consequências da cultura do desempenho bastante significativas para a educação: uma delas é a ênfase apenas sobre os pontos negativos das escolas “aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidos e executados por essa instituição”, tratando as escolas como se elas não fossem suficientemente interessadas em solucionar seus problemas (2004, p. 1152).

Dentre as tendências destacadas aqui, podemos acrescentar ainda a mudança do estado provedor para o estado avaliador. Ball (2002, p. 5) também se refere à ligação existente entre as reformas promovidas pelas políticas públicas e as ações de controle do estado. Ele considera que as reformas não indicam “uma estratégia de desregulamentação (...) e sim de re-regulação. Não é o abandono pelo Estado do seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle.” Em tal cenário, Ball defende que a performatividade auxilia nessa forma de controle utilizada pelo poder central (idem).

Compreender todas essas influências e tendências torna-se importante para um melhor entendimento da formação docente, especialmente da formação continuada de professores que é a modalidade a qual o curso, objeto de pesquisa deste trabalho acadêmico, pertence.

### 3.2 A formação continuada de professores: permanências e perspectivas

A constatação da inter-relação entre as reformas educacionais e o processo de formação de professores, tanto a inicial como a continuada, é fato, sendo possível perceber a presença das tendências discutidas anteriormente nas ações efetivadas, acrescentando a esse processo novos ingredientes, ampliando sua complexidade, pois, apesar dessa inter-relação, muitas vezes existem severas diferenças entre o que se pretende com as reformas educacionais e as reais condições de formação do professorado, causando um descompasso entre a pretensão e a efetivação das reformas pretendidas. É possível verificar alguns desses descompassos analisando as condições de formação docente nos últimos tempos.

Em relação à formação continuada, muitos dos descompassos apresentados e criticados há mais de dez anos ainda permanecem. Muito do que se denunciou ainda impregna diversas ações efetivadas para a formação docente. Uma das defesas sempre presentes nos debates a respeito da formação de professor é a importância da participação docente na definição das ações referentes à sua formação. No entanto, não é esta prática que assistimos. Ainda se encontram muitas ações orquestradas de cima para baixo, sem participação dos/as educadores/as, principalmente dos/as educadores/as que estão envolvidos com a educação básica, não considerando as escolas como *lócus* de formação docente. Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência”. Ele afirma ainda ser fundamental não se separar o eu pessoal do eu profissional, pois a profissão docente é “fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (idem, p.17). O ensino, sendo uma prática social por se concretizar na interação entre professores/as e alunos/as, reflete sua cultura e os contextos sociais a que pertencem. Assim, as práticas pedagógicas dos/as professores/as são influenciadas pelo modo como eles/as pensam e agem nos diversos contextos em que atuam. Portanto, são resultados do entrecruzamento do pessoal com o profissional. A desconsideração do contexto e das características da escola, bem como de seus profissionais provoca resistências dos/as professores/as por não acreditarem que as ações de formação desenvolvidas mantêm alguma relação com os problemas que enfrentam no seu cotidiano (SACRISTÁN, 1995).



Destacamos ainda, a permanência do conceito de formação continuada como sinônimo de treinamento por meio de ações estanques e não como um processo contínuo. Notamos que muitas ações empreendidas na formação continuada estão mais próximas daquilo que Candau (1997) chamou de “modelo clássico”, ou seja, que se baseia na participação dos/as professores/as em cursos, simpósios, congressos, fóruns etc. ou do chamado “modelo escolar”, sugerido por Demailly (1997), que se caracteriza por um poder legítimo exterior aos/as professores/as, em que se trabalha com saberes que são definidos exteriormente às escolas mantendo pouca sintonia com as reais necessidades dessas instituições e de seus/as professores/as. São “pacotes” externos à escola, fechados e com pouca flexibilidade<sup>35</sup>, oferecendo pouca possibilidade de uma formação mais reflexiva.

Os problemas da formação inicial de professores/as, evidenciados por tantos estudiosos<sup>36</sup> estão muito longe de serem solucionados, o que, muitas vezes, reforça a concepção da formação continuada como equalizadora das falhas e ineficiências das licenciaturas. No final da década de noventa do século XX, Gatti já alertava que a formação continuada não existia “para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior” (1997, p. 05). No final dos anos 2000, o mesmo alerta reaparece quando a autora sustenta que as ações de formação continuada

(...) são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (GATTI, 2008, p. 58).

Essa permanência do caráter de suprimento de *déficit* do processo de formação inicial tem consequências significativas para a formação continuada, pois desvirtua sua função, que deixa de ser uma ação que busca dotar os/as professores/as dos avanços do conhecimento, portanto, uma ação que mantém os olhos para o presente e o futuro e passa a ser uma ação para solucionar problemas do passado, com os olhos voltados para trás. Essas consequências afetam também a própria formação inicial, uma vez que as

---

<sup>35</sup> Corragio (1993); Santos (1997); Tommasi (1996); Torres (1996).

<sup>36</sup> Diniz-Pereira (1999); Freitas (1992); Gatti (1997, 2009, 2010); Gatti, Barretto e André (2011), Roldão (2007).

fragilidades apontadas nas licenciaturas parecem menos urgentes para a busca de soluções, pois se tem a falsa impressão de que a formação contínua resolverá tais debilidades.

Por meio do estado da arte das políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barretto e André, em 2011<sup>37</sup>, tem-se uma visão sobre a atual situação da formação continuada dos professores no país, sendo possível verificar algumas permanências, bem como algumas inovações. As autoras identificaram, por exemplo, uma enorme diversificação de formatos para essas ações, tanto no que diz respeito à própria organização, como a carga horária, critério de seleção dos participantes, local de realização, agência ofertante, certificação etc., como o que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado e a metodologia adotada, que vai desde a busca de maior participação na definição da ação por parte dos/as professores/as até ações mais fechadas, com pouca ou nenhuma interferência dos/as professores/as na definição dos rumos da ação de formação contínua, como destacado anteriormente.

Ao realizar um estudo de campo, com quinze municípios dos 178 que fizeram parte da pesquisa, as autoras apontaram os tipos de ações de formação continuada mais presentes: oficinas, palestras, seminários, cursos de curta duração, presenciais e a distância. Elas afirmam que “de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, (...), porém já se percebe movimento, em várias secretarias, para incluir mais os docentes” nas decisões relativas a seu processo de formação (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 198).

Em relação ao foco e as áreas priorizadas para as ações de formação continuada, detectou-se que estas estão mais voltadas para o desenvolvimento do currículo da educação básica, principalmente, para as áreas de português e matemática. Essa prioridade foi justificada pela relevância dessas áreas tanto no currículo, como nas avaliações sistêmicas. Sobre esse ponto, vale ressaltar a força que a avaliação realizada pelo governo federal tem exercido nas ações de formação continuada. Este parece

---

<sup>37</sup> Este trabalho é fruto de uma parceria entre a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e o Ministério da Educação (MEC). As redes municipais consideradas para efeito de coleta de dados se circunscreveram ao universo de municípios que compõem o Grupo de Trabalho das Grandes Cidades no MEC (GT), que reúne os que possuem 150 mil habitantes ou mais. O GT é composto por 178 municípios. Neles se concentra o maior número de matrículas da educação básica no país. Além do trabalho com esses municípios, realizou-se um estudo com cinco secretarias estaduais de educação (Amazonas, Ceará, Goiás, Espírito Santo e Santa Catarina) e 10 secretarias municipais de educação (Florianópolis/SC, Pelotas/RS, Jundiaí/SP, Taubaté/SP, Campo Grande/MS, Aparecida de Goiânia/GO, Sobral/CE, Caruaru/PE, Santarém/PA e Manaus/AM).

constituir-se um dado novo para o campo da formação continuada no Brasil e, conseqüentemente, necessitaria de maior atenção por parte dos/as estudiosos/as dessa área. A priorização das áreas de português e matemática nas ações de formação continuada no Brasil representa um reducionismo uma vez que acirra o já histórico desprestígio das outras áreas do conhecimento, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, além de praticamente impossibilitar a presença de outras temáticas como, por exemplo, a diversidade cultural, na formação continuada.

Outro ponto que merece destaque se relaciona ao acompanhamento e a avaliação das ações empreendidas. As autoras puderam constatar que normalmente tal acompanhamento não é realizado ou, então, é realizado sem utilização de técnicas e instrumentos especializados, impossibilitando uma verificação consistente da efetivação das ações de formação continuada na melhoria do ensino oferecido. Outra conseqüência negativa da falta de acompanhamento e de avaliação das ações de formação é a permanência de práticas que não obtiveram bons resultados e o não aproveitamento das práticas que se mostraram efetivas, exatamente por não se ter um controle do que foi positivo e do que foi negativo. Dessa maneira, práticas que poderiam servir de parâmetro para novas ações não são detectadas e práticas que não deveriam se repetir, por terem apresentado resultados negativos, são replicadas, também por não terem sido detectadas como tal. Isto fragmenta a experiência das secretárias estaduais e municipais de educação, como também das próprias escolas, que acabam, apesar de empreenderem muitas ações de formação continuada, não conseguindo um acúmulo de conhecimento na área, por realizarem ações sem as devidas reflexões, dificultando a criação de um constructo consistente em relação a esse processo. Este fato poderia ser evitado se as ações de formação continuada passassem por processos de acompanhamento e avaliação mais sistemáticos.

Gatti, Barretto e André afirmam que as principais dificuldades encontradas pelos municípios pesquisados para implementação de ações de formação contínua foram: falta de tempo destinado ao/a professor/a para a participação nessas ações, o que obriga que elas aconteçam aos finais de semana ou no período noturno, o que pode gerar muita resistência por parte dos/das docentes; deficiência na formação inicial; resistência dos/as professores/as para falarem sobre suas práticas; resistência para a mudança da prática pedagógica; rotatividade dos/as professores/as; além da dificuldade em encontrar professores/as formadores/as para as ações de formação. Observa-se que tais

dificuldades relacionam-se à docência de uma maneira mais geral e não só ao processo de formação continuada. As questões relativas à formação inicial e à rotatividade dos/as professores/as, por exemplo, apesar de não estarem diretamente ligadas à formação continuada, indicam que estas produzem efeitos diretos na formação em serviço, o que demonstra a interligação entre as várias etapas e dimensões da profissão de magistério: a formação inicial, carreira docente, profissionalização docente, salário, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc. Tal fato parece indicar que a melhoria da educação apenas acontecerá de fato quando as políticas públicas educacionais realizarem ações efetivas em todas essas vertentes. Apostar todas as fichas apenas na formação continuada, mesmo com sua inquestionável importância, sem efetivar melhorias concretas nas demais dimensões que permeiam a função docente pode não se apresentar como uma medida tão promissora para a garantia da melhoria da educação (idem, p. 203).

Em relação às questões mais ligadas a formação continuada, evidenciou-se a resistência dos/as professores/as para falarem sobre suas práticas, bem como em termos da mudança da prática pedagógica. Diniz-Pereira e Leão (2008, p.167), ao refletirem sobre uma ação de formação continuada em que estavam envolvidos, nos auxiliam no melhor entendimento dessa resistência, quando afirmam que:

Há sempre uma grande possibilidade de que ocorram situações de tensão e resistência por parte dos educadores envolvidos nas experiências de formação continuada, já que as atividades põem em interação diferentes atores – formadores, professores, gestores e alunos – diante da tarefa de refletirem sobre as situações envolvidas nos processos educativos.

Nas ações de formação docente, em geral, constata-se a preferência dos/as professores/as por ações que indiquem o “como” trabalhar. Quando se propõe uma reflexão sobre a prática, as dificuldades recorrentemente aparecem. O/a professor/a lida cotidianamente com questões absolutamente urgentes, como a não aprendizagem de seus/as alunos/as, as questões ligadas à indisciplina e violência, que o leva a uma busca, também urgente de soluções. Talvez isso explique a preferência por uma formação continuada, que seja “prática” (no dizer deles), como acontece com algumas oficinas em que se trabalha o “como” e não por ações que os levem a pensar sobre o seu próprio fazer. Outro ponto que ajuda a entender essa resistência se encontra na dificuldade de se colocar dentro do processo educativo. Em várias situações, é comum perceber que, ao

falar das dificuldades encontradas na docência, inclusive as ligadas mais diretamente ao processo ensino aprendizagem, os/as professores/as apontam problemas que são externos à escola e à sala de aula. Não que os problemas apontados por eles/as não afetem a educação, mas fica evidente a não consideração do papel da própria escola e de seus profissionais nos problemas enfrentados. Ao não considerar que a escola e os/as professores/as fazem parte de toda dinâmica educacional, inclusive, de seus graves problemas, muitos não entendem a necessidade de pensar sobre o fazer da escola e o fazer do/a professor/a.

A pesquisa realizada por Gatti, Barretto e André (2011, p. 224) indicou ainda iniciativas inovadoras que podem trazer resultados bastante significativos para as redes de ensino, como a busca em centrar a formação mais na escola, inclusive com a recuperação do papel “do/a coordenador/a pedagógico/a como agente catalisador/a da formação *in loco*”; criação de centros de formação e atualização de professores; a criação de redes de grupos locais com apoio científico, pedagógico e financeiro das secretarias de educação articulada às universidades. Apesar de promissoras, as autoras enfatizam as dificuldades de implementação dessas iniciativas, ressaltando novamente os desafios complexos que envolvem a formação docente.

### **3.3 Formação continuada de professores para a diversidade: novas perspectivas, novos desafios**

Os desafios tornam-se ainda mais complexos ao pensarmos na formação docente para a diversidade. Isto porque agrega-se toda a complexidade inerente ao processo de formação continuada à complexidade das questões vinculadas à diversidade cultural. Como discutimos anteriormente, critica-se a formação inicial pelo silenciamento em relação à diversidade cultural presente na sociedade. Argumenta-se que o/a professor/a sai das licenciaturas sem uma sólida formação nas áreas contempladas nos currículos; o que dizer então das temáticas não vistas, silenciadas? No caso da diversidade cultural, a sua presença, ainda incipiente, aparece com mais frequência na formação continuada do que na inicial.

Para Cortesão e Stoer (1999, p. 35), talvez em consequência dessas próprias lacunas de formação, os/as professores/as apresentam muita dificuldade em reconhecer a diversidade presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Os autores afirmam

que essa dificuldade é tanta que podemos dizer que os/as professores/as, muitas vezes, são incapazes de tal reconhecimento. Cortesão e Stoer utilizam o termo “daltonismo cultural” para identificar essa “incapacidade” em enxergar o diferente, essa insistência em acreditar na existência de grupos homogêneos que, segundo os autores, se configura na dificuldade em ver as diferenças oriundas do “arco-íris” social que existe no mundo e, por via de consequência, também na escola.

A distância existente entre os pressupostos da educação para a diversidade e a realidade vivida por muitos/as educadores é bastante significativa. Enquanto se defende, com toda razão, a necessidade da escola e de seus/as professores/as realizarem um trabalho intercultural, que pressupõe não só o reconhecimento da diversidade, mas ações mais radicais que promovam mudanças no currículo, na prática pedagógica, na organização da escola e nas relações de poder, algumas dessas escolas e seus profissionais ainda apresentam dificuldades no reconhecimento da existência dessa diversidade. Esse não reconhecimento produz a crença no/a aluno/a homogêneo, a desconsideração de suas diferenças e muitas vezes a transformação da diferença em *déficit*, em problema a ser combatido.

Moreira e Candau (2003, p. 156) constataram a incapacidade que professores/as da educação básica têm em trabalhar com a diversidade cultural presente na escola. Os autores identificaram duas dificuldades básicas dos/as professores/as: uma relacionada à própria dificuldade em colocar a cultura como eixo central do processo curricular e a outra se relaciona ao fato de que os/as professores/as, ao depararem com a diversidade cultural de seus/as alunos/as, buscam “formas” de trabalho que “enquadrem” os/as alunos/as em um padrão predeterminado, demonstrando a força que a perspectiva assimilacionista tem no contexto escolar.

Ter a cultura como eixo central do trabalho docente é atuar com a convicção de que os conhecimentos, os valores, as normas, as condutas, as definições que demarcam as pessoas e suas culturas, as práticas pedagógicas, tudo isto é uma construção social, não é produção natural, inquestionável, imutável. A perspectiva assimilacionista desconsidera esse fato e trabalha com o pressuposto de que as pessoas são diversas sim, mas cabe a escola, junto com outras instituições e atores sociais, promover a assimilação à cultura que detém privilégio. Percebe-se que o reconhecimento da diversidade não é suficiente, não desmobiliza as práticas excludentes e discriminadoras existente em nossa sociedade, muito menos, essas práticas serão desmobilizadas se nem

mesmo o reconhecimento da diversidade cultural existir. Em face dessa realidade e em consonância com a formação de professores multiculturalmente orientados, fica bastante evidente o caminho ainda a percorrer em termos da formação continuada para a diversidade. Canen e Xavier (2005, p. 336) definem a formação multiculturalmente comprometida como sendo a formação capaz de

(...) trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processo discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a fórmulas alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

De acordo com esse conceito, os pressupostos apresentados para a formação docente multiculturalmente comprometida gravitam em torno das questões que envolvem conhecimento e currículo. O foco é sobre a necessidade da transformação da maneira como conhecimento e currículo são vistos e tratados na escola. Defende-se ainda que o/a professor/a compreenda que o conhecimento e o currículo são processos discursivos, marcados por relação de poder, que configuram identidades sociais, que os conteúdos pré-estabelecidos precisam ser tensionados, que as verdades únicas contidas no currículo sejam revistas, que as vozes ausentes nos currículos sejam representadas. Nessa mesma direção, Silva (1999) advoga que a “obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (p. 90).

Esta mudança, do daltonismo cultural para o/a professor/a multiculturalmente comprometido/a, depende, entre outros fatores, da atenção especial para a formação de professores, tanto a inicial como a continuada. A falta de preparo dos/as docentes para o trabalho com a diversidade cultural há muito é denunciada. Como descrito anteriormente, a diversidade é entendida, muitas vezes, como um mal a ser combatido, sendo função da escola promover a homogeneização cultural, possibilitando aos/as alunos/as o contato com e o processo de assimilação acrítica da cultura hegemônica. Moreira e Candau (2003, p. 166) salientam que na busca por avanços na educação dentro de uma perspectiva intercultural,

(...) o papel dos(as) professores(as) é fundamental. Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um *lócus* prioritário para todos aqueles que queremos promover a inclusão destas questões na educação.

Moreira e Candau apresentam, então, alguns elementos considerados por eles como essenciais para a formação de professores multiculturalmente orientados. O primeiro elemento está ligado ao marco conceitual. Os/as professores/as precisariam adquirir, em seu processo de formação, uma visão ampla de toda a problemática atual o que implica que eles/as “analise os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação” (idem, p. 167).

O segundo elemento relaciona-se à própria identidade do/a professor/a. É necessário que, durante o processo de formação inicial e continuado, possibilite-se a ele/a refletir sobre sua própria identidade cultural. Parte-se do seguinte pressuposto: torna-se muito mais difícil o reconhecimento, bem como o entendimento das diversas identidades dos/as alunos/as, quando o/a professor/a não reconhece sua própria identidade. Candau (2008) e Pinar (2009) também falam da importância desse elemento quando enfatizam o papel das histórias de vida e da autobiografia para o entendimento de nosso próprio processo de construção identitária. Como afirmado anteriormente, as identidades socioculturais são híbridas, são fluidas, não se dão de forma única, sem contradição. A reflexão sobre a identidade do/a docente deveria, então, ser parte integrante de seu processo de formação.

O terceiro elemento relaciona-se à temática da formação cultural brasileira. Em geral, existe entre os/as professores/as da educação básica um desconhecimento sobre esse tema. Normalmente, o seu conhecimento baseia-se no senso comum. Por exemplo, acredita-se, ingenuamente, no mito da “democracia racial” no Brasil, ou seja, acredita-se que as várias identidades étnico-raciais convivem no país de forma harmoniosa e justa. O desconhecimento sobre a formação cultural brasileira por parte dos/as professores/as é grave, pois provoca dois movimentos: a “inércia” – como se acredita, por exemplo, na democracia racial, não se promovem ações referentes às questões étnico-raciais por considerá-las desnecessárias – e a pouca sensibilidade em relação à discriminação dos/as alunos/as pertencentes aos grupos identitários menos valorizados socialmente.

Por último, em relação ao quarto elemento, Moreira e Candau (2003) consideram que, na formação de professores, deve se contemplar a interação entre



diferentes grupos culturais e étnicos. Os autores acreditam que essa interação, realizada por meio de contatos diretos e constantes entre os diferentes grupos culturais e étnicos, promove um conhecimento mais profundo e verdadeiro, menos pontual e folclórico, como muitas vezes se verifica em ações educativas, tanto em relação à formação de professores, quanto aos/as alunos/as. Essa interação pode adquirir um caráter catalisador no sentido de favorecer a realização dos demais elementos, para uma formação docente multiculturalmente orientada, ao proporcionar interação entre diferentes grupos culturais e étnicos, amplia-se a visão dos/as docentes sobre a sociedade atual, que é o primeiro elemento, fomenta-se a reflexão do/a professor/a a respeito de sua própria identidade, o segundo elemento, e, favorece-se um entendimento melhor da formação étnica e cultural brasileira, que é o terceiro elemento.

Verifica-se que os elementos destacados para a formação docente mantêm sintonia com os desafios postos para uma educação intercultural, principalmente no que tange à desconstrução, à articulação e ao resgate. O primeiro e o terceiro elementos podem ser identificados como um processo de desconstrução. O segundo elemento pode ser identificado como um resgate e o quarto elemento, a articulação. Parece natural que, ao se defender um caráter intercultural da educação, seria necessário que o/a professor/a também tenha uma formação intercultural para se evitar que se exija dele/a aquilo pelo qual ele/a não teve formação.

Esse ponto nos remete a uma nova reflexão em relação à formação docente para a diversidade. Muito se fala sobre a diversidade cultural dos/as alunos/as, o que é bastante importante. No entanto, pouco se fala sobre a diversidade cultural dos/as professores/as. São professores e professoras, negros/as, brancos/as, índios/as, católicos/as, evangélicos/as, espíritas, ateus/ias, agnósticos/as, heterossexuais, homossexuais, jovens, maduros/as, já na terceira idade, com formação também diversa, nível médio, universitário, pós-graduados/as, moradores/as de grandes centros urbanos, de pequenas cidades, de zona rural etc. Age-se como se toda essa diversidade não influenciasse a ação docente, não influenciasse a prática pedagógica dos/as professores/as.

Existem denúncias sobre a homogeneização que se faz em relação aos/as alunos/as, em que se desconsidera sua diversidade e os/as transforma em um todo homogêneo, no entanto, isso também acontece com os/as professores/as, mesmo em ações de formação docente para a diversidade. Parece que, ao se tornar professor/a, este

reveste-se de uma unicidade e todos os demarcadores identitários desaparecessem na categoria “professor/a”, como desaparecem na categoria “aluno/a”, ou seja, desconsidera-se a diversidade cultural na formação inicial e continuada, bem como durante o exercício da profissão e, mesmo assim, espera-se sensibilidade do/a docente para a questão da diversidade presente na sala de aula. Não se afirma aqui, porém, a impossibilidade do/a professor/a trabalhar de maneira adequada com a diversidade cultural dos/as alunos/as/, decorrente da homogeneização que sofre em seu processo de formação, bem como durante o exercício de sua profissão, coloca-se apenas a necessidade de uma maior atenção à diversidade cultural do/a professor/a, pois esta afeta a ação docente e não pode ser desconsiderada.

#### **4. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE**

##### **4.1 Gênero e Diversidade na Escola - GDE: o curso**

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma ação de formação continuada de professores da educação básica ligada a Rede de Educação para a Diversidade (Rede), do Ministério da Educação, especificamente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além da SECADI, estão envolvidos ainda a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (DEDH), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), bem como as secretarias de educação, as coordenadorias da mulher e os movimentos sociais dos estados e municípios participantes.

Essa ação de formação continuada contém vários cursos com enfoques diferenciados, porém, sempre relacionados à diversidade cultural presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas de educação básica. Entre os cursos oferecidos existe o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Conforme o “Manual da Rede de Educação para a Diversidade”, o objetivo do curso é “efetivar um processo de formação de professores em gênero, raça/etnia e orientação sexual para docentes e profissionais da educação básica em busca do reconhecimento e do respeito à diversidade sociocultural do Brasil” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 6).

Verifica-se aqui que a busca é pelo respeito e não pela tolerância. Em vários momentos, o material destinado ao curso reforça a ideia de que a tolerância não é capaz de gerar as mudanças necessárias para que se tenha uma sociedade mais multiculturalmente comprometida. Esta opção pelo incentivo ao reconhecimento e ao respeito indica as perspectivas teóricas que norteiam o material. O reconhecimento faz parte da perspectiva descritiva, que define ser necessário descrever e compreender a formação multicultural de cada contexto específico. No entanto, o GDE vai além da perspectiva descritiva ao definir ser necessário, além do reconhecimento, o respeito à diversidade.

Segundo o Livro de Conteúdo, material que é fornecido aos/às professores/as cursistas matriculados/as no curso,<sup>38</sup> para esse processo de reconhecimento e respeito “(...) priorizam-se as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais por ser reconhecida a dívida histórica na abordagem desses temas no ambiente escolar” (2008, p. 7). Vale ressaltar que durante o desenvolvimento das atividades do GDE/Unimontes outras temáticas surgiram indicando necessidades próprias dos/as participantes.

O curso em questão, como já destacado na introdução desta tese, teve seu início em agosto de 2009. Ele foi realizado pela Unimontes em oito municípios, denominados de “pólos”, com um total de 235 professores concluintes. Vale reforçar que a escolha dos municípios participantes deu-se a partir da adesão dos mesmos ao convite feito pela Universidade. É importante ressaltar ainda, que nem todo município da região de abrangência da Unimontes constava da lista de municípios a serem convidados, pois, nem todos atendiam a exigência do MEC de possuir um pólo instalado da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em condições de servir de espaço para a realização da parte presencial do curso. Junto a essa exigência, existia apenas mais uma: a adesão voluntária dos/as cursistas.

Os cursos da Rede não apresentam custo adicional às cidades participantes, pois todos/as os/as profissionais envolvidos/as, entre eles/as o/a coordenador/a de pólo e o/a tutor/a presencial, que são profissionais normalmente ligados à prefeitura e que exercem suas atividades nos pólos dos municípios, são pagos, por meio de bolsa, pelo Governo Federal. Os custos de viagem, diária, material permanente e de consumo são bancados pelas universidades envolvidas. Estes já estão previstos nas planilhas orçamentárias e

---

<sup>38</sup> Livro de Conteúdo – Versão 2009

são pagos com recursos recebidos pelas instituições de ensino superior por intermédio do convênio firmado com Brasília.

O trabalho com os oito municípios iniciou-se em agosto de 2009 e terminou em fevereiro de 2010. Duas novas turmas, com 60 professores/as cursistas, tiveram início em meados de 2010 com término em janeiro de 2011. A diminuição considerável de municípios e alunos/as envolvidos/as na segunda edição do curso em relação à primeira se deu porque esta só aconteceu em função do aproveitamento de sobra de verba da primeira edição.

Para o desenvolvimento desta investigação acadêmica, o foco da pesquisa incidu sobre a primeira edição do curso GDE que, como dissemos, teve início em 2009 e término em 2010. A escolha por essa edição do curso se deu em função de sua maior abrangência, pois atingiu oito municípios e contou com a participação de 535 cursistas inscritos, 480 cursistas iniciantes, 235 concluintes, 16 tutores/as presenciais, 14 tutores/as a distância,<sup>39</sup> oito professores/as formadores/as, uma coordenadora geral, uma coordenadora de tutoria e oito coordenadores/as de pólo.

O GDE constitui-se de um curso, na modalidade semipresencial, de 200 horas e com duração de seis meses, das quais 24 horas são presenciais e 176 de ensino *online*, ofertado, prioritariamente, para professores/as da educação básica da rede pública de ensino. O curso é dividido em cinco módulos: Diversidade; Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Relações Étnico-Raciais e Avaliação. Realizam-se três encontros presenciais, nos pólos, denominados de “Seminários Temáticos”. O primeiro encontro presencial, chamado de “Aula Inaugural”, tem o propósito de oferecer uma visão geral sobre o funcionamento do curso, sua proposta curricular e metodológica, iniciar a temática do Módulo 1 – Unidade 1, bem como apresentar a Plataforma Virtualmontes para os/as cursistas. O segundo e terceiro encontros presenciais objetivam discutir as temáticas dos módulos passados e iniciar os que virão. Os módulos 1 e 5 são constituídos de apenas uma unidade e os módulos 2, 3 e 4 são subdivididos em três unidades cada, como podemos observar no Apêndice E.

---

<sup>39</sup> A diferença entre o número de tutores/as presenciais para os tutores/as a distância se justifica em função da desistência de dois tutores a distância. Com a diminuição do número de alunos/as, não houve necessidade de contratação de novos/as tutores/as a distância e alguns deles/as assumiram alunos/as de mais de um pólo.

O “Livro de Conteúdo”, elaborado pelo MEC/SECADI, destina para cada módulo, e suas respectivas unidades, um texto didático composto de objetivos, subunidades, glossário, bibliografia e sugestões de *websites*, *webbibliografia*, filmes e vídeos. O/a cursista recebe o livro na versão impressa, mas tem acesso, por meio da Plataforma Virtualmontes, também à versão virtual, em que algumas palavras são janelas *pop-up* com informações complementares ou definições de termos, outras são marcadas de vermelho e, ao clicá-las, o/a cursista é levado/a ao glossário, que está ao final de cada unidade. Existem ainda *links* que remetem a páginas da *web* que tratam da temática do curso.

Todos os módulos repetem a seguinte dinâmica: solicita-se ao/a cursista que inicie com a leitura da proposta de estudo para, em seguida, se dirigir ao “Diário de Registros de Conhecimentos Prévios”<sup>40</sup>, por meio do qual deverão ser registradas as primeiras impressões a respeito das temáticas discutidas. Logo em seguida, solicita-se a leitura dos textos temáticos para que o/a cursista participe dos “Fóruns de Discussão”<sup>41</sup> sobre o caso apresentado e os textos. Ao final de cada módulo, o/a cursista deverá registrar o que aprendeu no “Diário de Registros de Conhecimentos Adquiridos”. Vale esclarecer que o Diário de Registros de Conhecimentos Prévios e o Diário de Registros de Conhecimentos Adquiridos são por módulo, já os Fóruns de Discussão do caso apresentado e dos textos, por unidade.

Além dessas atividades, o/a participante realiza três avaliações ao final do curso: a “auto-avaliação”, orientada por meio de um roteiro (Anexo 2), o “trabalho final” que é um Projeto de Intervenção Local (PIL), também orientado por intermédio de um roteiro (Anexo 3) e o “memorial”, em que se oferecem dicas para a sua elaboração (Anexo 4). Por meio do “trabalho final”, o/a cursista desenvolve individualmente uma proposta de projeto ou de atividade sobre temas tratados no curso para ser utilizada em qualquer segmento da educação básica. O memorial também é uma atividade individual que

---

<sup>40</sup> Para a escrita do Diário de Registros de Conhecimentos Prévios e do Diário de Registros dos Conhecimentos Adquiridos utiliza-se o Diário de Bordo que é uma ferramenta da Plataforma Virtualmontes que permite que os/as participantes registrem todo seu processo no curso. Tem como objetivo possibilitar que o/a aluno/a, bem como os/as professores/as e os/as tutores/as, façam o acompanhamento do desenvolvimento de cada cursista. O/a aluno/a visualiza apenas o seu diário, porém, professores/as e tutores/as visualizam os diários de todos/as e podem enviar *feedbacks*.

<sup>41</sup> O Fórum de Discussão também é uma ferramenta da Plataforma Virtualmontes e tem como objetivo possibilitar espaço para a discussão das temáticas envolvidas no curso. Normalmente, o/a professor/a apresenta uma situação, que pode ser uma pergunta, uma afirmativa, um caso, uma situação problema ou outra alternativa qualquer, com o intuito de promover o debate, a interação, troca de experiência, esclarecimentos etc. Todos/as os/as participantes têm acesso ao Fórum e devem ler tudo que foi postado, além de colocar suas próprias contribuições.

consiste em um relato das experiências vividas no curso e na elaboração de uma síntese dos registros realizados nos Diários ao longo do curso. Na Unidade 5, denominada apenas de “Avaliação”, o/a professor/a formador/a tem a responsabilidade de orientar e acompanhar a execução das atividades. Somente o trabalho final de curso inicia no Módulo 4, com a orientação do/a professor/a do referido módulo. Ao iniciarem o Módulo 5, os/as cursistas apresentam uma versão prévia de seu trabalho para o/a professor/a do módulo que indicará necessidade ou não de adequações.

Outra dinâmica prevista no GDE que merece destaque diz respeito ao instrumento denominado “Perfil de Entrada” que é aplicado no início do curso. O objetivo da aplicação desse instrumento é delinear o perfil dos/as participantes, tanto em relação às suas características pessoais como profissionais, e identificar algumas impressões e experiências dos/as educadores em relação à diversidade cultural, objeto de estudo do GDE.

Durante todo o curso, o/a cursista é acompanhado/a por um/a tutor/a presencial e um/a tutor/a a distância. O/a tutor/a presencial fica lotado/a no pólo e presta os esclarecimentos necessários para o bom andamento das atividades. Ele/a tem também a função de garantir o bom funcionamento do pólo, além de realizar atividades que mantenham o/a cursista motivado/a. O/a tutor/a a distância tem a função de acompanhar o/a aluno/a na Plataforma Virtualmontes, verificando seu grau de participação nas atividades previstas, corrigindo os trabalhos realizados, além de mantê-los/as motivados/as. Para cada grupo de 30 professores/as cursistas, é disponibilizado um/a tutor/a presencial e um/a a distância. Cada módulo conta ainda com pelo menos um/a professor/a formador/a que tem a função de planejar as atividades que são disponibilizadas na Plataforma, tendo, principalmente, a tarefa de coordenar e acompanhar as participações nos Fóruns de Discussão. Vale ressaltar que o/a professor/a formador/a planeja as aulas que serão ministradas a distância e nos Seminários Temáticos, baseado nos textos e atividades definidos no Livro de Conteúdo.

## **5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 O perfil dos/as participantes: professor/a/formador/a; tutor/a e cursista**

O GDE, como já destacado anteriormente, foi dividido em cinco módulos. Para o seu desenvolvimento foram contratados oito professores/as formadores/as. Para os módulos 1 e 5 foi designado apenas um/a professor/a para cada um deles, para os módulos 2 e 4 foram designados dois professores/as para cada um, o módulo 3 contou com três professores/as, sendo que um deles já havia trabalhado no módulo anterior, totalizando oito professores/as formadores/as. Destes, cinco tinham envolvimento com a temática da diversidade cultural e três não possuíam este envolvimento. Dos/as professores/as formadores/as que não possuíam envolvimento com a temática, dois trabalharam sozinhos no módulo e um trabalhou em parceria com uma professora formadora com conhecimento na temática do módulo, como é possível verificar no Quadro 1.

Quadro 1 Perfil dos/as Professores/as Formadores/as, 2009

<b>Prof/a</b>	<b>Módulo</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Atividade profissional</b>	<b>Envolvimento na temática</b>
Helôisa	1	Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Ciências da Educação.	Professora Universitária nas Licenciaturas/Unimontes	
Eduardo	2 e 3	Graduado em Direito e Filosofia, Especialista em Direito Público Privado (ênfase Direitos Humanos/Homossexualidade) e em Filosofia contemporânea.	Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Homocultura NEHOM/Unimontes	Ativista e pesquisador sobre os Direitos Humanos dos homossexuais.
Elizabete	2	Graduada em Ciências Sociais, Especialista em Políticas Públicas	Técnica Administrativa da Unimontes	Militante feminista
Robson	3	Graduado em Pedagogia, Mestrando em Ciências da Educação, Especialista em Tecnologia Aplicada à Educação	Professor Universitário Unimontes.	
Fernando	3	Graduado em Psicologia, Mestrado em Saúde Pública, Doutorando também em Saúde Pública.	Professor Universitário Unimontes. Membro do NEHOM/Unimontes.	Pesquisador DST/AIDS, sexualidade e saúde pública
Adriana	4	Graduada em Serviço Social, Mestre em Educação. Doutoranda em Política Social	Professora Universitária do Curso de Assistente Social/Unimontes	Pesquisadora do NEAB/Unimontes
Carlos	4	Graduado em Ciências Sociais, (Bacharelado) Sociologia (Licenciatura)	Professor Universitário do Curso de Ciências Sociais e Licenciaturas/Unimontes	Coordenador do NEAB/Unimontes
Adélia	5	Graduada em Pedagogia, Mestre em Ciências da Educação	Professora Universitária das Licenciaturas/Unimontes	

Fonte: Perfil dos participantes do Curso GDE – Virtualmontes, 2009.

Em relação aos/as tutores/as a distância foram selecionados/as e contratados/as 16 profissionais, destes, dois pediram afastamento, um por não se adequar a educação a distância e outro por não se adequar a temática do curso. A tutora que justificou seu pedido de desligamento do curso em função da temática, afirmou não ter condições de trabalhar com a diversidade cultural, especificamente com as questões ligadas à orientação sexual, alegando que fatores religiosos a impediam de continuar no curso, como podemos verificar no depoimento da Coordenadora de Tutoria:

*[...] teve o caso de uma tutora nossa que pediu para sair do curso porque ela não se identificava com a temática. Ela falou: “Eu não aceito, não concordo com essa discussão, eu não posso fazer uma coisa que não tem a ver comigo. Eu sou muito religiosa.” Eu fiquei impressionada e ela pediu para sair. Ela falou: “Eu não posso discutir uma coisa que eu não concordo com isso”. Ai eu falei: “Você tem que sair mesmo é pior você ficar” e ela falou: “Eu não consigo fingir que o que está falando ali é certo, porque para mim essa questão religiosa pesa muito”. Eu falei assim: “Você não acha que você, sendo professora, deveria tentar?” Ela falou: “Não. Eu sei, eu nunca tive a vivência disto e se tiver eu ignoro”. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012)*

O fato dessa tutora ter pedido afastamento do GDE, por não concordar com as premissas defendidas no curso, não significa que os/as tutores/as a distância que permaneceram concordassem. Em muitos momentos, fica claro a discordância de alguns/mas com a temática, especificamente nos Módulos 1 e 2, quando a discussão girou em torno da orientação sexual. Dos/as 14 tutores/as a distância que permaneceram durante todo o processo podemos constatar, no Quadro 2, que apenas dois apresentavam conhecimento e envolvimento com a temática da diversidade.



Quadro 2 Perfil dos/as Tutores/as, 2009

<b>Tutor/a</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Envolvimento com a temática</b>
Antônio	Graduado em História Especialização em Educação a Distância	Militante do Movimento LGBT
Cassiano	Graduado em Ciências Sociais Especialização em Filosofia	
Rute	Graduada em Letras/Português Especialização em Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa	Estudiosa da temática da diversidade cultural
Clotilde	Graduada em Administração Pública e acadêmica de Psicologia	
Aurora	Graduada em Pedagogia	
Marlene	Graduada em Pedagogia	
Selma	Graduada em Administração de Empresa.	
Regina	Graduada em Educação Física Especialista em Educação Física.	
Sayonara	Graduada em Educação Física	
Reginaldo	Graduado em Educação Física Especialização em Educação Física Escolar	
Andréia	Graduada em Educação Física	
Marta	Graduada em Pedagogia Especialização em Docência do Ensino Superior	
Ivete	Graduada em Fisioterapia Especialização em Meio Ambiente e Saúde Humana	
Roberto	Graduado em Educação Física	

Fonte: Perfil dos participantes do Curso GDE – Virtualmontes, 2009.

Em relação aos/as cursistas foi aplicado um instrumento, no início do curso, denominado Perfil de Entrada, por meio do qual extraímos informações para traçar um perfil dos/as participantes. Vale ressaltar que este instrumento foi aplicado aos 535 inscritos no GDE e não teve separação por pólo. Por intermédio deste instrumento, é possível verificar faixa etária, cor ou raça, sexo, orientação sexual, bem como orientação religiosa dos sujeitos.

Quadro 3 Perfil Pessoal dos/as Cursistas do GDE/Unimontes, 2009.

Faixa etária		Cor ou raça		Sexo		Orientação sexual		Orientação religiosa	
	%		%		%		%		%
Até 24 anos	3.7	Branco	24.2	Feminino	84.1	Heterossexual	75.7	Católica	76.7
De 25 a 34 anos	54.2	Preto	10.3	Masculino	14	Homossexual	-	Evangélica	5.6
De 35 a 44 anos	21.5	Amarelo	1.9	Não responderam	1.9	Não Responderam	24.3	Protestante	1.9
De 45 a 54 anos	18.9	Pardo	57.9	-	-	-	-	Outra	1.9
Mais de 55 anos	1.9	Índigena	3.7	-	-	-	-	Não Responderam	14
Não responderam	-	Outra	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Não responderam	1.9	-	-	-	-	-	-

Fonte: Perfil de Entrada aplicado aos 535 inscritos no GDE/Unimontes, 2009.

Podemos fazer algumas considerações em relação aos dados apresentados no Quadro 3. A predominância feminina já era esperada, o processo de feminização do magistério já é bem conhecido e estudado. A predominância dos católicos também já era esperada. Em relação à definição de cor ou raça, verifica-se que a maioria se declarou parda, portanto, “não branca”. Este dado é interessante porque nas discussões do módulo que objetivou debater as questões étnico-raciais, ao falarem do preconceito contra os/as negros/as, quase nenhum participante se identificou enquanto vítima de preconceito étnico-racial, mesmo que apenas 24,2% dos/as cursistas se declararam brancos/as, deixando a entender que, para eles/as, quem sofre preconceito e discriminação são os/as pretos/as e não os/as pardos/as. Outro dado que merece destaque se relaciona ao fato de que somente 75,7% se declararam heterossexuais, mas nenhum/ma cursista se declarou homossexual. O motivo está relacionado à terminologia utilizada pelo instrumento. Muitos/as cursistas não sabiam o que significava “orientação sexual”. É possível perceber este fato analisando os instrumentos preenchidos. No lugar de orientação sexual alguns colocaram: “tradicional”, “religiosa”, “normal”. Este dado indica uma distância grande entre as discussões presentes nos meios educacionais dos

grandes centros urbanos brasileiros e o conhecimento e as vivências de muitos/as professores/as em regiões menores e mais distantes destes grandes centros.

Além dos pontos destacados acima que foram retirados do Perfil de Entrada, podemos verificar também a formação dos participantes, instância escolar e nível de ensino em que atuavam, como destacado abaixo no Quadro 4.

Quadro 4 Perfil Profissional dos/as Cursistas do GDE/Unimontes, 2009.<sup>42</sup>

Formação inicial		Instância escolar em que atua		Nível de ensino em que atua		Função que desempenha na escola	
	%		%		%		%
Ensino médio	27.2	Secretaria Municipal de Educação	95.3	Educação Infantil	54.2	Professor/a	76.6
Graduação	59.8	Secretaria Estadual de Educação	22.4	Ensino Fundamental	54.2	Pedagogo (a)	3.7
Especialização	13	Escola Particular	1.9	Ensino Médio	7.5	Diretor/a	1.9
Mestrado	-	Outro órgão	-	Não responderam	5.6	Secretário(a)	3.7
Doutorado	-	Não responderam	-	-	-	Outra	16.8
Não responderam	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Perfil de Entrada aplicado aos 535 inscritos no GDE/Unimontes, 2009.

Observa-se que a formação, na maior parte, é de nível superior, chegando a 72,8% entre graduação e especialização *lato-sensu*. O número de participantes apenas com nível médio não pode ser considerado para afirmar que temos 27,1% de professores/as atuando nas escolas sem formação superior, pois uma parte dos/as cursistas não exercia a docência – alguns/mas eram secretários/as de escola, outros/as trabalhavam nos serviços gerais e a maior parte era constituída de alunos/as da graduação/licenciatura. Podemos constatar este dado na quarta coluna, quando 3,7% marcaram a opção Secretário/a e 16,8% optaram por marcar a opção “outra”, indicando não se encaixarem em nenhuma das opções disponibilizadas pelo instrumento, a saber: professor/a; pedagogo/a; diretor/a e secretário/a. Estes 16,8% eram acadêmicos das licenciaturas. A porcentagem de cursistas que não são professores/as aumenta no

<sup>42</sup> No Quadro 4, apresentam-se as respostas ao questionário em que era permitido marcar mais de uma opção nos itens: formação continuada (âmbito administrativo); instância escolar em que atua, nível de ensino em que atua e função que desempenha na escola.

decorrer do curso, pois de acordo com dados fornecidos pela coordenação do GDE/Unimontes, a parcela que não concluiu o curso se concentrou mais nos/as professores/as do que nos acadêmicos/as.

Em relação ao Pólo de Buritizeiro, não foi possível verificar os dados separados a partir do Perfil de Entrada, visto que ele não foi separado por pólo. Porém, foi possível traçar um perfil a partir do Fórum de Apresentação, que teve a função de disponibilizar um espaço para que os/as participantes se apresentassem dizendo um pouco sobre si. Foram realizadas 54 inscrições para o Pólo de Buritizeiro, divididas em duas turmas. Destes inscritos, quatro eram do sexo masculino e 50 do sexo feminino. Não foi possível identificar a situação funcional de todos/as os/as inscritos/as, apenas de 43, porque, como dissemos, os dados foram retirados do Fórum de Apresentação, que é um instrumento mais livre e, portanto, alguns/mas cursistas não explicitaram se eram estudantes ou profissionais da educação. Em relação aos que se identificaram 22 eram acadêmicos/as, 18 eram professores/as e três eram outros profissionais da educação – uma pedagoga, uma diretora de escola e uma secretária. Os/as acadêmicos/as eram de Pedagogia, 17 alunos/as, e de Geografia, dois alunos/as, licenciaturas oferecidas pela Unimontes na cidade de Pirapora, como já destacado anteriormente, separada do município de Buritizeiro apenas por uma ponte, além de dois alunos/as de Letras e uma do Serviço Social, estes/as, acadêmicos/as da Faculdade Cidade de João Pinheiro.

Dos que exercem a docência, foi possível identificar a formação inicial de apenas oito deles, sendo três de Pedagogia, dois de Geografia, um do Normal Superior, um de História e um de Filosofia. Em relação aos profissionais que atuam na escola, porém não na docência, identificou-se apenas que uma cursista exerce a função de Secretária Escolar e é formada em Administração de Empresa. Em relação aos/as 12 cursistas que foram entrevistado/as para esta pesquisa, como podemos observar no Quadro 5, três são acadêmicos/as da Pedagogia e nove são professores/as da educação básica, sendo que cinco são formados/as em Pedagogia, dois em Normal Superior, um/a em Geografia e um/a em Letras, exercendo a docência na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio.

Quadro 5 Perfil dos/as Cursistas entrevistados/as, 2009.

<b>Cursista/a</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Atividade profissional</b>	<b>Tempo na docência</b>
Helena	Acadêmica de Pedagogia	-	-
Cleonice	Acadêmica de Pedagogia	Professora da Educação Básica	No momento do GDE/Unimontes não estava na docência
Edna	Acadêmica de Pedagogia	-	-
Mariana	Pedagogia	Professora da Educação Básica (Educação Infantil)	16 anos
Joana	Normal Superior	Professora da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	12 anos
Patrícia	Normal Superior	Professora da Educação Básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	20 anos
Rita	Pedagogia	Professora da Educação Básica (Educação Infantil)	06 anos
Juliana	Geografia	Professora da Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental)	05 anos
Raquel	Letras Português	Professora da Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	10 anos
Antônia	Pedagogia	Professora da Educação Básica (Educação Infantil)	08 anos
Alexandre	Pedagogia	Professor da Educação Básica (Educação Infantil)	11 anos
Paulo	Pedagogia	Professor da Educação Básica (Anos Iniciais da Educação Infantil)	14 anos

Fonte: Entrevistas realizadas em março/abril, 2013.

Dos 54 inscritos, apenas 35 concluíram o curso. A alta evasão no município levou a Universidade a extinguir uma das turmas. Segundo a Coordenadora de Tutoria em Buritizeiro, essa evasão se relacionou ao processo de divulgação dos cursos da Rede. Em sua opinião, tal divulgação foi feita tardiamente, sendo que muitos/as inscritos realizaram de forma intempestiva sua inscrição, porém sem intenção de realizar o curso. Vale esclarecer que a evasão se deu no início das atividades, muitos/as, inclusive, nunca acessaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como não compareceram nem ao primeiro encontro presencial. A Coordenadora de Tutoria lembrou ainda que a seleção dos/as cursistas foi realizada, como estava previsto no Edital do GDE, pelos municípios, sem interferência da Unimontes.

Durante a análise dos cinco módulos destinados para o desenvolvimento do GDE, como não poderia deixar de ser, verifica-se que o perfil, tanto dos/as

professores/as formadores/as como dos/as tutores/as e cursistas selecionados/as para o GDE/Unimontes, terá forte influência nas recontextualizações construídas.

## **5.2 Módulo 1 – Unidade 1: Diversidade**

O Livro de Conteúdo apresenta as temáticas discutidas pelo GDE e as divide em cinco módulos. Utilizamos essa mesma divisão para efeito de análise desta pesquisa. O primeiro módulo, que compreende as páginas 12 a 29, intitulado Diversidade, constituiu-se de apenas uma unidade de 24 horas aula e, conforme o Livro de Conteúdo objetivou “apresentar alguns conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, respeito e valorização da diversidade, entre outros” (2008, p. 12). Destaca-se ainda que, essa visão geral a respeito da diversidade cultural é “instrumental analítico básico para abordar as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na escola” (ibidem). O mesmo documento apresenta como objetivos específicos:

Ampliar o olhar sobre a riqueza da diversidade do Brasil; refletir o quanto a diferença e a diversidade podem servir para distinguir os grupos, para separar, para discriminar ou segregar; estudar várias correlações entre gênero e sexualidade, gênero e orientação sexual, gênero e etnia, gênero e relações raciais, perpassando, sempre, pelas relações que se dão dentro da escola (2008, p. 12).

Além da apresentação do objetivo geral e dos específicos, estes são reforçados pelo detalhamento do que se pretende agregar ao conhecimento dos/as cursistas sobre a diversidade. É explicitado que, ao final do Módulo, pretende-se que os/as cursistas reconheçam “a importância e as possibilidades de inclusão desses temas em sua prática educativa, reunindo subsídios para a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no ambiente escolar” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 12). A unidade apresenta quatro subtítulos, sendo eles: uma definição de cultura; a diversidade cultural; etnocentrismo, estereótipo e preconceito e, por último, a dinâmica cultural, o respeito e a valorização da diversidade.

Como mencionado anteriormente, o GDE se configura em um curso semipresencial, com 80% de suas atividades a distância, o que representa 176 horas de aula de um total de 200 horas. Para efetivação dessas horas a distância, o MEC indica a utilização da Plataforma Moodle que é uma plataforma gratuita instituída como

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a mesma utilizada pelo Virtualmontes. Essa Plataforma possibilita várias ferramentas para utilização no processo de ensino aprendizagem. Sugere-se, inclusive, que se diversifique bastante o seu uso para dinamizar esse processo. As ferramentas são classificadas em síncronas e assíncronas. Como o nome indica, as síncronas permitem uma comunicação simultânea de todos/as os/as participantes, exigindo que todos/as estejam acessados à Plataforma no mesmo dia e horário. Dessa forma, as mensagens enviadas são lidas por todos/as e respondidas por um/a ou mais participantes na mesma hora. As assíncronas não possibilitam a comunicação simultânea, indicando as ferramentas que podem ser acessadas a qualquer hora. Possibilita a comunicação, porém não imediata. Uma mensagem postada será lida, respondida e/ou avaliada a qualquer momento. Além dessa característica, as ferramentas são de um/a para um/a, quando apenas dois participantes se comunicam, ou de um/a para todos/as, quando um/a participante envia mensagem para todos/as e de todos/as para todos/as, quando todos/as enviam mensagem para todos/as. A principal ferramenta síncrona é o *chat* que se configura em um bate papo. As principais ferramentas assíncronas são: o fórum, o *wiki*, diário, mensagem, atividade tarefa e enquete. No caso do GDE, as ferramentas utilizadas foram: *chat*, fórum, diário, mensagem e tarefa. Para efeito desta pesquisa serão analisados os fóruns pela importância que os mesmos tiveram para o desenvolvimento do curso, sendo detalhados na medida em que for analisada sua utilização pelo GDE. De maneira semelhante, as temáticas trabalhadas no GDE serão discutidas à medida que os módulos, com sua temática específica, forem apresentados e analisados. Traremos para o texto o posicionamento do Livro de Conteúdo a respeito das temáticas, consubstanciado com a literatura pertinente.

### **5.2.1 A diversidade cultural retratada no Livro de Conteúdo - Módulo 1/Unidade 1**

Analisando o objetivo geral e, principalmente, os objetivos específicos do Módulo 1, como não poderia deixar de ser, temos indicadores de como o Módulo foi conduzido para as discussões relativas à diversidade cultural. No Livro de Conteúdo, por exemplo, percebe-se uma diferenciação entre os termos diferença e diversidade, já que um dos objetivos específicos pretende refletir o quanto “a diferença e a diversidade” podem contribuir para discriminar.

Percebe-se também as correlações entre as marcas identitárias discutidas durante o Módulo. Estas partem sempre da relação de gênero com as demais marcas identitárias, como a denominação do curso explicita (gênero e sexualidade, gênero e orientação sexual, gênero e etnia, gênero e relações raciais), dando, a princípio, uma indicação de que as questões relativas ao debate sobre gênero conduzirão os estudos no GDE. Vale ressaltar que é explicitado que a diversidade cultural e as marcas identitárias trabalhadas no curso serão sempre debatidas tendo em vista o ambiente escolar.

A opção em buscar as correlações entre as várias marcas identitárias partindo da marca de gênero encontra ressonância nas ideias defendidas por estudiosos/as que têm como objeto de pesquisa a diversidade cultural, especificamente as questões de gênero.<sup>43</sup> Meyer (2008, p 11) defende que se quisermos modificar as hierarquias e as desigualdades da sociedade, o gênero

continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

A autora advoga que o conceito de gênero, muito presente nos estudos atuais, é o defendido pelo feminismo pós-estruturalista<sup>44</sup>, sendo entendido, em sua compreensão mais ampla, englobando “todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com o processo que diferenciam mulheres e homens” (ibidem, p. 17). Ela advoga ainda, baseada em Scott (1995), que as representações e os pressupostos do feminino e do masculino estão presentes nas instituições, nas leis, nas normas, na política, sendo, portanto, central na sociedade. Além da ampliação do que o conceito de gênero passa a englobar, amplia-se também a noção de espaço educativo, deixando de ser entendido apenas como espaço escolar e familiar, passando a incluir os meios de comunicação de massa, os brinquedos, literatura, cinema, música etc. Com essa ampliação, tanto do conceito de gênero quanto dos espaços por meio do qual os processos de representação do feminino e do masculino acontecem, explicita-se a força que essa marca identitária tem para a constituição das identidades sociais.

Em consonância com as ideias acima, o GDE defende que estudar as várias correlações entre gênero e sexualidade, gênero e orientação sexual, gênero e etnia,

<sup>43</sup> Fleuri (2006); Meyer (2008); Scott (1995, 2005).

<sup>44</sup> Ancorado na ideias de Michel Foucault e Jaques Derrida.



gênero e relações raciais também justifica-se diante do fato de que em nome das marcas que foram socialmente construídas para diferenciar homens e mulheres, o feminino e o masculino, provocando a desigualdade entre os gêneros, outras desigualdades foram e são construídas. Percebe-se consonância do material, também em relação à defesa de Meyer (2008), ao argumentar que a articulação entre gênero e outras marcas identitárias provoca modificações na própria definição do feminino e do masculino e na forma como a masculinidade e a feminilidade serão vivenciadas (Meyer, 2008). Essa articulação e as possíveis modificações provocadas em decorrência dela, desencadeia uma dinâmica em que uma marca identitária interfere em outra. Dessa forma, repensar a questão de gênero envolve repensar a sexualidade, a orientação sexual, as questões étnico-raciais. Sendo a marca de gênero nossa primeira distinção social e sendo esta responsável pelo início do processo de regulação de conduta, de fabricação de identidades sociais que leva a um processo de hierarquização social e de relação de poder, torna-se fundamental desvelar as estratégias utilizadas para transformar as diferenças entre os sexos em desigualdades de gênero.

Outra opção que se verifica no GDE é a escolha pelo não binarismo, pela não polarização entre diferença e igualdade. Mesma premissa defendida por Scott (2005) quando a autora advoga que é preciso repensar o contraponto que se faz entre igualdade e diferença, defendendo não haver necessidade em escolher um e outro, acreditando, portanto, ser possível buscar as interconexões existentes entre eles. Na abertura da unidade, utiliza-se um *slogan* de campanha de movimentos pela igualdade racial. Esse *slogan* é bastante sugestivo, pois expressa a tônica que será dada à diversidade cultural. “Diferentes, mas não desiguais”, que pode ser traduzido para “diferentes e iguais”, apresentando sintonia com a defesa do não binarismo, da não escolha pela diferença ou pela igualdade, indicando que é possível reivindicar as duas.

Está presente também a desconstrução de alguns mitos relativos à diversidade, principalmente, a de que o Brasil é um país sem preconceitos e discriminações e de que os/as discriminados/as são culpados/as pela discriminação sofrida.

A partir de então, discutem-se alguns conceitos: cultura; diversidade cultural; etnocentrismo; estereótipo e preconceito<sup>45</sup>. Ao falar de cultura ressalta-se que homens e

---

<sup>45</sup> Outros conceitos também são apresentados no texto. No livro impresso aparecem em negrito, indicando ao/a cursista que seu significado está no Glossário ao final da unidade. No livro virtual, aparece em vermelho, possibilitando o acesso ao Glossário. Os conceitos são: discriminar; alteridade; estigma; biologizar; raça; racismo; Movimento LGBT; homofobia e parceria civil.

mulheres sempre se organizaram em sociedade provocando diferentes organizações sociais e diferentes manifestações culturais. Cultura, então, é definida como a “capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 15).

O segundo conceito trabalhado é diversidade cultural, sendo explicitada a preferência por essa terminologia, destacando-se que a diversidade é consequência da diferença existente na sociedade. Portanto, diferença e diversidade não aparecem como sinônimos, nem como representantes de posicionamentos diferentes em relação ao multiculturalismo, mas a partir de uma relação intrínseca entre os dois termos, sendo que um leva ao outro. Portanto, as diferenças levam à diversidade. No entanto, ao analisar todos os módulos do Livro de Conteúdo, nota-se a utilização também do termo diferença, desta vez, como sinônimo. O mais importante nesse caso, muito mais do que o uso dos dois termos, como sinônimos ou não, é o significado que o curso atribui a eles. Tanto diversidade como diferença são vistos como construção social e não como dado natural, sendo reconhecidas as relações de poder presentes nessa construção.

Ao apresentar o conceito de cultura, ressaltou-se que a humanidade se organizou e produziu manifestações culturais diversas, influenciadas pelo tempo, pelo espaço, pela religião, pela origem social e regional, pelo pertencimento étnico-racial, sendo destacadas as comunidades indígenas, os remanescentes de quilombo, os afro-descendentes. Dessa forma, destaca-se que a diversidade cultural não é um fenômeno recente, pelo contrário, que sempre acompanhou a humanidade, e que não é natural e sim um construto sócio-cultural. Ressalta-se que os seres humanos sentem necessidade em buscar elementos comuns nas várias culturas, mas têm também necessidade em buscar suas singularidades, reconhecendo como uma das ambiguidades presente no multiculturalismo. Nota-se aqui também, grande sintonia entre a posição do GDE e os estudos atuais relativos à diversidade cultural, mantendo íntima relação com a defesa de autores como Bhabhá (1998), Candau (2008), Canen (1997, 2005), Moreira (1994, 2003), já apresentados neste trabalho acadêmico.

Os conceitos de etnocentrismo, estereótipos e preconceitos são trabalhados juntos, destacando-se as correlações existentes entre eles. As discussões relativas ao etnocentrismo passam pela constatação de que é comum o estranhamento inicial quando se depara com culturas diferentes da nossa, pois tendemos a analisá-las a partir de

elementos da nossa própria cultura. No Livro de Conteúdo, afirma-se que somos etnocêntricos quando julgamos “a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos” (2008, p. 17). É dito também que o etnocentrismo provoca, entre outras consequências, a transformação de indivíduos pertencentes a um determinado grupo identitário em indivíduos com características absolutamente iguais, gerando a mesmice denunciada por Skliar (s.a).

Ainda segundo o Livro de Conteúdo, o etnocentrismo tem como consequência também a construção dos estereótipos que consiste “na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características” (2008, p. 17). Com o intuito de exemplificá-los, destacam-se as formas estereotipadas em que mulheres, negros/as, homossexuais, religiões afro-descendentes são representadas. Os estereótipos são apontados como “carimbo que alimenta os preconceitos” (p. 19) por definirem a *priori* quem são e como são as pessoas. O Livro de Conteúdo diferencia também preconceito de discriminação, esclarecendo que etnocentrismo, estereótipo e preconceito estão no campo das ideias e discriminação no campo das ações.

Além disso, o Livro conecta a escola com esse movimento que nasce do etnocentrismo e pode culminar na discriminação, promovendo a desigualdade entre as pessoas. A conexão é feita ao ressaltar as vozes ausentes no currículo escolar ou a forma estereotipada como alguns grupos são representados, na escola, especificamente por meio dos livros didáticos e paradidáticos. No Livro de Conteúdo, reconhece-se ainda o papel dos movimentos sociais e das políticas públicas na luta contra o preconceito e a discriminação. Defende-se a ideia da necessidade de desnaturalizar as desigualdades por meio do olhar transdisciplinar, tanto para entender o processo que transforma o diferente em desigual, como para seu enfrentamento, pois o processo de desnaturalização da desigualdade passaria pelas diferentes ciências, disciplinas e saberes.

O material posiciona-se claramente a favor do respeito e da valorização da diversidade e repudia a ideia de tolerância, questionando se os/as professores/as consideram respeito e tolerância como sinônimos. Ele traz a seguinte afirmação: não basta tolerar “a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de

diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 23).

O Livro de Conteúdo defende ainda a ideia da interação e do contato de várias culturas, considerando inconsistente o temor de que essa interação possa descaracterizar as culturas. O material considera como fundamental que se perceba a dinamicidade da cultura, que não se espere que ela seja imutável. Por fim, ele considera esse dado como bastante positivo e não como algo a ser temido, combatido, pois a interação entre culturas promove novos originais culturais.

O Livro esclarece que a proposta do GDE é trabalhar com os motivos e as normas, pois a ação humana é regulada por eles. Os motivos “nos levam a agir de uma ou outra maneira e estão relacionados a interesses pessoais ou coletivos, a razões e justificativas e a emoções” (ibidem, p. 23). As normas, por sua vez, “são impostas pela cultura, pelas instituições formais que repassam valores morais e implementam leis” (p. 23).

No material, reafirma-se o compromisso da escola que deve se pautar em oferecer mecanismos de conhecimento e respeito das culturas, das leis e das normas. A escola é situada entre as instituições com poder de reversão do processo de preconceito e discriminação vivenciado na sociedade. É reconhecida sua contribuição na construção da desigualdade quando insiste na homogeneização dos/as alunos/as, propondo que eles/as se adaptem à cultura dominante, trabalhando com a diversidade na perspectiva assimilacionista. Perspectiva esta, que como define Candau (2008) reconhece a diversidade cultural da sociedade, porém não pressupõe movimento de transformação e sim movimento de adequação dos sujeitos pertencentes aos diversos culturais à cultura hegemônica. O material toca ainda em um ponto bastante significativo para a escola e seus profissionais ao afirmar que o silêncio diante dos preconceitos e discriminação vivenciados dentro do espaço escolar é também uma forma de discriminar. Esse ponto é bastante importante, pois é prática comum nas escolas o silenciamento diante dos preconceitos e das práticas discriminatórias. No Livro de Conteúdo, destaca-se ainda, a não neutralidade do currículo e a importância em desvelar o currículo oculto. Reafirma ser

Tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem que contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os

processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas na naturalização da desigualdade (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 26)

O Livro finaliza o módulo, em sua única unidade, pontuando a necessidade da escola promover o diálogo, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Ele considera que a melhor forma para “deslocar” nossas visões, de “desconstruir” as imagens estereotipadas que provocam o preconceito e possibilitam as práticas discriminatórias, seja o conhecimento.

### **5.2.2 O Fórum de Discussão**

O Fórum pode ser utilizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem com diversas finalidades. Ele oferece, por exemplo, espaço para os/as participantes se apresentarem – o chamado “Fórum Apresentação” –, por meio do qual eles/as dizem quem são, qual sua formação, experiência profissional, características pessoais etc., buscando diminuir a sensação de impessoalidade e de isolamento que muitos/as alunos/as sentem ao participar de um curso a distância. O “Fórum de Discussão” representa o principal elo entre os/as alunos/as, o/a professor/a e o/a tutor/a com o conteúdo, por ser o espaço privilegiado em que o/a professor/a formador/a coloca as questões para reflexão, enquanto acompanha os debates. O “Fórum Notícias” mantém os/as participantes informados/as de todas as questões relativas ao curso. O “Fórum Tira Dúvidas” que, no caso do GDE/Unimontes, recebeu o nome de “Fórum contato com o/a professor/a *on-line*”, tem como finalidade possibilitar a todos/as a resolução das dúvidas que surgem durante o desenvolvimento do curso, impedindo que elas “contaminem” o “Fórum de Discussão”. Essas finalidades constituem as mais comuns nos cursos a distância, bem como no GDE/Unimontes.

Nesta pesquisa, focamos nossa atenção no Fórum de Discussão pelo potencial que apresentou para nossa análise. Segundo Vieira (2009, p. 215), a análise dos Fóruns de Discussão permite a “penetração na dimensão abstrata, pois é possível acesso a memória das mensagens postadas representando a ‘contemplação viva’ do fenômeno (sensação, percepção, representações)”, em que acrescentamos as recontextualizações realizadas pelos/as cursistas em relação ao curso. Porém, esse foco no Fórum de

Discussão não significa que os outros fóruns disponibilizados em cada módulo não tenham sido também objeto de análise.

Na organização do GDE estava previsto que antes de se iniciarem as atividades na Plataforma Virtual, seria realizado o primeiro Seminário Temático que, como já explicitado neste trabalho, faz parte das 24 horas de aulas presenciais do curso. O objetivo desse primeiro encontro presencial, também já explicitado anteriormente, é realizar a Aula Inaugural oferecendo uma visão geral do funcionamento do curso, bem como da Plataforma Virtual, explicitar sua proposta curricular e metodológica, além de dar início à temática do Módulo 1. No cronograma disponibilizado pela coordenação do curso estava definido que este primeiro encontro seria realizado nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2009, como realmente aconteceu, e as atividades virtuais do Módulo 1 teriam seu início no dia 14 de agosto com término no dia 31 de agosto, perfazendo um total de 18 dias de trabalho. No entanto, as atividades virtuais tiveram início no dia 5 de agosto com a postagem de um tutor a distância que será denominado neste trabalho de Tutor Antônio<sup>46</sup>.

No Módulo 1 – Diversidade, disponibilizou-se os seguintes fóruns: Fórum Apresentação, Fórum contato com o/a professor/a *on-line* e Fórum Notícias. A Sala Virtual foi dividida em duas partes, denominadas “Box”, sendo que na primeira encontravam-se a apresentação do módulo, as boas vindas aos/as cursistas, com algumas orientações de navegação, a “Apresentação de Abertura do Curso” que constitui o início do Livro de Conteúdo, os três fóruns e o ícone para acesso ao *chat*. Na segunda parte, local destinado para as discussões relativas à diversidade, disponibilizou-se o conteúdo do Módulo 1, em versão virtual, além dos ícones “Registro dos conhecimentos prévios” e “Registro dos conhecimentos adquiridos”. Não foi disponibilizado o Fórum de Discussão, que representa espaço privilegiado entre professor/a e cursistas para as discussões relativas ao conteúdo. A inclusão do Fórum de Discussão é de responsabilidade do/a professor/a formador/a. Caso ele/a não o coloque, os/as cursistas ficam sem esse importante espaço.

Além da falta do Fórum de Discussão, outros pontos, em relação à organização da Sala Virtual do Módulo 1, chamaram a atenção. Um deles diz respeito à distribuição dos fóruns nesses dois “Box”. Normalmente, aqueles que são destinados à organização

---

<sup>46</sup> Esclarecemos que todos os nomes utilizados neste trabalho para identificar os/as professores/as formadores/as, tutores/as, bem como os/as cursistas são fictícios.

e informação ficam no primeiro Box e são coordenados por professores/as formadores/as e coordenação do curso. A parte destinada às discussões do conteúdo encontra-se no outro Box, sob coordenação exclusiva do/a professor/a formador/a. O primeiro Box serviria como os murais na sala de aula presencial e o outro funcionaria como o “quadro negro”. É importante ressaltar que se utiliza aqui o termo “quadro negro” de forma simbólica apenas para dizer que é o espaço destinado ao desenvolvimento da disciplina. Como a professora formadora não postou o Fórum de Discussão, os/as cursistas ficaram sem esse espaço para se posicionarem em relação ao conteúdo do módulo, passando a utilizar o Fórum contato com o/a professor/a *on-line*, que objetivava ser um espaço de tira dúvidas sobre a dinâmica do curso, normalmente sob a coordenação do/as tutores/as a distância, para a realização das discussões do conteúdo previsto para o módulo.

Outra especificidade da organização do módulo foi em relação ao “Fórum de Apresentação” que é sempre aberto pelo/a professor/a formador/a e coordenação do curso criando o primeiro vínculo com os/as cursistas. No Módulo 1, este foi aberto pelo profissional responsável pelo apoio tecnológico. No decorrer do desenvolvimento do módulo, a professora formadora se apresentou, bem como a Coordenadora de Tutoria, além de 10 tutores/as. O que pode ocorrer, em uma situação como essa, é que a apresentação dos/as profissionais envolvidos/as no curso fica “perdida” em meio a tantas outras. O fórum em questão teve mais de 500 postagens. É possível que muitos/as cursistas não viram a apresentação dos/as profissionais que os/as iriam acompanhar durante o curso. Exceto no caso do/a tutor/a, pois ele/a acompanha os/as alunos/as por todo o tempo, mantendo contato direto com eles/as e possibilitando maior entrosamento entre os/as discentes. O/a professor/a formador/a, por sua vez, quase sempre, fica apenas em um módulo ou em apenas uma unidade do módulo. Os módulos duram, em média, um mês e algumas unidades, menos de uma semana. É interessante o/a aluno/a saber quem é o/a professor/a, sua formação, sua experiência, “conhecê-lo/a” um pouco mais por meio dessas informações e até mesmo o/a identificar através de sua foto. É bom sabermos com quem falamos, “interagimos”.

A possibilidade de não conseguir identificar de forma correta os/as profissionais que estão envolvidos no curso acabou acontecendo no GDE/Unimontes, não só em relação a este módulo como também em relação aos demais. Foi possível verificar que alguns cursistas, quando se posicionavam em relação ao conteúdo, se dirigiam ao

profissional do apoio tecnológico, pois o nome que aparecia na postagem propondo a discussão era o dele e não o dos/as professores/as formadores/as. Esta situação dificulta o processo de interação necessária entre professor/a e aluno/a. É importante a identificação e a interação dos/as alunos/as com o/a profissional responsável pela discussão teórica do curso.

Além desta não identificação apontada acima, como a professora formadora deste módulo não disponibilizou o Fórum de Discussão, o “Fórum contato com o/a professor/a *on-line*” tornou-se, na prática, um “Fórum de Discussão”, pois acabou constituindo-se em um espaço para os/as alunos/as solucionarem suas dúvidas em relação às orientações metodológicas e para o debate do conteúdo do módulo. O “Fórum Notícias” cumpriu seu papel de manter todos/as informados/as sobre o desenvolvimento do módulo.

Podemos iniciar a análise sobre o debate do Módulo 1 por meio de alguns números. Abriram-se 55 tópicos dentro do “Fórum contato com o/a professor/a *on-line*”, totalizando 574 postagens. Dos 55 tópicos postados, apenas um foi postado pela professora formadora, 17 foram postados pelos/as tutores/as e 37 pelos/as cursistas. Os tópicos dos/as cursistas normalmente não recebiam retorno, ou seja, a maioria não recebeu nenhum comentário. O que chama muito a atenção foi o pouco respaldo que a postagem da professora formadora teve. Apenas 14 cursistas postaram algum comentário. Em relação aos/as tutores/as, dois receberam retorno bem mais significativo, um com 125 postagens e outro com 120, indicando claramente que os debates foram conduzidos pelos/as tutores/as, melhor dizendo, por alguns/mas deles/as, e não pela professora formadora. Ao verificarmos o número de contribuições dos/as tutores/as ao debate, percebe-se que, em termos quantitativos, não tivemos muitos problemas, já que das 574 postagens, 173 foram realizadas pelos/as tutores/as, o que representa um bom número e indica que eles/as estiveram presentes nas discussões. No entanto, chama atenção que das 173 contribuições dos/as tutores/as 105 pertenceram a apenas dois deles/as, um com 53 e o outro com 52 colocações. Estes se constituíram na principal referência para a discussão da temática do Módulo 1, identificados aqui neste trabalho como Tutor Cassiano e Tutora Rute. A professora formadora, identificada neste trabalho como Professora Heloisa, como mencionado anteriormente, postou apenas um tópico e respondeu apenas duas postagens, limitando sua participação a três contribuições.



Vale ressaltar que o critério para contratação dos/as tutores/as a distância, definido pelo MEC, limita-se a ter formação superior e conhecimento de informática e internet, não exigindo conhecimento específico na temática trabalhada. Observando o perfil dos/as tutores/as a distância, apenas dois apresentavam algum conhecimento das discussões sobre a diversidade cultural, pois são estudiosos da temática da diversidade cultural, sendo que um deles é militante do movimento LGBT. No caso desse Módulo, bem como do último, o Módulo 5, o não conhecimento da temática se estende as professoras formadoras, indicando que de qualquer forma os debates iriam ser conduzidos por profissionais com pouco conhecimento das discussões relativas à diversidade. Temos mais um professor formador sem conhecimento da temática da diversidade cultural, no entanto, ele dividiu a unidade com uma professora formadora possuidora desse conhecimento. O tempo que transcorre entre a contratação dos/as profissionais e o início do curso, na maioria das vezes, é pequeno, não sendo suficiente para ampliar de forma consistente o conhecimento desses/as profissionais. No caso do GDE/Unimontes, após a contratação do/as tutores/as, realizou-se uma reunião antes do início de cada módulo para que o/a professor/a formador/a explicitasse como iria trabalhar com o módulo, esclarecesse alguns pontos e tirasse possíveis dúvidas. Esta dinâmica foi considerada por muitos como insuficiente. Nas entrevistas realizadas com a Coordenadora de Tutoria, os/as professores/as formadores/as e os/as tutores/as a distância, em um total de dez entrevistas, oito consideraram que deveria ter existido uma capacitação anterior para que os/as tutores/as fossem mais bem preparados/as para o desenvolvimento de suas funções. Podemos constatar esse posicionamento por meio do depoimento a seguir:

*(...) eu acredito que deveria ter sido mais trabalhado os tutores para estarem aplicando este curso porque ele é um curso que mexe com questões de sentimentos e emoções dos cursistas e muito da gente enquanto tutores então para estabelecer esta relação eu diria relação de ensino aprendizagem mesmo, a gente teria que ter tido essas capacitação, passado por uma capacitação mais afiada. (Entrevista realizada com a Tutora Clotilde, no dia 27 de setembro de 2012)*

Em relação ao “Fórum de Discussão”, não são somente as questões relativas ao autor das postagens e ao grau de participação que devem ser analisadas, mas, principalmente, o conteúdo das postagens e a forma como os participantes lidam com elas, pois, tanto as postagens como a reação dos participantes demonstra a forma como a

temática do módulo foi desenvolvida. A autoria e o grau de participação oferecem também indicações de como o módulo foi realizado, mas devem ser objeto de análise apenas de forma complementar. Para um melhor entendimento de como o módulo realmente ocorreu e entender os caminhos percorridos para as interpretações construídas, é essencial a análise do conteúdo das colocações dos/as participantes.

No caso do Módulo 1, até pelas singularidades que ele apresentou, como a pouca ou quase nenhuma participação da professora formadora, o não envolvimento dela com a temática, a supremacia de dois tutores/as na condução das discussões, além de ser o módulo inicial, sendo normal que todos/as, principalmente os/as cursistas, estejam com dificuldades para compreender a dinâmica do curso, para lidar com o computador e/ou com a Plataforma Virtualmontes, ele acabou se configurando como fundamental para a nossa análise em busca das recontextualizações produzidas no contexto da prática. Outra característica importante desse módulo é que ele objetivou “apresentar alguns conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, respeito e valorização da diversidade, entre outros” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 12). É defendido, no material didático do curso, que esses conceitos são essenciais porque são subsídios para o entendimento das marcas identitárias selecionadas para o trabalho no GDE, indicando que a não compreensão destes poderá trazer dificuldades nos debates que acontecerão nos próximos módulos. Como o módulo teve a intenção de introduzir o assunto da diversidade cultural, oferecendo um panorama geral, porém sem especificar nenhuma marca identitária, mas sim tratar de pontos que podem auxiliar no entendimento de como as diferenças são transformadas em desigualdade, torna-se realmente importante o entendimento do que seja e de como o GDE entende o que é cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, respeito, tolerância etc. Outra característica importante desse módulo reside no fato de iniciar o curso e, ao fazer isto, definir a tônica que o mesmo terá para todos os módulos seguintes. De fato, muito do que aconteceu neste primeiro módulo se repetiu nos demais.

Como destacado anteriormente, o Fórum que cumpriu a função do debate no Módulo 1 foi o “Fórum contato com o/a professor/a *on-line*”, contando com 55 tópicos. Destes 55 tópicos, apenas dois obtiveram participação significativa – como mencionado anteriormente, todos dois postados por tutores/as. Portanto, nos concentraremos nesses

dois tópicos para nossa análise. Os demais também serão contemplados, porém, de forma mais secundarizada pela pouca participação que provocaram.

O primeiro tópico, denominado “Diversidade na Escola”, foi disponibilizado no dia 5 de agosto de 2009 pelo tutor identificado como Tutor Antônio com a seguinte colocação: “Gênero e Diversidade na Escola. Como você poderá utilizar esta temática em sala de aula?” Apesar de não ter constituído em um tópico com muita participação, inicio a análise do Fórum de Discussão com ele, por ter sido o primeiro tópico postado e por ter começado antes do início oficial do GDE/Unimontes. O retorno foi pequeno – apenas 24 participações dos/as cursistas. Acreditamos que a questão proposta para iniciar a discussão não se apresentou como a mais adequada, pois pressupõe que os cursistas já tenham conhecimento a respeito da temática da diversidade, inclusive com condições de definir como utilizá-la em sala de aula. A proposta do módulo era introduzir e debater alguns conceitos que são considerados essenciais para as discussões de gênero, sexualidade, orientação sexual e questões étnico-raciais, como está explícito no Livro de Conteúdo (2008) e não já iniciar o curso perguntando aos/as participantes como eles/as pretendem levar a temática da diversidade cultural para dentro da sala de aula. Define-se, no material didático destinado ao desenvolvimento do curso, que ao término do módulo o/a cursista “(...) reconheça a importância, a necessidade e as possibilidades de inclusão desses temas em sua prática educativa, reunindo subsídios para a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no ambiente escolar” (2008, p. 12). Portanto, existe o reconhecimento de que a efetivação de percursos pedagógicos que envolvam a diversidade cultural e promovam a igualdade na escola estão em construção e o módulo objetiva subsidiar os/as participantes para essa construção. Além desse ponto, defende-se a ideia de que o processo de construção de percursos pedagógicos para a igualdade inicia-se no reconhecimento da transformação da diferença em desigualdade. Sugere-se, então, que os/as participantes iniciem esse processo de reconhecimento, ao propor que:

Os educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes da sala de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 26).

É fácil perceber que se propõe uma atividade de reconhecimento e não de tomada de decisão. Talvez, esse ponto possa explicar a pouca participação que o tópico obteve, bem como a incipiência das respostas. Por exemplo, uma cursista deixou claro como foi inadequada a pergunta ao colocar que para utilizar-se da diversidade cultural em sala de aula é preciso “buscar aprimorar cada vez mais os meus conhecimentos, como estou fazendo agora com participação neste curso” (Resposta da cursista Clara ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).

No dia 18 de agosto de 2009, o Tutor Cassiano postou um tópico que obteve 125 postagens, representando o de maior número de participação do módulo. Logo depois, no dia 20 de agosto do mesmo ano, um novo tópico é postado, agora pela Tutora Rute, também com participação significativa: 120 postagens.<sup>47</sup> Os dois tópicos foram responsáveis pela condução do módulo, tanto pela quantidade de participação como pela condução dos debates. Analisaremos de forma detalhada as postagens dos dois tutores/as, nos dois tópicos abertos por eles, bem como a participação dos/as cursistas e dos/as outros tutores/as em resposta aos dois tópicos em questão, pois configuraram-se como essenciais para entendermos a dinâmica do Módulo e as interpretações construídas pelos/as participantes.

O título do tópico disponibilizado pelo Tutor Cassiano constituiu-se de uma pergunta: “Onde esconde o seu preconceito?”. Para fomentar os debates fez a seguinte colocação:

*Caros cursistas, antes de postarmos artigos, teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos, creio que seja oportuno que nos façamos esta pergunta: por acaso não serei eu também um preconceituoso(a)? Para ilustrar o que digo, vou ampliar a noção de preconceito: antipatia antecipada, sem conhecimento prévio. A lista não se resume a preconceitos raciais ou de gênero. Podemos rejeitar aqueles que nos parecem feios, chatos, sem dentes, fedorentos, idosos, jovens demais, usuários de drogas, ricos, pobres, doentes, deficientes físicos, alegres, tristes, promíscuos, beatos, católicos, evangélicos, espíritas. A lista não tem fim. Portanto, procure refletir sobre as pessoas que te atraem (não exclusivamente atração física) e as que te causam náuseas. Aquelas que você amaria que estivessem longe de você. Depois responda: - Como poderei ensinar a tolerância se eu mesmo(a) sou um(a) intolerante? (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

---

<sup>47</sup> Vale ressaltar que o Tutor Antônio que disponibilizou a primeira proposta para o debate do módulo, e a Tutora Rute, que disponibilizou o segundo tópico de maior participação, são os únicos tutores/as com envolvimento na temática da diversidade cultural. O Tutor Cassiano, responsável pelo tópico de maior participação dos/as cursistas, não apresenta esse mesmo envolvimento.

Não era proposta do curso, levando em conta seu formato e contando com participantes de formações variadas, além do pouco tempo destinado para sua execução, que fossem postados trabalhos como os citados pelo Tutor Cassiano, como teses e dissertações. Podemos verificar que ele, assim como o Tutor Antônio, solicitou que os cursistas se posicionassem sem antes consultar o Livro de Conteúdo e não utilizou o conceito que o livro traz para a palavra preconceito. No livro, defende-se que “etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação são ideias e comportamentos que negam humanidade àqueles que são suas vítimas” (2008, p. 16), portanto, é mais do que simples simpatia ou antipatia por alguém ou por um grupo. Reduzir o significado de um termo tão importante para a discussão sobre a diversidade cultural reduz também a percepção das consequências que o preconceito traz para quem é vítima dele. Outro problema é a utilização do termo tolerância. O tutor questiona como podemos ensinar tolerância se somos intolerantes. No Livro de Conteúdo, como já destacado nesta tese, é combatida a defesa da tolerância e defendida a ideia de respeito, na mesma direção de muitos estudiosos do multiculturalismo. Podemos observar a defesa do respeito e rejeição à tolerância na citação a seguir. Ao se referir à sociedade, afirma-se que ela:

Deve ir além da ideia de “suportar” o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de “bondade”, “paciência”, “indulgência”, “aceitação” e “tolerância” de uma suposta superioridade. É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direito de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça a dignidade humana. Daí, podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser o respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 23).

Uma cursista “corrigiu” o tutor, demonstrando, por parte dela, muito mais sintonia com os pressupostos do GDE do que o próprio tutor, que deveria auxiliar a condução dos debates junto com a professora formadora do módulo. A cursista ponderou que:

*Acredito que a palavra e ação adequada não seria tolerância e sim “respeito” com os demais da nossa espécie, pois quando falamos em tolerância passa a idéia de apenas suportar aquilo que somos obrigados e o passo para a erradicação do preconceito que existe em nós é conhecer e “conviver” com as diferenças, sem tentar mudá-las apenas porque não são do nosso jeito. Quando as diferenças não vão contra os direitos humanos não é preciso modificá-las. Temos que ter muito cuidado, inclusive na sala de aula, pois o preconceito já está tão impregnado em nós que às vezes ele é*

*parte do nosso ser.* (Postagem da cursista Eduarda no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).

Na fala da cursista, está presente a discussão dos termos tolerância e respeito em consonância com a defesa que se tem hoje em relação ao multiculturalismo, bem como em consonância com a proposta assumida pelo GDE. Está presente também a posição da cursista em relação ao universal e ao particular, quando ela propõe que “quando as diferenças não vão contra os direitos humanos não é preciso modificá-las” (idem), deixando claro que, para ela, caso as diferenças entrem em choque com os direitos humanos deverá haver ação em busca de modificação. Portanto, ela defende a ideia de que existe algo que transcende as diversas culturas, algo que seja universal, que ultrapassa as peculiaridades de cada diverso cultural, indicando que, em relação ao multiculturalismo, ela defende uma postura menos relativista. Durante todo o desenvolvimento do GDE/Unimontes, o dualismo universal/particular esteve presente nos posicionamentos dos/as participantes, provocando debates e tomadas de posição às vezes convergentes, às vezes divergentes entre si, como acontece, de maneira geral, nos debates sobre o multiculturalismo. Para Silva (1999) a discussão relativa a tolerância e ao dilema universal/particular fazem parte da mesma nuance do multiculturalismo. O autor ao defender que o que é considerado universal na realidade pertence a uma determinada cultura que se impôs sobre outras afirma que essa posição gera esse sentimento de tolerância que não traz em si nenhuma perspectiva de transformação das relações de poder, mantendo muita distância das idéias do multiculturalismo crítico.

A questão proposta pelo Tutor Cassiano nos pareceu interessante, ao questionar “onde escondemos nosso preconceito”. A mudança começa com o reconhecimento de que a sociedade é preconceituosa, discriminadora, que transforma diferença em desigualdade e que nós, fruto dessa sociedade, também o somos. No entanto, ao desconsiderar o material elaborado para o desenvolvimento do GDE, acabou iniciando uma prática que permaneceu em todo o curso: a discussão baseada na opinião dos/as participantes, inclusive dos/as tutores/as, sem ser consubstanciada pelo estudo do material. Pelo contrário, em muitos casos, a discussão realizou-se a revelia do material. A primeira cursista a se posicionar diante da proposta de discussão do Tutor Cassiano fez a seguinte colocação:

*Acho que em primeiro lugar deveríamos de mudar nossos conceitos, aprender a lidar com aqueles que nos causam ojeriza, mudando nossa maneira de agir diante deles, procurando entender em alguns casos os porquês deles serem assim, o que se pode fazer para ajudá-los, ajudá-los se necessário a mudar de comportamento. [...] (Resposta da cursista Clarice ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Verifica-se que a noção de que antipatia é sinônimo de preconceito aparece em sua resposta, ao utilizar o termo “ojeriza” que significa “antipatia, má vontade, aversão, nojo” (FERREIRA, 1992, p. 497). Não se pretende negar que esses sentimentos estão presentes quando se tem preconceito, mas que é um reducionismo entender preconceito como “má vontade”, “antipatia” etc. Verifica-se também a noção de que o problema está no outro, em quem é a vítima do preconceito e não em quem é o preconceituoso, quando ela defendeu que devemos “ajudá-los se necessário a mudar de comportamento”, justificando a ação preconceituosa ou discriminatória a partir do comportamento da vítima. Ela reforça essa ideia quando defendeu que existe um porquê de ser diferente, como se fosse uma opção, ao colocar que temos que “entender em alguns casos os porquês deles serem assim” (idem), indicando que eles podem mudar de comportamento e deixarem de ser vítimas de ações discriminatórias – uma ideia do multiculturalismo assimilacionista que pressupõe que o combate ao preconceito passa pela assimilação da cultura do outro. O material didático do GDE faz referência a essa perspectiva assimilacionista que apresenta como solução para ser aceito e não sofrer discriminação e preconceito a eliminação das singularidades “indesejáveis”. O material discute também e condena essa tendência de culpabilização da vítima pontuando ser comum que se utilizem termos como “mas”, “porém”, “também”, quando deparamos com uma situação real de preconceito e discriminação. Ele apresenta três exemplos de condenação da vítima: uma relativa a um casal homossexual que é agredido por beijar em público e automaticamente criticado pelo ato do beijo; uma jovem que é estuprada e estava de saia curta, sendo criticada pela roupa provocante que usava e uma negra que é preterida em vaga de emprego por estar com os cabelos crespos, também sendo criticada por não ter se “arrumado”. Nesses três exemplos, demonstra-se que o/a agressor/a não sofre nenhuma crítica e ainda tem justificada sua ação. O material coloca que esses “mas” e “também” trazem uma característica antiga, quando as diferenças e as desigualdades vêm à tona: de que os/as discriminados/as são culpados/as pela própria

discriminação; são culpados/as pelo estado no qual se encontram (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 13).

Após aquela postagem, antes que o Tutor Cassiano desse algum retorno, outra cursista se posicionou assim:

*O Preconceito ainda é um problema enfrentado por muitas pessoas que podem ser prejudicadas por serem diferentes em relação a uma normatividade social. Precisamos combater o preconceito injusto e a discriminação indevida, a solução não é impor igualdade mascarada e fictícia por intermédio de leis. A solução é admitir e esclarecer as diferenças, as aparências e as realidades para que o sistema de defesa humana as compreenda e não rejeite o que for normal e saudável. (Resposta da cursista Eneida ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Sem considerar a colocação de que temos que combater o preconceito injusto, como se houvesse o preconceito justo e sem considerar a colocação que não podemos rejeitar o que for normal e saudável, explicitando que existe uma norma, um padrão, podemos verificar a reprovação da utilização de leis para o combate ao preconceito, quando ela diz que a “solução não é impor igualdade mascarada e fictícia por intermédio de leis” (idem). Vale lembrar que os grupos minoritários lutam para que leis sejam formuladas que garantam direitos iguais a todos, que garantam ações de reparação a grupos que foram e são vítimas de preconceito e discriminação, além de leis que punam quem comete atos de preconceito e discriminação. Mais uma vez, é possível encontrar referência no material do GDE para esse posicionamento da cursista. Ao debater a questão da tolerância e do respeito e ao tomar partido do respeito no lugar da simples tolerância, defende-se que uma ação educativa voltada para a superação do preconceito e de ações discriminatórias “deve contemplar as leis, apresentando as sanções previstas para seu descumprimento por se tratar de condição primeira para garantir a vida do outro, da outra [...]”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 23).

Nota-se que, com base apenas nesses pequenos fragmentos retirados do Fórum, que a proposta do Tutor Cassiano abriu possibilidades inúmeras para fomentar o debate em relação à diversidade cultural. Os fragmentos acima poderiam servir de base para aprofundar as noções de preconceito, discriminação, estereótipo, etnocentrismo, dando sentido a própria proposta do tutor – analisar os preconceitos nas próprias postagens dos/as participantes, iniciando um processo de desconstrução; que é um dos objetivos do GDE. O processo de desconstrução é considerado como essencial para a promoção



de uma educação multi/intercultural. Candau (2008) ao elencar os elementos necessários para o multiculturalismo na perspectiva intercultural coloca a desconstrução como um dos desafios. Para a autora a desconstrução se configura em penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes nas relações sociais. No entanto, o Tutor Cassiano, no lugar de debater a partir das posições dos/as cursistas, fez outra postagem e solicitou, assim como fez o Tutor Antônio, que os/as cursistas apresentassem ações concretas para o combate ao preconceito na escola, indo inclusive contra a sua proposta que era discutir os próprios preconceitos para, a partir daí, poder ensinar de forma menos preconceituosa. Além disso, mais uma vez, tem-se um reducionismo em relação ao preconceito quando o Tutor Cassiano ponderou que “todos nós somos preconceituosos até em relação à comida, por exemplo. Tem gente que odeia pequi, tem quem não come carne de porco e por aí afora vai” (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009). Comparar preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual com preferência culinária é pouco adequado para iniciar e aprofundar o debate sobre a diversidade cultural. Como nenhum/a cursista respondeu a solicitação em apresentar uma maneira de como se trabalhar em sala de aula, o Tutor simulou uma situação e apresentou aos/as participantes:

*Vamos a uma situação concreta: um aluno se declara homossexual e passa a frequentar as aulas vestido de mulher e utilizando maquiagem pesada. Como, um professor que se diz cristão - a maioria de nós - deveria ou poderia se relacionar com esse aluno? Em caso de o professor não ser cristão - também está ficando cada vez mais comum - como faria?* (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).

Ao apresentar uma situação “concreta” que poderia acontecer em sala de aula, o Tutor Cassiano relatou uma situação bem mais rara de acontecer que acabou não servindo para o propósito de levar o/a cursista a refletir sobre as questões de preconceito no espaço escolar. Mesmo levando em conta que a proposta de levar os/as cursistas a apresentarem, no módulo introdutório do curso, “soluções efetivas” para o combate ao preconceito não seja o mais adequado, caso o Tutor Cassiano tivesse apresentado um exemplo mais comum de acontecer nas escolas, talvez, tivesse obtido um melhor retorno. Uma cursista faz uma colocação a respeito dessa inadequação do exemplo:

*Esta situação proposta por você na cidade onde moro é meio “surreal”... Trabalho há 15 anos na área da educação e ainda não presenciei uma situação dessas, talvez porque a cidade seja pequena e todo mundo conhece*

*todo mundo... Nas escolas por onde passei e na atual, existem meninos que assumiram a sua homossexualidade, porém não usam maquiagem e são discretos no modo como se vestem porque a escola determina o uso do uniforme dentro do recinto escolar. (Resposta da cursista Adriana ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Além dessa questão do exemplo apresentado pelo Tutor Cassiano, outros pontos merecem destaque a partir de sua proposta. Sem a discussão prevista no material didático do curso para o início das atividades, que era a apresentação e debate de conceitos essenciais para o estudo da diversidade cultural, introduziu-se questões relativas aos módulos subsequentes, o que vai gerar uma não atenção ao proposto para este primeiro módulo e maior dificuldade de entendimento dos próximos. O Tutor Cassiano antecipou as discussões relativas à orientação sexual e a introduziu associada à religião. A partir desse momento, é o que vai dominar, não só o módulo, mas todo o curso. Rapidamente, uma cursista se posicionou assim:

*Sendo um professor cristão, com certeza segue os mandamentos da lei de Deus e conhece a fundo esta passagem onde a Bíblia diz em Lucas 10:27-28 “Respondeu-lhe ele: Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todas as tuas forças e de todo o teu entendimento, e ao teu próximo como a ti mesmo. Tornou-lhe Jesus: Respondeste bem; faze isso, e viverás.” Que significa amar o nosso próximo como a nós mesmos? A Bíblia diz em Romanos 13:9 “Com efeito: Não adulterarás; não matarás; não furtarás; não cobiçarás; e se há algum outro mandamento, tudo nesta palavra se resume: Amarás ao teu próximo como a ti mesmo.” E se não for cristão, ter o máximo de respeito pelo outro, pois cada um é um e indiferente disso, merecemos ser respeitados em nossa forma de viver, mesmo sendo homossexuais, temos que ser tolerantes e respeitar o próximo, assim como gostamos de ser tratados. Olha, vou lhe dizer uma coisa que você vai achar loucura da minha parte, mas no fundo, 90% das pessoas são homossexuais, só que ainda não descobriram e muitas morreram sem descobrir. (Resposta da cursista Clarice ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Na tentativa de responder a postagem da cursista, o Tutor Cassiano alertou que não devemos fazer afirmações como esta de que “90% das pessoas são homossexuais”, sem dados comprovados para sustentá-la, e sugeriu a leitura, seguida de um resumo, de um texto para enriquecimento. O texto era sobre o complexo de Édipo e a cursista apresentou um pequeno resumo afirmando que não entendeu muito bem o texto. O Tutor Cassiano fez uma explicação do que seria o Complexo de Édipo e acrescentou:

*Ainda hoje, há uma corrente de psiquiatras e psicanalistas que acredita na teoria do “Complexo de Édipo mal resolvido” para a explicação da maioria*

*dos casos de homossexualidade. O Complexo de Édipo mal resolvido - dizem - acontece em “famílias não-funcionais”, isto é: onde pai e mãe vivem que nem gato e rato. Quando isso acontece, o filho, inconscientemente, rejeita o pai ou a mãe como modelo, vindo a ser um homossexual. Atualmente há muita contestação dessa Teoria do Complexo de Édipo, que não explicaria os casos de transexualismo, por exemplo. Qual a sua opinião? (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Verifica-se novamente que o Tutor Cassiano utilizou uma terminologia combatida no material do GDE, ao utilizar a palavra “*transexualismo*” cujo sufixo “ismo” indica doença. Reafirma-se, em vários momentos, no Livro de Conteúdo, que não se utiliza mais o sufixo “ismo” exatamente por não se considerar mais que a orientação sexual, diferente da heterossexualidade, seja patologia, física ou psicológica. Outro ponto é que, segundo tal posicionamento, o Complexo de Édipo não explicaria os casos de transexualidade, mas sugere que poderia ser uma explicação para os casos de homossexualidade. Em uma nova postagem, uma cursista discordou de parte da colocação do Tutor Cassiano, dizendo não concordar com o posicionamento das “famílias não-funcionais”:

*Não concordo com a teoria do “Complexo de Édipo mal resolvido”, pois, conheço uma família bem tradicional em minha cidade natal, composta por pai, mãe e quatro filhos homens. Sendo que um é homossexual assumido. Família bem normal aos olhos de quem vê nada que desabone nenhum membro da mesma. Todos os filhos criados da mesma maneira. A homossexualidade foi percebida ainda na infância. Não que os pais gostassem, mas, já que era fato, aceitaram. Desta forma, não havia conflitos familiares que justificassem a homossexualidade. (Resposta da cursista Felícia ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Mais uma vez, nota-se facilmente que as discussões perpassam pela vivência dos participantes – o que não é de todo negativo – mas girar apenas em torno de opinião, de vivência não levará a reflexão e muito menos a desconstrução de preconceitos existentes. O Livro de Conteúdo traz uma alusão às experiências dos participantes deixando claro como elas são importantes, porém, deixa claro também que precisam ser consubstanciadas com o conhecimento, como podemos observar:

Neste curso, suas experiências como indivíduo e como educador e educadora estarão presentes o tempo todo: sua história, suas percepções, seus receios, seus sentimentos, seus conhecimentos, suas práticas. Essa metodologia pretende oferecer maiores subsídios para que, em diferentes situações, você possa se valer de sua experiência e de novos conhecimentos que o/a ajudem a resolver situações de conflito e também que o estimule a

propor novos olhares e ações, a partir da diversidade de gênero, raça/etnia e sexualidade no ambiente escolar. (2008, p. 27).

As postagens dos/as cursistas, apesar de muitas, apresentarem menos preconceitos e estereótipos do que as postagens dos/as tutores/as, ainda indicam muitos pontos que precisavam ser refletidos e desconstruídos para que os participantes do curso pudessem propor novos olhares para a diversidade cultural, como é objetivo do GDE. Verifica-se aqui também que a proposta do Tutor Cassiano em discutir “onde escondemos nosso preconceito” possibilitou o surgimento de um material significativo para o debate que poderia ter sido utilizado para o início do processo de desconstrução desses preconceitos, só que isto acabou não acontecendo. Um motivo para o debate não ter acontecido pode ter sido a predominância da opinião em detrimento da busca pelo conhecimento, inclusive com total desconsideração do material didático fornecido para o desenvolvimento do curso. No Módulo 1, não se fez praticamente nenhuma referência ao Livro de Conteúdo, nem os/as cursistas, nem a professora formadora e nem os/as tutores/as. Outro motivo pode ter sido a ausência da condução do módulo por um/a professor/a formador/a conhecedor da temática, possibilitando que o módulo fosse conduzido pelos/as tutores/as, sendo que a maioria também não tem domínio sobre a temática da diversidade cultural. A professora formadora do Módulo 4, denominada neste trabalho como Professora Adriana, afirmou, em entrevista, que acredita que o GDE pode ter consolidado, solidificado preconceitos no lugar de desconstruí-los:

*[...] tem gente que se vincula nestes cursos que não tem sequer conhecimento sobre a questão e isto é um assunto seriíssimo, não é? Solidificando preconceitos, não tem como, isto tem que ser relatado. [...]. Eu acho que o professor quando ele é convidado a participar de um módulo específico ele só deve aceitar se tiver conhecimento. Vou colocar, se me chamarem para trabalhar com sexualidade eu não vou aceitar, uma questão que está sendo discutida há muito tempo, tem livros especializados daquela temática eu não entendo a questão da sexualidade então eu acho que para colocar um módulo que é para desfazer preconceitos que estão solidificados que podem ser desmanchados, há muitos anos, há décadas, tem que ser um estudioso, senão você vai solidificar o que já está [...] fica em um nível muito superficial e esta superficialidade continua naturalizando este preconceitos que a gente quer desmanchar (Entrevista realizada com a Professora Adriana, no dia 28 de janeiro de 2013).*

O posicionamento do Tutor Cassiano, bem como da Tutora Clotilde, explicita bem a afirmação acima da professora formadora. A Tutora Clotilde defendeu, durante todo o curso e após o término dele também, como pode ser verificado na entrevista

realizada com ela, que em relação às temáticas trabalhadas no GDE, podemos ter nossa posição e que qualquer tentativa de desconstrução dessa posição é imposição e deve ser evitada. Este fato é preocupante porque uma das interpretações construídas pelos/as cursistas no processo do GDE/Unimontes foi a concepção de que, em relação aos temas tratados, o/a educador/a tem o direito de ter, expressar e agir na educação conforme sua opinião. Aceitar posições preconceituosas, racistas, homofóbicas, aceitar discriminação em nome da liberdade de opinião e de interpretação, ainda mais para educadores/as que lidam com crianças e jovens em processo de formação, é bastante preocupante e contraria os pressupostos defendidos no curso em questão. Em nome dessa liberdade de opinião e de interpretação, a Tutora Clotilde se sente livre para expor sua opinião, desconsiderando o Livro de Conteúdo, como podemos verificar em sua fala quando ela se dirige a cursista Clarice que citou várias passagens da Bíblia para responder ao Tutor Cassiano:

*Oi, Clarice. Achei interessante seu comentário e respeito a sua liberdade de interpretação. Percebo que embora esse assunto ainda seja pouco comentado, penso que o preconceito se divide em dois segmentos: um maléfico à sociedade e outro benéfico. O segmento maléfico resulta em injustiças sendo baseados somente em relações de interesses, aparências, empatia, destruição ou anulação do outro. Já o benéfico estabelece a sabedoria e a prudência fundamentada nos **Ensinamentos Divinos** como você brilhantemente citou e no instinto humano de autoproteção. Entendo que esses não deveriam ser chamados de preconceito, por que a rejeição não é contra a “pessoa” e sim, contra o “sintoma” que são eles: doenças contagiosas, imoralidades, comportamentos degradantes, pessoas violentas, drogadas, bêbadas, e outras. Sendo assim, penso que somente poderemos produzir discursos que possibilitem diminuir o preconceito contra os excluídos, homossexuais, negros, pobres, mendigos, índios, judeus, e todos aqueles que não podem participar deste mundo como sujeitos iguais aos outros, quando tivermos a capacidade emocional de exercermos a tolerância e o serviço a essas pessoas reconhecendo-as únicas e iguais a nós. ( Postagem do Tutor Clotilde no Fórum de Discussão, em agosto de 2009. Grifos da Tutora).*

A postura do Tutor Cassiano, bem como da Tutora Clotilde, vai ao encontro da colocação da Professora Adriana, quando esta advoga que o GDE/Unimontes pode ter consolidado, no lugar de desconstruído preconceitos. A Tutora Clotilde, além da defesa da liberdade de interpretação, fez algumas colocações que merecem destaque. Ela dividiu o preconceito em dois tipos: um maléfico e outro benéfico. Ao tentar explicar o que seria um preconceito maléfico, afirmou ser as posições baseadas “somente em relações de interesses, aparências, empatia, destruição ou anulação do outro”,

misturando sentimentos negativos com positivos. A empatia significa, entre outras coisas, “ação de identificação de um sujeito com outro, quando alguém se coloca no lugar de outra pessoa e tenta entendê-la” (FERREIRA, 1992, p. 257). Ao tentar explicar o que seria o preconceito benéfico, a tutora se reportou aos ensinamentos divinos e considerou que algumas ações não deveriam nem ser consideradas preconceituosas, pois são contra os “sintomas” e não contra as pessoas. Ela utilizou uma palavra bem própria do modelo médico e patológico – sintoma – e ainda citou alguns desses “sintomas”: “doenças contagiosas, imoralidades, comportamentos degradantes, pessoas violentas, drogadas, bêbadas, e outras”. Ela misturou doença com moral, com comportamento, ou seja, tudo que faz parte do arcabouço que o GDE tenta desnaturalizar, desconstruir.

Acredito que fatos como estes ajudam a esclarecer porque, dos/as dez profissionais entrevistados/as, oito apontam a ação de tutoria como um ponto a ser repensado. Vale lembrar que dos/as dez entrevistados/as, quatro são tutores/as e uma é a Coordenadora de Tutoria, e que eles/as admitem, em sua grande maioria, as dificuldades e os equívocos cometidos ao se trabalhar com conteúdos que desconhecem ou que pouco conhecem.

O posicionamento da Tutora Clotilde passou despercebido e ninguém fez nenhum comentário a respeito. No entanto, o Tutor Cassiano continuou a postar e passou a chamar atenção de outros/as tutores/as. Em um determinado momento, ainda dentro da discussão sobre o “Complexo de Édipo” e das famílias “não funcionais” ele colocou o seguinte:

*Quanto à orientação sexual dos homossexuais, não afeta crianças educadas em ambientes que favoreçam o desenvolvimento de outro tipo de orientação. O problema é quando os homossexuais mais velhos começam a aliciar crianças, trocando sexo por drogas, ou bebidas, ou armas, ou videogames, etc, etc, etc. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Concomitante a esse Fórum disponibilizado pelo Tutor Cassiano, dois outros estavam em andamento, um tendo início quase na mesma data que este, no dia 20 de agosto e outro disponibilizado no dia 02 de setembro. O Fórum que teve início em 20 de agosto foi postado pela Tutora Rute. Este foi o segundo a obter o maior número de participação: 120 postagens ao todo. A proposta inicial da tutora também não coincidiu com o proposto no curso, pois ela começou a discutir uma marca identitária específica

no lugar de propor o estudo e debate dos conceitos apresentados no Livro de Conteúdo. O Fórum postado foi denominado de “Homofobia na Escola”. Ela deu início a discussão ao apresentar uma reportagem do jornal O Tempo do Estado de São Paulo que trazia uma pesquisa realizada pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) em que discutia as consequências no rendimento escolar dos/as alunos/as homossexuais que são vítimas da discriminação, possibilitando o aprofundamento de pelo menos um dos conceitos apresentados pelo curso, a discriminação e, conseqüentemente, o preconceito. A cursista Clarice expôs seu posicionamento em relação a pesquisa apresentada pela Tutora Rute:

*A homofobia no ambiente escolar deve ser tratada da forma mais normal possível, por mais que se esbarre em questões morais do professor, esses não podem e nem devem tratar o assunto como se fosse um bicho de sete cabeças, pois a homossexualidade existe e ela está presente em nosso dia a dia, não podemos virar para um aluno que tem atitudes homossexuais e lhe dizer que isso é errado, que é contra a moral e os bons costumes ou que é uma doença, ele deve ser tratado como uma opção de vida, assim como uma pessoa escolhe ser médico, outros operários e outras domésticas têm aqueles que optaram por ser homossexuais ou já nasceram assim [...] (Resposta da cursista Clarice ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Logo a seguir, a Tutora Rute respondeu a postagem da cursista e fez algumas colocações em relação ao seu posicionamento. Esse retorno rápido é importante por dois motivos: um porque não deixa no/a aluno/a a sensação de solidão, de falta de *feedback* – queixa constante dos/as alunos/as da educação a distância, inclusive presente nas entrevistas realizadas com os/as cursistas do GDE/Unimontes; e outro porque é possível refletir com o/a aluno/a a respeito do conteúdo de sua postagem, evitando a consolidação de conceitos e posições pouco consistentes ou contrárias ao que se pretende estudar. Diante da participação da cursista citada anteriormente, a Tutora Rute fez algumas colocações em relação a pontos específicos. Ela conceituou homofobia esclarecendo que não podemos tratar a homofobia da forma mais natural possível e sim que devemos combatê-la. A posição da cursista não indicou, a princípio, uma defesa da discriminação contra homossexuais e sim desconhecimento do significado do termo. A Tutora Rute chamou atenção para a utilização das palavras “orientação sexual” e “opção sexual”, pois a cursista não só utilizou o termo “opção” como o comparou com a escolha profissional, como se fossem da mesma natureza. Vejamos:

*Bom dia Clarice! Antes de qualquer discussão sobre preconceito e violência contra homossexuais é necessário conceituar o vocábulo homofobia, que significa, literalmente, aversão aos indivíduos homossexuais. Numa visão mais ampla, as agressões e as discriminações fundamentadas na **orientação sexual** de uma pessoa são conhecidas como homofobia. Quando você sugere a normalidade como comportamento mais adequado para lidar com a homofobia no ambiente escolar, é preciso ter bastante cuidado para que essa conduta não reforce a lei do silêncio. O assunto agressão e discriminação contra homossexuais tem que ser discutido nas instituições de ensino, mas deve ser tratado com naturalidade. Quanto à expressão **opção sexual**, gostaria de esclarecer-lhe que o termo mais apropriado e aceito é **orientação sexual**, pois, ao contrário da escolha profissional, a homossexualidade não é considerada uma opção. [...]. ( Postagem da Tutora Rute no Fórum de Discussão, em agosto de 2009. (Grifo da Tutora)*

Verifica-se, mais uma vez, que a Tutora Rute respondeu de forma menos pessoal, na direção das orientações presentes no curso. A cursista respondeu à tutora indagando se essa naturalidade, não levaria as crianças a pensarem que é normal ser homossexual. Este foi um medo que perpassou todo o GDE. Muitos/as participantes apresentaram esse temor, alegando que, ao tratar de forma natural as diferentes orientações sexuais, estariam incentivando as práticas homossexuais. Esse medo foi utilizado, inclusive, para justificar as dificuldades, e para alguns/as, a impossibilidade, em trabalhar essa temática na escola. Percebe-se que dentre as temáticas tratadas no curso, aquelas relativas à orientação sexual foram as que mais se sobressaíram, demonstrando muita inquietação dos/as cursistas diante da necessidade de lidar com essa realidade no espaço escolar. Inclusive, mesmo quando o foco do módulo ou da unidade não eram as questões referentes à orientação sexual, ela estava sempre presente; aliás, não só presente, mas preponderante. Basta verificar que esse módulo, cujo objetivo era trabalhar conceitos relativos à diversidade cultural e dar uma visão geral das marcas identitárias trabalhadas no GDE, acabou discutindo somente as questões relativas à orientação sexual. Este fato aconteceu também nas discussões sobre gênero, quando o debate sobre a situação da mulher desapareceu e se discutiu gênero, majoritariamente, na perspectiva do comportamento feminino e masculino, quando mulheres apresentam comportamento masculino e homens comportamento feminino, caminhando, novamente, para a discussão sobre a homossexualidade.

Uma cursista alegou, por meio de uma entrevista, que achou o GDE muito repetitivo e afirmou que nos fóruns falava-se sempre sobre o mesmo assunto. A análise dos fóruns parece reforçar essa crítica da cursista. Somente no Módulo 4, cujo objetivo era estudar as questões étnico-raciais, a orientação sexual não foi o destaque. Como as



diferenças de orientação sexual foi o que mais causou divergência entre os/as cursistas, parece natural que ela se sobressaia. No entanto, era função dos/as profissionais do curso propor debates que possibilitassem a inserção das outras temáticas propostas no GDE. As professoras formadoras Elizabete e Adriana, responsáveis pelos módulos referentes a gênero e às questões étnico-raciais, ao se referirem à predominância das questões de orientação sexual, pontuaram que, muitas vezes, ficou a impressão de que não existe problema em relação à mulher e nem aos negros/as e índios/as, consolidando o que deveria ser desconstruído, o mito da democracia racial no Brasil e a crença de que a mulher já atingiu a igualdade com os homens.

Voltando à postagem anterior da cursista Clarice, quando esta questionou se não seria um incentivo a homossexualidade tratá-la de forma natural, a Tutora Rute respondeu da seguinte maneira:

*A criança precisa aprender que é normal haver diversidade de comportamento, de sexualidade, de conhecimento, de cultura, entre outras coisas. O importante, no que concerne à diversidade, é aprender a conviver bem com as diferenças e respeitar o direito de cidadania e de dignidade de todos os indivíduos* (Postagem da Tutora Rute no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).

A dinâmica do tópico continuou da mesma maneira: os/as cursistas se posicionaram e a Tutora Rute retornava, pontuando suas falas. Esta trouxe e debateu os conceitos que perpassaram a temática da diversidade cultural, sempre em consonância com a perspectiva presente no material didático do GDE. Tal dinâmica tornou-se interessante, pois permitiu que os/as cursistas expusessem suas opiniões e que a tutora os fizessem pensar, refletir sobre essas opiniões, favorecendo o processo de reconhecimento dos preconceitos, dos estereótipos presentes em suas falas, iniciando o processo de desconstrução dessas “verdades”. Vale ressaltar que a Tutora Rute era uma estudiosa da diversidade cultural, como é possível verificar em seu perfil, o que possibilitou uma atuação bem diferente em relação aos/as demais cursistas, demonstrando, mais uma vez, a importância em selecionar profissionais, sejam tutores/as ou professores/as formadores/as, conhecedores/as das temáticas envolvidas no curso.

A dinâmica construída pela Tutora Rute foi interrompida quando, em um determinado momento, ela foi interpelada pelo Tutor Cassiano que fez a seguinte solicitação:

*Bom dia, Tutora! Eu gostaria que voltasse à questão proposta pela Clarice, se não se importa. Ela problematizou a formação psicosssexual das crianças, no convívio com homossexuais. [...] No Brasil, a maioria dos pais de alunos, alunos e professores se declara cristã. Esse é, talvez, um dos mais fortes motivos do preconceito e da discriminação. Por outro lado, os pais também têm o direito constitucional de educar os filhos sob valores e princípios nos quais acreditem. Eis então o dilema: Como responder, efetivamente? Promover a cultura gay na escola? Caso contrário, o que a escola entende por respeito? Os pais farão o mesmo questionamento da Clarice- que, aliás, é mãe: deixarei meu filho sob a influência do homossexualismo? Para mim, é uma equação de difícil equilíbrio. Por um lado, deve-se garantir o pleno direito de expressão dos homossexuais. Por outro, deve-se dar garantias comportamental, pela orientação sexual de outrem, levando-se em conta que crianças ainda não têm a sua orientação sexual plenamente definida. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

A Tutora Rute prontamente respondeu ao Tutor Cassiano, lançando a ele a mesma pergunta que ele faz aos/às cursistas:

*Boa tarde Tutor! Antes de responder os questionamentos feitos por você, gostaria de esclarecer-lhe que o sufixo **ISMO** da palavra homossexualismo remete à doença, como nanismo, raquitismo, etc. Esse vocábulo não é mais utilizado porque a **homossexualidade**, termo mais adequado e aceito, deixou de ser considerada uma doença. [...]. É necessário ressaltar que falar naturalmente sobre a homossexualidade, tanto no ambiente escolar quanto em qualquer outro lugar, não é promover a cultura gay. É deixar claro que a diversidade é uma realidade e que devemos aprender a respeitar as diferenças. Todos os espaços que frequentamos, sem exceção, são preenchidos pela diversidade. [...]. O assunto homossexualidade é muito complexo e deve ser bastante estudado antes de qualquer debate. É preciso, ainda, rever o paradigma de que a homossexualidade está vinculada ao comportamento marginal. P.S.: **Professor onde está escondido o seu preconceito?** (Postagem da Tutora Rute no Fórum de Discussão, em agosto de 2009). (Grifos da Tutora).*

Novamente, em vez de orientar as discussões dos/as cursistas, mantendo um posicionamento coerente como proposto no GDE, iniciou-se um debate entre os/as tutores/as, deixando clara a divergência entre eles/as. Em qualquer curso de formação docente, com qualquer temática, esse fato seria um dificultador para que as premissas defendidas fossem efetivadas. Em um curso que lida com a diversidade cultural, em que muitos acreditam que é questão de opinião e não de conhecimento, tal fato se torna mais grave, pois reforça, junto aos/as cursistas, que podemos ter e manter nossas convicções sem que isto seja um problema.

Podemos observar em várias postagens dos/as participantes, essa ideia sobre a imutabilidade das opiniões, como se elas fossem cristalizadas e não precisassem de

transformação. Em vários momentos, os/as cursistas e também alguns/mas tutores/as traçaram um marco diferenciador entre os conteúdos tradicionais trabalhados pela escola e as questões relativas à diversidade cultural. Não se defende aqui que não exista diferença, se defende apenas que, no campo da diversidade cultural, existem estudos, pesquisas que desconstruem, desmancham muitas “verdades” baseadas em opiniões que mantêm processos tão cruéis de preconceito e discriminação. Defende-se também que os órgãos públicos vinculados à educação definem diretrizes para a educação, não só em relação aos conteúdos tradicionais, mas também em relação à diversidade cultural. Desta maneira, um curso de formação continuada para a diversidade não pode comungar com a noção de que a diversidade presente na sociedade e, por consequência, presente na escola, seja trabalhada conforme a opinião de seus/as profissionais. Nas entrevistas realizadas com os/as cursistas, percebe-se a manutenção dessa posição, quando eles/as vinculam o trabalho com a diversidade cultural nas escolas à aceitação dos/as professores/as e dos/as gestores/as. Portanto, vinculam a possibilidade do trabalho, a opinião que esses/as profissionais têm, e não a uma necessidade, a uma obrigatoriedade, como podemos verificar a seguir:

*É uma situação que você fica assim, tem certas escolas, certos lugares, certos diretores que você percebe que tem uma certa abertura, mas tem outros lugares que não tem esta abertura não é meio camuflada esta situação, esses assuntos. (Entrevista realizada com a cursista Cleonice, no dia 05 de março de 2013).*

*Eu acho que, igual eu falei para você, depende muito da escola e do profissional é até mesmo vem muito preconceito do próprio profissional, os alunos, às vezes, ele sofre com o preconceito do próprio professor. (Entrevista realizada com a cursista Joana, no dia 07 de março de 2013).*

Percebe-se que a alegação dos/as professores/as foi de que eles/as gostariam de trabalhar com a diversidade cultural na perspectiva defendida pelo GDE, mas – há sempre um “mas” – não o fazem porque dependem de outros/as e estes/as, muitas vezes, não concordam ou não colaboram com tal perspectiva. Uma das cursistas acrescentou que não consegue trabalhar o que foi proposto no curso por que:

*Infelizmente, não depende só da gente... a gente vê que existe todo um processo por causa do sistema o que impede o professor de trabalhar todas estas temáticas. Eu acho que é o sistema. Já vi dentro de sala de aula... nós professores não podemos fazer certas coisas porque o sistema não permite. Não posso fazer, então, às vezes, é preciso fazer algumas coisas escondido*

*porque o sistema não deixa. Então, se depender de mim, sim. (Entrevista realizada com a cursista Rita, no dia 12 de março de 2013).*

Ao ser questionada quem estaria por detrás desse sistema, ela respondeu: “a direção da escola que não permite... não permite... então, às vezes, eles [os gestores] ficam mais preocupados em fazer planejamentos do que realmente fazer na prática aquilo que é preciso” (idem). Compreender que só se pode realizar uma educação multiculturalmente comprometida a partir do consentimento de outras pessoas é retardar ou, por que não dizer, impossibilitar essa prática.

Não podemos deixar de ressaltar no discurso do Tutor Cassiano, presente também na posição de uma cursista, a relação família-escola em que foi possível verificar a permanência da defesa da opinião de cada um; neste caso, a opinião dos pais e mães. Em muitos momentos, os participantes utilizaram a resistência dos pais e das mães para a não efetivação de uma prática consistente em relação à diversidade cultural, principalmente, quando se debate a sexualidade e a orientação sexual. De uma forma geral, os/as cursistas acreditam ser a família a maior responsável pela construção e manutenção dos preconceitos dos/as alunos/as. Inclusive, eles/as se isentam, em muitos momentos, da responsabilidade que a escola e seus/as profissionais também têm em relação à construção e manutenção desses preconceitos e culpam as famílias pelas dificuldades que a escola enfrenta em trabalhar com as questões relativas à diversidade. Como podemos verificar por meio da posição assumida por uma cursista:

*Boa tarde, colega. Como você, um grande número de colegas, entre eles eu, escreveu da importância de ensinar os alunos a serem menos preconceituosos. E os pais, o que devemos fazer com os pais? Pois, sem dúvidas também têm preconceitos. E quando chegar aos ouvidos dos pais nossas falas, o que faremos? Será que seremos bem ou mal interpretados? Será que seremos vistos como aquele que compactua com a “depravação”, ou será que conseguiremos passar aos pais, através dos filhos, alguma informação? Essa é uma questão que me incomoda há muito tempo. E você o que acha? (Resposta da cursista Felícia ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Essa postura dos/as participantes do GDE/Unimontes necessita ser considerada em um curso destinado ao trabalho com a diversidade cultural, pois, ao não acreditar no papel da escola como uma das instituições responsáveis por transformar diferença em desigualdade, os/as educadores/as se isentam de responsabilidade, passando a acreditar que a prática pedagógica não precisa ser transformada, já que, supostamente, não

contribuiu para tal situação. Como discutimos no Capítulo 1, Cortesão e Stoer (1999) defendem que os/as professores/as são “daltônicos culturais” por não reconhecerem a diversidade presente em suas escolas. Para os autores, antes de realizar qualquer ação em busca da igualdade entre os diferentes é preciso reconhecer as diferenças. Aqui, a princípio, parece que existe o reconhecimento das diferenças, só não existe a compreensão da participação da escola na transformação da diferença em desigualdade. No entanto, após a análise dos cinco módulos do GDE e após as entrevistas realizadas, foi possível notar que o reconhecimento da diversidade está muito concentrado nas diferenças em relação à orientação sexual. O reconhecimento das diferenças de gênero e étnico-raciais, principalmente em relação à população indígena, ficou bem pouco explícito. Nos municípios participantes, temos duas grandes reservas indígenas: uma próxima ao município de Januária, a Aldeia dos Xacriabás, e outra próxima ao município de Mantena, a Aldeia dos Machacalis. Nem mesmo tal proximidade territorial foi suficiente para o reconhecimento da questão indígena.

Em relação aos/as negros/as, temos também próximo aos municípios participantes alguns quilombos. Durante todo o curso, apenas uma cursista se referiu ao preconceito sofrido pelos/as alunos/as quilombolas.

O não reconhecimento ou o reconhecimento parcial da diversidade presente na escola, acrescido da concepção de que em relação à diversidade cultural o que deve predominar é a opinião de cada um/a, acrescido ainda, da responsabilização de fatores e agentes externos para justificar os preconceitos existentes e a ausência de ação por parte da escola para a superação dos preconceitos e discriminação, podem representar um grande obstáculo para a concretização dos objetivos presentes no GDE. O papel fundamental dos/as tutores/as e da professora formadora deste módulo era fomentar a reflexão em relação à riqueza da diversidade cultural brasileira, como podemos observar em um dos objetivos específicos: a “ampliação do olhar sobre a riqueza da diversidade no Brasil” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 12). No entanto, verifica-se que esse objetivo não foi atingido. Outro ponto que podemos observar no material didático do curso é a negativa da isenção da escola e de seus agentes da responsabilização na educação de alunos/as cidadãos/as e éticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade cultural existente na sociedade, quando afirma-se no Livro de Conteúdo que “somos convidados a superar as ideias que nos isentam de responsabilidade na

transformação da sociedade” (idem). Este ponto também não foi contemplado, podendo, inclusive, ter sido consolidado uma visão que já se tinha sobre o tema.

A não atenção ao conteúdo do material didático destinado ao curso, a não seleção de tutores/as com envolvimento teórico com a temática da diversidade, a preparação insuficiente desses/as para o início dos trabalhos e os debates construídos a partir da opinião de cada um/a, inclusive dos tutores/as ajudaram a produzir falas como a destacada abaixo, quando a Tutora Clotilde realiza uma postagem direcionada ao Tutor Cassiano:

*Boa noite [...] Compreendo e concordo com a preocupação da Clarice [...]. Entendo que o papel da escola é promover a formação acadêmica da criança, e não educar (valores morais, crenças, etc.), pois é a família que tem obrigação de promover e assegurar a proteção e a formação valorativa de sua criança e do seu adolescente. Penso que o sujeito não se transforma em homossexual apenas por conviver com homossexual, esse “desvio” (se é que posso chamar assim) ocorre na infância devido a problemas familiares multifatoriais, dentre eles a falta de nutrição emocional (atenção, carinho, afeto) dos pais, devido ao ambiente familiar ser disfuncional. Sendo assim, entendo que é a família que deve produzir filhos emocionalmente saudáveis para a sociedade e não a escola, uma vez, que a orientação sexual da criança é construída no ambiente familiar [...]. (Postagem da Tutora Clotilde no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Mais uma vez a posição da Tutora Clotilde passa despercebida e não existe nenhum contraponto a suas afirmativas, o que significa que muitos/as cursistas que leram sua postagem podem considerar ser esta uma defesa do curso GDE, já que a tutora é uma representante legal da instituição ofertante.

O Tutor Antônio, que é um estudioso da temática da diversidade cultural e militante do movimento LGBT, incomodado com o rumo que o Fórum tomou, se posicionou da seguinte maneira:

*Olá a todos e todas! Entendo que trabalhar com diversidades não é tarefa fácil. Evito entrar em algumas questões para não causar polêmica, mas vejo que muitos tutores e alunos estão enfatizando muito a questão da causa da homossexualidade e a questão da influência de homossexuais sobre crianças. É natural que surja estas questões já que o tema é "novo" para muitos, mas não posso deixar de observar o extremismo de alguns em relação ao surgimento da homossexualidade, penso que procurar justificar por vertentes religiosas ou psicológicas deve ser feito com responsabilidade [...]. Não é tudo que se pode problematizar sem o devido estudo ou experiência. Algumas falas na plataforma estão causando desconforto [...] falas ofensivas e pejorativas. Tomem cuidado com o radicalismo e o achismo. Nossa função aqui é trabalhar com gênero e diversidade na escola. Fazer juízo de valor é andar na contra mão da história. O tutor de um projeto desse quilate deve procurar trabalhar o seu próprio preconceito,*

*pois quem tem vergonha não deve envergonhar os outros. Não podemos nos esquecer que somos tutores e devemos trabalhar como tutores. (Postagem do Tutor Antônio no Fórum de Discussão, em setembro de 2009).*

Após esta postagem, somente dois tutores/as e 14 cursistas concordaram com o Tutor Antônio e também demonstraram insatisfação com os rumos que o Módulo estava tomando. A Coordenadora de Tutoria, na entrevista concedida, afirmou que os tópicos postados pelo Tutor Cassiano “bombavam” – uma alusão a grande participação que esses tópicos conseguiram. A Coordenadora alegou, para justificar esse fato, que os/as cursistas se identificavam com suas ideias, afirmando que:

*Os alunos começavam com tendência, quando eles viam, eles identificavam o tutor que pensava igual a eles, direcionavam para aquele tutor na Plataforma. Muito complicado isso. Acabou criando os nichos lá dentro. Cada um com “seu” tutor. Eles falavam: “Ah não! O meu Tutor, eu não concordo com o que ele pensa” [...]. Na verdade, é isto mesmo, a gente tende a se aproximar de quem pensa igual a gente. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012).*

A Coordenadora de Tutoria, ao afirmar que buscamos pessoas que pensam igual a nós e ao confirmar que essa prática esteve presente no GDE/Unimontes, apontou que temos fortes indícios de que o processo de desconstrução não teve início, já que, ao buscarmos pessoas que pensam como nós o fazemos apenas para não pensar diferente, não desestabilizando nossas “certezas”.

Quando algum/a cursista colocava algo que poderia ser explorado para desestabilizar essas “certezas”, isto não era aproveitado para o debate. Uma cursista, por exemplo, apresenta questões importantes para serem discutidas, mas não recebeu a contribuição de ninguém e a questão não prosseguiu, se perdendo entre tantas outras.

*Sendo a Escola um dos ambientes onde a diversidade cultural apresenta-se de forma mais acentuada pelo motivo de que a mesma deve ser para todos independente de raça, cor, credo ou etnia, é comum manifestações sobre as diferenças físicas entre os indivíduos da espécie humana (Bulying) apesar de serem prejudicial para todos. Nós educadores devemos conscientizar e tomar ações preventivas em relação a essas manifestações, orientando aos alunos sobre o respeito à diversidade humana e a não padronização ou criação de estereótipos que são difundidos pela mídia em geral. Aliás, a mídia é outro fator que muito tem colaborado para a veiculação de estereótipos às vezes prejudiciais a cada um de nossos alunos. (Resposta da cursista Eduarda ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Novas questões sobre a diversidade cultural surgiram, questões que são muito comuns nas escolas mas que também não tiveram respaldo dos/as demais participantes, nem mesmo dos/as tutores/as e da professora formadora. Tal fato foi comprometedor para a consolidação das premissas do GDE, pois facilitou a construção de interpretações bem divergentes do proposto no curso. Tentar uma aproximação das temáticas apresentadas pelos/as cursistas e, partindo delas, chegar às temáticas definidas no curso, poderia ter sido uma boa estratégia, possibilitando aos/as cursistas a construção do sentimento de pertencimento, tão importante para o alcance dos objetivos em uma ação de formação continuada de professores/as. Podemos observar nas respostas abaixo, tais possibilidades:

*Observando os comentários dos colegas acima, pude notar que os grupos sociais são os mais afetados pelo preconceito e os que mais sofrem com práticas discriminatórias. Trabalho também no Centro de Educação Infantil, onde as crianças ficam o dia inteiro, a maioria das crianças é carente, crianças que enfrentam lá fora todo o tipo de preconceito por morarem em uma periferia onde a violência é muita. Por isso é difícil falar sobre o preconceito dentro de minha escola. Pois o que vemos são crianças maltratadas pela vida. (Resposta da cursista Angélica ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

*O preconceito que tenho observado na escola na qual trabalho é mais relacionado a pessoas de outras comunidades. Os alunos que fazem parte desta comunidade, a maioria, estão na linha da pobreza, portanto, muitas famílias se enveredam no submundo da criminalidade. Por ser uma cidade, de pequeno porte, aqueles que vivem em bairros onde a renda é melhor discriminam quaisquer que sejam os outros bairros da periferia. Os rótulos começam a surgir e incomodam a todos. (Resposta da cursista Ana ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

*Trabalho em uma escola núcleo da zona rural, que recebe alunos de várias localidades. Percebo uma grande diferença entre as mesmas. Há um constante clima de rivalidade e hostilidade entre os alunos. Uma destas comunidades é formada por remanescentes quilombolas. Grande parte dos seus alunos é carente e com baixo índice de aprendizagem em relação aos demais. Por isso são considerados pela grande maioria dos professores como “alunos problemas”. Não percebo, por parte da escola, estratégias eficazes para lidar com a questão da discriminação racial, social e exclusão vivenciadas por estes alunos. Com base na minha experiência e tantos outros relatos, percebo que: “a escola, muitas vezes, apesar de se dizer inclusiva, ainda (re) produz as marcas da exclusão social em suas práticas e discursos. Com isto, ao mesmo tempo que age na tentativa de “mascarar” a existência de exclusões, termina por reproduzi-las.” (Resposta da cursista Cibele ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

*Não devemos ser hipócritas para falarmos das maleficências do preconceito, sendo nós mesmos preconceituosos. A maioria dos professores fala para seus alunos que não se deve ter preconceito, ao passo que eles*



*próprios, quando assumem uma turma, já praticam o preconceito com determinados alunos, pois sempre buscam com professores antigos, informações sobre os alunos e alguns vêm tachados de burros, outros de arteiros, outros sabem lá de que, então, antes mesmo que o professor conheça de fato seus alunos, ele já chega excluindo fulano, beltrano e sicrano por causa de informações de outros professores, sendo que tal aluno pode ou não agir da mesma forma com ele como agiu com o professor anterior. Então, acho que o nosso preconceito se esconde atrás da carapuça que temos que vestir, mostrando que não somos perfeitos. (Resposta da cursista Paula ao Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

Postagens extremamente significativas como estas ficaram sem retorno. Os/as cursistas, ao falarem de sua própria experiência, começaram a perceber as ações das escolas e as suas próprias como passíveis de preconceito e discriminação. O discurso de que o preconceito está nos outros e fora do ambiente escolar começa a ser desmanchado quando se referem a sua realidade. Aproveitar a fala dos/as cursistas, quando estes se referem as informações que os/as professores/as buscam de seus alunos/as antes de o conhecerem para os/as rotularem, seria uma ótima possibilidade para o debate sobre preconceito – que é, exatamente, construir um conceito sobre algo ou alguém sem maiores conhecimentos. Os/as cursistas que relataram tais experiências conhecem bem as discriminações que gestos como este que, rotulam os/as alunos/as, provocam. Essas experiências poderiam ter sido utilizadas como exemplo para um melhor entendimento e reconhecimento de outras posturas preconceituosas que os educadores/as têm e ainda não reconhecem. Talvez, caso esses posicionamentos tivessem sido considerados, os/as cursistas apresentariam um discurso em que eles/as tivessem incluídos e não um discurso sem identidade, que, muitas vezes, notou-se nos tópicos do Módulo 1, bem como nos demais.

Como mencionado anteriormente, a professora formadora ausentou-se desse debate. No dia 27 de agosto, 22 dias após o primeiro tópico ser aberto, ela se posicionou pela primeira vez, abrindo um novo tópico, que, como já destacado anteriormente, teve pouca participação – apenas 14 postagens de cursistas. A “proposta” da professora formadora foi a seguinte: “Valorizar a diversidade é entender as diferenças! Somos únicos, portanto diferentes entre nós. Discriminar é desumano!” (Postagem da Professora Heloisa no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).

Para analisar as recontextualizações construídas no GDE/Unimontes é preciso entender melhor os caminhos que o curso tomou. A forma como ele foi pensado, elaborado e executado influenciou e muito tais recontextualizações. Enquanto a

professora formadora se ausentava dos debates e os/as tutores/as “brigavam” entre si, os/as cursistas caminhavam sozinhos/as, postavam e debatiam entre si, quase sempre consolidando os estereótipos e os preconceitos que já tinham. Ao analisar todos os 55 tópicos postados, mesmo os que não tiveram nenhuma contribuição dos/as outros/as participantes, é possível verificar algumas tendências: a crença na imutabilidade das situações de preconceitos, no sentido de que se a pessoa é preconceituosa não vai deixar de ser; o preconceituoso é sempre o outro; a diversidade cultural deve ser trabalhada somente quando surgir algum fato que demonstre necessidade; a igualdade é defendida com o pressuposto de que somos todos/as filhos/as de Deus, igualdade, não de direito, mas de divindade; portanto, a desconsideração da importância das leis para o combate ao preconceito e a discriminação; isenção, muitas vezes da escola, tanto na responsabilidade que tem em promover preconceitos e discriminação como isenção de responsabilidade na desconstrução destes; culpabilização da família sendo considerada a instituição mais responsável pelo preconceito das crianças e dos/as jovens; medo da reação dos outros, principalmente dos pais e mães, sendo possível verificar que esta foi uma das questões apontadas pelos/as cursistas entrevistados/as para não trabalharem com as temáticas sobre diversidade, mesmo depois do GDE.

As tendências percebidas neste Módulo 1 estiveram presentes também nos demais módulos e interferiram na consolidação dos objetivos propostos para o curso como um todo, bem como para os objetivos gerais e específicos de cada módulo e de cada unidade desses módulos.

### **5.3 Módulo 2 – Gênero**

O Módulo 2 subdividiu-se em três unidades: Unidade 1 – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social; Unidade 2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais e Unidade 3 – Gênero no cotidiano escolar, compreendendo as páginas 30 a 101 do Livro de Conteúdo (2008). A carga horária destinada para o desenvolvimento desse Módulo foi de 40 horas-aula para as três unidades, sem determinar uma divisão específica para cada uma delas.

Após a conclusão do Módulo 2, estava previsto, no cronograma presente no Livro de Conteúdo, a realização do segundo seminário presencial, com carga horária de 8 horas-aula, com a finalidade de debater os conteúdos trabalhados nos Módulos 1 e 2, além de preparar o início das atividades do Módulo 3. Na Universidade, esse seminário

aconteceu após a conclusão do Módulo 3 e não do Módulo 2 como estava inicialmente previsto. Os municípios envolvidos com o GDE/Unimontes também participavam em outros cursos ofertados pela Rede, além de oferecem cursos de graduação a distância. Os pólos são normalmente pequenos, com espaço físico bastante limitado, poucos equipamentos, além de um número reduzido de profissionais, o que inviabiliza a realização de vários encontros presenciais ao mesmo tempo. É importante lembrar que esses eram realizados sempre nas noites de sexta-feira, bem como aos sábados e domingos, para que os/as professores/as tivessem condições de participação. Dessa forma, a data para realização dos seminários temáticos ficou mais condicionada a disponibilidade dos pólos do que a organização do curso. Este fato parece ir ao encontro a uma colocação de Ball (2009) quando ele argumenta que as políticas públicas educacionais são pensadas e elaboradas tendo em vista as melhores instituições educacionais, sem considerar a diversidade de condições existente, levando muitas dessas instituições, que não dispõem das condições necessárias para a consecução dos objetivos, a buscarem alternativas que nem sempre atendem as reais necessidades da política implantada. No desenvolvimento do GDE/Unimontes, tanto pelas condições da própria Universidade como, principalmente, pelas condições dos oito municípios envolvidos, alternativas tiveram que ser criadas para execução do curso, sendo que essas quase sempre representaram alguma perda para o seu desenvolvimento. Como mencionamos em capítulos anteriores, Ball (2009) defende que as políticas são recontextualizadas localmente, o que é salutar, pois indica que existe sempre um movimento de equilíbrio entre o que vem proposto e a cultura e as necessidades locais. No entanto, essas alternativas não representam recontextualizações geradas em função das culturas locais e sim adequações diante das fragilidades de infraestrutura e de recursos materiais e humanos das instituições e dos municípios envolvidos. Muitas das alternativas encontradas para garantir a organização e a dinâmica previstas para a implementação da política caminham em direção contrária à cultura local. Neste caso específico dos seminários presenciais, esse descompasso ficou explícito. Os/as cursistas, diante das suas características e vivências, demonstraram uma enorme necessidade de encontros presenciais, afirmando que estes deveriam ser mais constantes e a alternativa encontrada para executar os três seminários previstos foi ampliar o tempo entre um e outro.

A alteração da data para a realização do encontro presencial trouxe mudanças significativas para a condução do curso. A finalidade desses encontros é o debate relativo ao módulo anterior e a introdução do próximo. No caso específico desse segundo encontro, já estava previsto o trabalho com os dois primeiros módulos. Como ele aconteceu após o terceiro módulo, o tempo destinado para sua realização, que é de oito horas-aula, tornou-se insuficiente para tal tarefa. Outra questão importante foi o tempo que transcorreu entre um encontro e outro. O primeiro foi realizado de 14 a 16 de agosto de 2009 e o segundo de 13 a 15 de novembro do mesmo ano, três meses entre eles. Um tempo tão prolongado como este afasta professores/as e tutores/as dos alunos/as participantes. O Ambiente Virtual de Aprendizagem promove envolvimento, porém, de outra ordem. Tanto cursistas como professores/as sentem necessidade das atividades presenciais. A Coordenadora de Tutoria apontou um dado bastante significativo em relação aos seminários presenciais. Segundo ela, existe uma diferença entre o posicionamento que o/a cursista tem no Ambiente Virtual e o posicionamento que ele/a apresenta nos encontros presenciais. Tal diferença precisa ser percebida pelos professores/as e tutores/as para que, caso necessário, (re)planejem o curso. A Coordenadora de Tutoria, durante a entrevista, focalizou bastante os encontros presenciais, comungando com a opinião dos/as cursistas de que deveriam ser em maior número e com maior carga horária. Reportando-se a diferença constatada entre o posicionamento dos/as participantes no virtual e no presencial, ela afirmou:

*Eu fui a todos os seminários e uma coisa que eu achei estranho é que, às vezes, na plataforma era uma discussão, quando a gente chegava no seminário presencial era completamente diferente. Eu acho que, às vezes, eles respondiam no fórum afirmando: “Não, é isso mesmo... Hoje, não pode existir este preconceito...” mas, no fundo, eles não assimilaram o curso mesmo. [...]. Na hora do seminário era diferente [...]. No seminário presencial, eu perguntava quem era fulano de tal, o aluno era completamente diferente, a visão do que ele respondia na plataforma, porque estava no caderno, e ele não respondia diferente do que o curso estava querendo, mas o que ele pensava mesmo sobre o assunto não era aquilo não, era aquilo que ele falava no seminário. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012)*

Durante a entrevista, em vários momentos, a Coordenadora de Tutoria falou sobre esse fato e, inclusive, citou a reação dos/as cursistas quando um Tutor, ao coordenar o seminário em um dos pólos vinculados ao GDE, se declarou homossexual. Segundo a Coordenadora, a reação foi muito negativa. Voltamos a ressaltar que esse

seminário aconteceu após o Módulo 3 – exatamente o módulo que debateu as questões relativas à orientação sexual em que a maior parte dos/as cursistas afirmava não se justificar o preconceito, o tratamento desigual diante da orientação sexual das pessoas. Ou seja, uma opinião bem diferente da reação que eles/as tiveram diante da declaração do Tutor, como nota-se por meio da fala da Coordenadora, quando ela afirmou que era possível perceber a resistência a algumas temáticas do GDE, especificamente a relativa à orientação sexual e que esta resistência estava muito mais latente nos encontros presenciais:

*...principalmente nos seminários presenciais... inclusive, teve um fato que me chamou a atenção. Um tutor nosso é homossexual, então, o que aconteceu: quando ele falou que era homossexual, que ele vivia este “problema”, teve uma resistência enorme a ele. Eu ainda falei: “Não fala não, deixa para os meninos “descobrirem” depois”. Mas, quando ele falou, foi uma resistência em relação a ele. Eu fiquei impressionada. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012).*

Como a finalidade para o destaque a esta citação é utilizar a fala da Coordenadora para reforçar a defesa da importância dos encontros presenciais, não me atarei ao pedido de silenciamento que ela fez ao tutor e nem a referência que ela fez ao suposto “problema” que ele vive. O destaque aqui objetivou reforçar a importância que os encontros presenciais têm em um curso a distância para, além de promover o debate com os alunos, oferecer *feedback* aos/as educadores/as envolvidos em sua execução.

Outro ponto fundamental, ainda em relação às atividades presenciais, é a aceitação que a maior parte dos/as cursistas do GDE/Unimontes tem em relação a esses momentos. De uma maneira geral, eles alegam que os encontros presenciais promovem troca de experiência, de percepção, criação de grupos, ampliação do debate. Um dos pontos criticados pelos alunos/as, em relação ao ambiente virtual, é a demora entre a postagem do/a aluno/a e o retorno do/a professor/a formador/a ou do/a tutor/a. Em muitos casos, não existe retorno ou é tão distante do momento da postagem que o/a aluno/a nem percebe que foi dado retorno ao seu posicionamento. Este fato, além de provocar essa sensação de abandono no/a aluno/a, provocando o desestímulo e, às vezes, até a evasão do curso, pode provocar também a solidificação dos preconceitos e não sua desconstrução, como já destacado em outros momentos, visto que o/a aluno/a socializa sua posição em relação ao debate proposto, não obtém retorno, continua com a mesma posição que tinha, acrescida da aprovação dos demais, principalmente, dos/as

educadores/as executores/as do curso que, ao não se posicionarem, podem passar a ideia de que concordaram com a postagem apresentada, pois, como afirma o ditado “quem cala consente”. Outro ponto destacado em relação ao ambiente virtual que leva o/a cursista a avaliar de maneira mais positiva os encontros presenciais relaciona-se a postura dos/as professores/as e tutores/as ao se manifestarem diante das postagens dos/as cursistas. Os/as cursistas alegaram que os/as professores/as e tutores/as não eram diretos nas interferências que faziam, provocando dúvidas e receios no lugar de esclarecimentos e segurança, como podemos constatar nas falas a seguir:

*Houve momento que eu me senti sozinha porque a gente sente... às vezes, você quer tirar uma dúvida e joga lá e o professor fala: “Mas é isto mesmo que você pensa? É por aí mesmo?” Aí a gente fica confusa: “Será que eu falei alguma coisa errada? Será que eu...” então, a gente sente no início assim... essa... esse medo, vamos colocar assim, esse medo, porque não tem com quem discutir, mas depois a gente vai se soltando, vai vendo que todo mundo também tem muitas dúvidas. (Entrevista realizada com a cursista Edna, no dia 05 de março de 2013)*

*Eu gostei do presencial porque, da maneira como nós levamos o assunto, a gente discutia mesmo. A tutora fazia perguntas assim... intrigantes mesmo... no presencial... e aí a gente olhava um para o outro, e falava: “Não, mas eu penso isso. Não, mas você está sendo preconceituoso, não é?” Aí a pessoa parava e falava: “Mas eu nunca pensei desta forma. Eu nunca parei para pensar que eu estava sendo preconceituoso”. O momento presencial poderia acontecer mais vezes, talvez, tivesse mais sustentação no curso porque as pessoas iam sentir mais próximas, mais seguras. Quando a gente tem um contato, a gente tira as dúvidas da gente melhor. (Entrevista realizada com a cursista Patrícia, no dia 23 de fevereiro de 2013).*

*A dinâmica do GDE é interessante, mas eu acho... eu penso que deveriam ter mais encontros presenciais porque a gente debate nos fóruns e tudo, mas eu acho que a gente deveria ter mais encontros presenciais mesmo que não fossem com os tutores de fora, mas pelo menos com os que trabalham aqui. No virtual a resposta demora e é confusa e assim eu acredito que estando junto, ao vivo assim eu acho que é mais interessante... é mais interessante. (Entrevista realizada com a cursista Cleonice, no dia 05 de março de 2013)*

Voltando ao objetivo do Módulo 2, conforme definido no material didático, este pretendeu estudar o conceito de gênero por este representar “uma ferramenta importante para o conhecimento do mundo social” (LIVRO de CONTEÚDO, 2008, p. 30). Ressalta-se no referido material a necessidade de promover, junto aos participantes do GDE, uma reflexão sobre:

As diferenças de gênero existentes na sociedade e como elas incidem nas diversas áreas [...] nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da

vida, desde a profissão até a vida sexual-afetiva; na construção da identidade social de cada indivíduo e de grupos; e na organização do cotidiano nas diversas esferas: família, escola, mercado de trabalho, vida social e política. (ibidem).

Os textos de todo o Módulo também lançam luz sobre as influências das marcas de gênero na construção social da identidade adolescente/juvenil ao proporcionar o debate sobre as diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.

### **5.3.1 Unidade 1 - Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social**

Como destacado anteriormente, não definiu-se uma carga horária específica para cada unidade. O Módulo todo foi trabalhado em 30 dias, do dia primeiro ao dia 30 de setembro de 2009. No cronograma para o desenvolvimento do curso, as unidades foram subdivididas de forma igual, totalizando 10 dias para cada uma, sendo que a Unidade 1 teve início no dia primeiro setembro e término no dia 10 do mesmo mês, tendo seu conteúdo explicitado no Livro de Conteúdo da página 30 até a página 53. Como pode ser verificado no título da unidade, ela explicita a importância da categoria gênero para o conhecimento do mundo social e apresenta como propósito geral “fornecer elementos objetivos para uma abordagem crítica das convenções sociais acerca da sexualidade de modo a permitir que se trate com respeito os direitos do indivíduo como cidadão e cidadão”. (LIVRO de CONTEÚDO, 2008, p. 31). Reforça-se, ao final da apresentação do objetivo geral, que a unidade pretende, a partir dos estudos propostos para o seu desenvolvimento, que os/as cursistas tenham subsídio para a “prática de promoção da igualdade de direitos nas escolas” (ibidem). Definem-se sete objetivos específicos:

Perceber o padrão de sexualidade considerado natural como construção histórico-cultural; compreender que a sexualidade de uma pessoa está em permanente construção, na qual influenciam múltiplos fatores e relações; compreender o papel que instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e no reconhecimento ou no estranhamento dessa diversidade; compreender a complexidade das relações entre sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual; entender as dimensões pública e privada das questões sexuais; reconhecer as diferenças sexuais como elementos da diversidade humana às quais se relacionam direitos garantidos por documentos legais e direitos ainda a serem conquistados e refletir não só sobre os preconceitos em relação às identidades de gênero e sexual, como também sobre os que combinam essas classificações com outras (como raça/etnia e classe social), agravando a

discriminação que incide sobre as pessoas consideradas hierarquicamente inferiores dentro dessas categorias. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 31)

A unidade é subdividida em quatro partes: Gênero e outras formas de classificação social; O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola; Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero e Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada. Para cada subdivisão da unidade, destinou-se um pequeno texto de duas ou três páginas para estudo dos/as cursistas e organização do/a professor/a formador/a, bem como dos/as tutores/as.

Percebe-se claramente, nos textos destinados para o estudo da Unidade 1, que ao se falar de gênero a referência é a mulher e não o homem, ressaltando que quem possui atributos valorizados pela sociedade são tratados como indivíduos e não como grupo identitário, conforme discutido por Scott (2005). Existe, no material didático do GDE, a discussão referente à construção social do papel de homens e mulheres, mas ao falar de discriminação, de desigualdade o foco é a mulher e não os homens e as mulheres, enfatizando que a identidade de gênero se entrecruza com outras marcas identitárias aumentando ou diminuindo o processo de discriminação sofrido pelas mulheres.

Outro ponto que pode ser verificado é o reforço dado no material didático do curso de que a construção dos gêneros masculino e feminino é uma construção social e não algo natural e biológico. Defende-se que o “papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco – a espécie humana é essencialmente dependente da socialização” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 35).

Nos textos que compõem essa unidade, constata-se que o papel social desempenhado por homens e mulheres difere de cultura para cultura, bem como de um tempo histórico para outro. Eles destacam ainda as principais instituições responsáveis pela construção social de gênero – a família, a escola e a mídia –, ressaltando que tais instituições ajudaram e ainda ajudam a criar e a manter papéis de homens e de mulheres marcadamente diferentes e desiguais. Os textos, sem negar o papel da família e da mídia na construção social de gênero, destacam o papel da escola tanto na transformação da diversidade de gênero em desigualdade entre homens e mulheres, como na sua desconstrução, enfatizando a importância da escola efetivar uma prática pedagógica no sentido da desconstrução e da desnaturalização tendo em vista que trabalha basicamente



com crianças e adolescentes, idade considerada, no GDE, como fundamental para esse trabalho. Na infância, por ser momento em que a separação entre os papéis masculinos e femininos ainda não são tão acirrados e, na adolescência, por ser o momento de aumento desse acirramento, promulgando que “a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 49).

Verifica-se aqui a importância das discussões deste módulo para a desconstrução do que foi solidificado no Módulo 1, pois, como vimos anteriormente, houve, no módulo anterior, muitas posturas questionáveis apresentadas pelos/as cursistas e pelos/as profissionais envolvidos com o curso. Durante a execução do GDE, percebeu-se essa possibilidade de “correção” dos rumos que os debates tomaram. Como as temáticas do curso estão interligadas, ao iniciar uma discussão específica de um módulo, a anterior não desaparece e traços da seguinte são vislumbrados. A Coordenadora de Tutoria fez uma referência em relação às modificações que foram realizadas para evitar alguns fatos ocorridos no Módulo 1. Como o mais visível foi a postura dos/as tutores/as, que foi bastante opinativa, desconectada do material didático, além de demonstrar muita divergência entre o grupo, o ponto de correção se pautou no papel desse/a profissional. Segundo a Coordenadora de Tutoria,

*Hoje é uma coisa que eu falo sempre, quem tem de preparar as questões dentro do fórum é o professor formador, ele é que conhece a temática, ele quem tem que conduzir. Mas sabe o que aconteceu? O tutor, como eu falei, ele entrou e as discussões foram conduzidas pelo tutor. Essa temática é... como eu falo... é igual religião, todo mundo acha que entende, todo mundo dá sua opinião. A maioria dos tutores, praticamente nenhum deles tinha conhecimento teórico sobre o assunto. Então, eu acho que o professor deveria ter delimitado um pouco o papel do tutor dentro do curso e não ter deixado tão livremente. Sempre que a gente reunia, e olha que era toda semana, eu pedia, pegava o fórum para verificar a participação do tutor e falava: “Gente, não pode ter opinião pessoal. Não pode! Tudo que vocês vão falar tem que ser de acordo com o material didático”. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012).*

Neste Módulo 2, percebe-se uma retração da participação dos/as tutores/as, provavelmente, resultado da avaliação do módulo anterior e da orientação da Coordenadora de Tutoria. Eles/as participaram bem menos, inclusive a Tutora Rute, que teve, no módulo anterior, uma participação consistente com o defendido no Livro de Conteúdo. Percebeu-se essa retração dos/as tutores/as já no final do Módulo 1, quando o

Tutor Cassiano, provavelmente a partir das reuniões relatadas pela Coordenadora de Tutoria, fez duas postagens, em dias diferentes, com o mesmo conteúdo:

*Em tempo: No segundo módulo, pretendemos que este fórum seja utilizado apenas pelo professor, para que possa esclarecer dúvidas em relação à correta execução dos trabalhos! Abraços. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão do Módulo 1, em agosto de 2009).*

Como deve ter sido novamente alertado pela coordenação de tutoria, ele realizou nova postagem esclarecendo que aquela orientação não seria a partir do próximo módulo, mas imediatamente:

*Caros cursistas: atenção! Por favor, a partir de agora, direcionem seus questionamentos para o tópico "diversidade", aberto pela professora-formadora de vocês (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão do Módulo 1, em agosto de 2009).*

Apesar dessa mudança, os problemas vivenciados no Módulo 1 permaneceram, pois a professora formadora continuou sem participar. Como poderemos observar a partir do detalhamento do Módulo 2, essa falta de participação permaneceu também nesse módulo porque, novamente, não houve envolvimento do professor formador nos fóruns de discussão e os/as cursistas ficaram mais sozinhos ainda.

Apesar dos Módulos 2, 3 e 4 dividirem-se em unidades com conteúdos e fóruns específicos, para cada uma delas, os/as cursistas acabaram realizando o debate por módulo e não por unidade. Como as questões levantadas para cada unidade eram muito parecidas e o tempo destinado aos módulos, como um todo, era muito curto, não existiu distinção nas contribuições dos/as cursistas, ou seja, as postagens registradas por eles/as, indiferente de qual era a unidade, discutiram o módulo como um todo. Decidiu-se manter a separação por unidade nesta tese apenas para o melhor entendimento de como o curso foi organizado pela SECADI e de como ele foi executado pela Universidade. No entanto, não realizaremos uma análise dos fóruns de forma rigidamente separada, pois, caso o fizéssemos, correríamos o risco da repetição. Apresentaremos apenas um ou outro ponto que demarque diferença entre uma unidade e outra. Dessa maneira, a Unidade 1 sempre será foco de maior análise e as Unidades 2 e 3 entrarão como acréscimo na análise para alguma característica específica que tenha sido percebida. Essa dinâmica será utilizada, tanto para o Módulo 2 como para o 3 e 4.

### 5.3.1.1 Os Fóruns de Discussão

Para o desenvolvimento desta unidade, designou-se um professor formador, aqui denominado de Professor Eduardo, graduado em Direito e Filosofia, Especialista em Direito Público Privado (com ênfase em Direitos Humanos/Homossexualidade) e em Filosofia Contemporânea. Ele tem inserção no campo da diversidade, sendo também militante do movimento LGBT. Esse professor formador responsabilizou-se pelas unidades 1 e 2 do Módulo 2 e pelas três unidades do Módulo 3, sendo o docente que mais tempo ficou vinculado ao curso. O fato de ele ter envolvimento com a temática da diversidade foi condição fundamental, inclusive, para sua contratação. No entanto, sua participação voltou-se mais diretamente para as questões relativas à orientação sexual. Ao estudar e pesquisar questões referentes à orientação sexual, entra-se, inevitavelmente, nas questões de gênero, no entanto, em discussões muito específicas, basicamente no que se refere à construção social do masculino e do feminino e no preconceito oriundo dessa construção. Ao acompanhar as duas primeiras unidades do Módulo 2 e as unidades do Módulo 3, verificou-se uma maior sintonia do professor com a temática deste último módulo em razão de sua participação mais efetiva, apesar de ainda pequena, do que a existente no módulo anterior.

Os módulos 2, 3 e 4 apresentaram uma dinâmica diferente dos módulos 1 e 5. O Módulo 1, como já foi destacado, constituiu-se de apenas uma unidade e não trabalhou nenhuma marca identitária de forma específica. Os Módulos 2, 3 e 4 destinam-se ao trabalho com as temáticas constituintes do GDE: gênero, sexualidade/orientação sexual e relações étnico-raciais. Além disto, nesses três módulos, apresentou-se um “caso”, disponibilizado em versão impressa e em animação, relacionado à temática a ser estudada no módulo, objetivando dar início às discussões. Além da apresentação desse “caso”, os módulos foram divididos em unidades e o conteúdo de cada unidade foi dividido em subunidades, sendo que cada uma destas subunidades dispunham de um texto curto para fundamentar o estudo. Além do texto, existem também sugestões de leituras complementares, vídeos, *sites*, *blogs* etc.

Em relação aos fóruns, a dinâmica foi semelhante ao Módulo 1. Disponibilizou-se o “Fórum de Notícias” para cada unidade que compõe o módulo, o “Fórum Contato com o/a professor/a *on-line*” e dois “Fóruns de Discussão”, um para o debate do “caso” apresentado e outro para o debate dos textos de cada subunidade. No Módulo 2, os

fóruns foram utilizados da forma prevista: o “de notícias” foi utilizado para a divulgação de datas, prazos e diversas informações importantes para o desenvolvimento do curso; o fórum “contato com o/a professor/a *on-line*” foi utilizado para que cada tutor/a tivesse espaço de contato direto com seu grupo para definição do andamento dos trabalhos e os “fóruns de discussão”, que totalizaram dois, serviram para os debates do conteúdo.

O “caso” apresentado para subsidiar a Unidade 1 foi denominado “Gênero e profissionalização” e, como o próprio título indica, discutiu a divisão sexual do trabalho, como podemos observar na versão digital que foi parte do material da unidade em questão:

Com o objetivo de apresentar o tema “orientação vocacional” entre os alunos da 8ª série e do ensino médio, uma escola da cidade de Maringá (PR) promoveu uma semana de oficinas profissionalizantes. Uma das oficinas oferecidas era “Moda e costura”. Das trinta vagas disponíveis, apenas duas foram preenchidas por meninos. A direção da escola explicou a desproporção, segundo ela esperada, argumentando que culturalmente a oficina era destinada às meninas. Ainda hoje, cozinhar e costurar são afazeres considerados tipicamente femininos, quando realizados no espaço doméstico e financeiramente pouco valorizados. Por outro lado, ao se tornarem fontes de prestígio social e de boa remuneração, essas atividades passam a ser identificadas aos homens – chefes de cozinha de importantes restaurantes, costureiros de grifes famosas que, em alguns casos, são definidos como *gays* pelo fato de se interessarem por atividades tidas como femininas. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008).

Da mesma maneira que ocorreu no Módulo 1, o responsável pela abertura do fórum não foi o professor formador e sim o profissional do apoio tecnológico. Mais uma vez, os/as cursistas ficaram sem essa importante referência. Ao questionar a Coordenadora de Tutoria o motivo dos Fóruns de Discussão não serem abertos pelo/as professores/as, ela informou que todos/as vivenciavam sua primeira experiência com a Plataforma Virtualmontes, apresentando ainda algumas dificuldades. A solução encontrada foi o/a professor/a formador/a elaborar o conteúdo para a abertura do fórum e o profissional do apoio tecnológico fazer a postagem. Essa solução acabou não se configurando como a mais adequada, pois, como já destacado, os/as cursistas se referiam muitas vezes a esse profissional e não aos/as professores/as, provocando algumas confusões em relação a quem era o responsável pela condução dos trabalhos. Duas outras soluções poderiam ter sido pensadas: uma seria ensinar os/as professores/as a abrirem os fóruns, pois representa uma atividade muito simples e a outra seria realizar

a postagem utilizando a senha dos/as professores/as, pois, neste caso, o nome e a foto que iriam aparecer na abertura do fórum seriam dos/as professores/as e não de outro profissional que não tinha ligação com a parte pedagógica do curso. Parece um fato banal, mas no Ambiente Virtual de Aprendizagem temos que criar elo entre os/as envolvidos e, isto se inicia quando sabemos, com clareza, com quem estamos interagindo.

Para fomentar o debate sobre o “caso” acima mencionado, o professor formador da unidade elaborou, no Fórum, a seguinte pergunta: “Como você usaria o exemplo citado no caso contado na animação para levar seus alunos e alunas a refletirem sobre assimetria de gênero, tal como definido nos textos?” (Postagem do Professor Eduardo no Fórum de Discussão sobre o “caso” em setembro de 2009).

Como a Coordenadora de Tutoria ressaltou em seu depoimento, percebe-se que os/as cursistas apresentaram opiniões em que acreditavam que elas seriam compatíveis com a defesa do material do GDE. Muitos/as alegaram, por exemplo, que não se deve manter a separação entre as atividades escolares, afirmando que:

*No desenvolvimento das atividades lúdicas, devemos sempre estar atentos para que não haja preconceito em relação aos tipos de brinquedos, direcionando-os de acordo com o gênero masculino ou feminino: bola só para menino ou boneca só para menina ou no sentido que homens não podem chorar ou demonstrar sensibilidade e ao mesmo tempo só as mulheres é quem devem realizar as tarefas domésticas. O professor deve possibilitar reflexões a respeito das questões de afetividade, cooperação ética e respeito. Assim ele estará formando o educando para a vida. (Resposta da cursista Margarida ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Percebe-se que, apesar da suposta concordância com o defendido na unidade, ao analisar tais contribuições, verifica-se o quanto de desconstrução dos estereótipos ligados ao papel social de homens e de mulheres ainda precisa ser trabalhado com os/as cursistas:

*A mulher está cada vez mais sendo inserida no mercado de trabalho, portanto é necessário que os homens sejam compreensivos e colaborem com suas esposas ajudando-as nas tarefas domésticas. Muitas mulheres são mães, esposas, donas de casa, estudantes, trabalham fora o dia todo e ainda chegam em casa e têm que cuidar da casa. Chega de machismo. Os valores de solidariedade, respeito, amor ao próximo precisam ser desenvolvidos em todos os momentos e para com todas as pessoas (Resposta da cursista Margarida ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Ao proclamar que os homens precisam ser compreensivos com suas esposas e que precisam **ajudá-las** nas tarefas domésticas (grifo nosso), a cursista deixa transparecer que, em sua concepção, as tarefas são mesmo de responsabilidade das mulheres e não do casal. O mesmo acontece quando ela listou várias atividades “das mulheres” e ressaltou que, após a realização de todas essas tarefas, ainda existem os trabalhos domésticos e o fez sem uma alusão crítica em relação à dupla jornada de trabalho que parte considerável das mulheres vivencia – questão inclusive destacada nos textos para esta unidade. Destacamos essas duas respostas anteriores para, mais uma vez, reforçar a afirmação da Coordenadora de Tutoria de que muitos/as cursistas fazem postagens nos fóruns diferente do que pensam porque sabem que estas ficarão registradas e por serem os fóruns objeto de avaliação e nota para a obtenção do certificado.

Em relação ao Fórum de Discussão sobre “o caso”, o que destacamos acima chamou nossa atenção, no entanto, não foi o mais importante. O que nos chamou mais a atenção foi a percepção que se tem de que a discussão a respeito da assimetria de gêneros não se configura como uma preocupação dos/as participantes. Em inúmeros momentos, outras preocupações apareceram e passaram a ser foco do debate. Ao analisar as postagens em sequência, nota-se a entrada de outros temas e a desconsideração do que é proposto para a unidade.

Após poucas referências à questão de gênero, os/as cursistas promoveram uma discussão sobre o relato de um participante, professor de matemática, que trabalhava com alunos portadores de necessidades especiais:

*Lidar com diferença requer ser diferente, pois, neste ano, estou trabalhando, na minha escola, com alunos especiais e, como sou professor de matemática, já encontro muitas dificuldades por ser uma disciplina considerada mais difícil. No início, fiquei com muito medo de trabalhar com estes alunos, pois, se tratava de alunos com dificuldades visuais e até mesmo mentais. Hoje percebo que era só medo, pois, os alunos com necessidades me ensinaram a enfrentar as diferenças com naturalidade e o trabalho com as diferenças só ficou diferente. (Resposta do cursista Pedro ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

O Tutor Cassiano tentou voltar ao tema proposto para a unidade<sup>48</sup>, ao relatar sua experiência como professor em que constatou que as poucas coisas que os/as alunos/as sabiam sobre a “Lei Maria da Penha”, eles/as não aprenderam na escola, fazendo uma clara alusão à não inserção da temática nas instituições escolares. Apenas uma cursista respondeu a esta postagem. O restante voltou-se para o relato do cursista, reproduzido acima, sobre os/as alunos/as com necessidades especiais, demonstrando que este assunto chamou muito mais atenção deles/as do que as discussões a respeito de gênero.

*Olá, Pedro. O relato de sua experiência relaciona muito com a minha. Sou professora do 1º ano de alfabetização e minha turma em si é muito “diferente”. São alunos marcados por sofrimentos sociais que refletiram em suas vidas, causando danos graves em sua formação social, afetiva e intelectual. No início do ano, achei que ficaria louca, com tantos problemas que deveria me atentar para depois preocupar em ensinar os conteúdos. Foi muito difícil... (Resposta da cursista Leidiane ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Mais uma vez, apesar do Tutor Cassiano ter feito aquela referência à “Lei Maria da Penha”, o assunto não despertou o interesse dos/as cursistas e as questões sobre violência doméstica e violência de gênero viraram questões sobre violência contra crianças e adolescentes ou praticada por eles/as e indisciplina nas escolas, como podemos constatar nas respostas a seguir:

*A escola pode ser um local certo de identificação das crianças em situação de riscos, por sofrerem violência doméstica em suas casas, nós professores temos o papel de reconhecer e notificar os casos, reconhecer e denunciar é o papel que devemos cumprir (Resposta da cursista Odila ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Eles aprendem muito mais com a prática do que com a teoria. Como você disse, esses alunos convivem com a violência às 24 horas do dia e estão sempre buscando caminhos para se livrarem de processos possíveis. (Resposta da cursista Diana ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Os/as cursistas se referiram muito às questões sociais das famílias dos/as alunos/as e ressaltaram a “desestruturação” familiar, os maus tratos que os/as alunos/as sofriam e a questão da indisciplina em sala de aula, demonstrando, mais uma vez, que

---

<sup>48</sup> Esta unidade, em seu material didático, ao dar início às questões referentes a gênero destaca muitos pontos, dentre eles a violência física e psicológica que as mulheres sofrem, inclusive, no ambiente doméstico.

os temas da unidade não fizeram parte de suas preocupações como educadores/as ou porque não viviam essa realidade, ou porque, de tão naturalizados, não eram percebidos como “problema”, ou porque acreditavam que as diferenças de gênero já não existem mais, ou ainda porque outras dificuldades vivenciadas no ambiente escolar pareciam mais urgentes, como fica claro no posicionamento da cursista abaixo:

*Realmente as famílias perderam suas referências e conseqüentemente temos aí mais violência, menos amor ao próximo e menor valorização à vida. Perdemos o nosso elo de amor. Muito trabalho e pouco tempo para as pessoas que realmente nos importam. Mas o que fazer? Vejo muitos de meus alunos nessa situação “de abandono familiar”, mas pouco posso fazer para ajudá-los. Levo para casa, tiro os piolhos, passo remédio nas feridas etc., mas sei que isso não é nada perante a falta de carinho e de amor no cotidiano desses(as) meninos e meninas (Resposta da cursista Cibele ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Intensificaram-se, então, os debates sobre a família, a indisciplina e a violência escolar. Eventualmente, um/a ou outro/a cursista postou algo sobre o “caso” apresentado, inclusive se referindo ao material da unidade, o que é algo raro, porém, praticamente não obtiveram respostas.

*O processo sexista da sociedade começa logo cedo, no espaço familiar, como podemos observar, as filhas assumem junto com a mãe, irmãs, avós as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos. Tal processo é tão bem internalizado pelas mulheres que muitas pesquisas mostram que além de gostarem dos afazeres ainda acreditam fielmente que tais tarefas só podem ser realizadas por elas e que os homens não dão conta de fazê-las (Resposta da cursista Clara ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Uma Tutora, que será aqui denominada de Tutora Aurora, respondeu:

*É verdade Clara, concordo com você e o “caso” ilustra bem esta questão da internalização das atividades ditas “femininas” e “masculinas”. Desse modo a família, bem como a escola são responsáveis e fundamentais para atenuar essas diferenças e estimular meninos e meninas a gostos ditos apenas de um determinado gênero, como diz o texto 3 desta unidade. ( Postagem da Tutora Aurora no Fórum de Discussão sobre “o caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

A partir de então, existe o predomínio de que os preconceitos, não especificamente de gênero, mas contra negros/as, gordos/as, pobres nascem e são fortalecidos em casa, pelas famílias e, em raros momentos, existe o questionamento do



papel da escola, tanto na construção como na desconstrução desses preconceitos. A discussão sobre a violência apareceu em muitos momentos, mas sempre relacionada à violência urbana, no ambiente escolar, contra crianças e adolescentes e não a violência de gênero. A igualdade continuou sendo defendida, mas, novamente, com justificativa divina e não social ou jurídica.

*Seja homem ou mulher, seja gordo ou magro, alto ou baixo, branco ou negro, não deixa de ser gente, pessoa, não deixa de ser: ser humano.* (Resposta da cursista Jesuíta ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*Discriminação contra cor isso é muito ruim porque Deus nos fez todos iguais sem diferença de língua, raça ou cor e também religião, a gente tem que aprender a conviver com as diferenças dos outros porque isso será muito bom e ninguém é melhor do que ninguém. Todos nós somos iguais, Jesus nos ama assim* (Resposta da cursista Viviana ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

Para ilustrar como as discussões relativas às questões de gênero não fizeram parte das vivências de muitos/as cursistas, destacamos a postagem a seguir:

*Os gêneros são, na verdade, uma “condição didática para trabalhar com os comportamentos dos leitores e escritores”. Cabe ao professor possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos utilizando textos de diferentes gêneros. Saber usar a língua é o que mais influencia na qualidade textual* (Resposta da cursista Maira ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

Percebe-se, então, a total desconexão da resposta dessa aluna com o conteúdo do curso. Porém, é preciso dizer que uma impropriedade tão grande como essa foi exceção no GDE, mas serve para exemplificar a distância entre algumas discussões realizadas por educadores/as em grandes centros urbanos brasileiros e a realidade de muitos/as professores/as cursistas. Muitos/as participantes do GDE/Unimontes moravam e trabalhavam na zona rural ou sempre viveram em cidades muito pequenas, onde os debates relativos à assimetria de gênero praticamente inexistiam. É bem mais provável que, nos grandes centros urbanos, muitos/as já reconheçam que as desigualdades de gênero existem, que são construídas socialmente e não determinadas biologicamente ou religiosamente e que colocam a mulher em uma situação de desigualdade em relação aos homens.

A intenção do GDE era usar a questão de gênero como a base para os estudos sobre a sexualidade, a orientação sexual e as questões étnico-raciais. No entanto, esse propósito não apenas não foi atingido como as temáticas referentes às questões de gênero ficaram bastante “diluídas” entre os outros temas do curso, bem como entre os problemas específicos levantados pelos/as cursistas. Essa invisibilidade das questões de gênero foi percebida por alguns/as participantes, como pode-se notar a seguir:

*Essa unidade aborda um tema até então passado despercebido, ou seja, gênero, por sermos envolvidos em uma estrutura social e cultural, deixamos-nos levar por uma cultura tipicamente masculina e que facilita a proliferação de preconceitos fúteis e não refletimos muito sobre nossas atitudes no dia a dia. (Resposta da cursista Marta ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Concordo plenamente com sua colocação, realmente estamos tão enraizados a uma sociedade machista que praticamos certas ações sem nos darmos conta que estamos condicionados a ela. (Resposta da cursista Vanessa ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Olá, para todos. A escola, muitas vezes, em sua prática cotidiana, reproduz ou reforça esses conceitos acreditando que faz parte da sua organização. É comum encontrarmos em algumas escolas as crianças em filas, homens de um lado e mulheres de outro ou até mesmo as “lembrancinhas” entregues em épocas de festas são separadas pela cor azul e rosa, sendo bolas para meninos e bonecas para meninas. Acredito que, se na família, esses conceitos são inculcados nas crianças desde bebês (a cor do quarto, por exemplo), na escola eles devem ser desmistificados começando pelas práticas do dia a dia. Quem sabe agora, a partir dessas discussões, não é colegas cursistas? (Resposta da cursista Míriam ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*É verdade. Sem perceber nós reforçamos a idéia de separação de gênero. Crescemos e vivemos assim, hoje isso é tão comum que nem percebemos que estamos fazendo essas discriminações. Mas acredito que a partir de agora todos nós teremos uma nova visão no nosso dia-a-dia e principalmente para trabalhar com nossos alunos (Resposta da cursista Rosário ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

No prosseguimento do Fórum aconteceu um fato muito significativo. O tema que passou a dominar foi a “desestruturação familiar”. Os/as cursistas deixaram claro que consideravam que a maior parte de todos os problemas vividos pela escola mantinha relação com o que eles/as denominavam de “famílias desestruturadas”. Porém, o que eles/as chamavam por “famílias desestruturadas”, na verdade, referia-se àquelas famílias que constituíam-se de forma diferente do padrão dito “normal”: pai,

mãe e filhos/as. Foi recorrente também “a queixa” de que as famílias transferiram suas responsabilidades para a escola:

*Hoje educar está muito difícil porque não podemos contar com o apoio das famílias. Pois as mesmas estão desestruturadas, não conseguem educar seus filhos, transferindo toda a responsabilidade para a escola. E as escolas não estão preparadas para enfrentar as consequências. Não temos subsídios para desenvolvermos uma educação de qualidade, como deveria ser (Resposta da cursista Edna ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Eu concordo plenamente com você. As famílias cada vez mais vêm transferindo as suas responsabilidades de educar seus filhos para escolas e professores. Talvez esses pais nem sejam tão culpados, pois as famílias estão se desmoronando. Os filhos estão sendo criados por avós muitas vezes idosos, cansados e que não tem conhecimento nem condições de educar uma criança (Resposta da cursista Dulce ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

A partir dessa discussão, iniciou-se um debate sobre as principais causas dessa suposta “desestruturação” que levaria os/as filhos/as ao sofrimento e ao abandono, bem como sobre a transferência de responsabilidade das famílias para as escolas. A principal causa apontada pelos/as cursistas para esse fenômeno foi a falta de tempo dos pais e das mães para a educação dos/as filhos/as em razão do trabalho fora de casa. Ao falarem das “famílias desestruturadas” demonstraram saudosismo das famílias de outras épocas que, nos dizeres dos/as cursistas, tinham tempo para seus/as filho/as. Quem tinha tempo para se dedicar aos cuidados com os/as filhos/as eram as mulheres e não os homens, pois, a elas era reservado o espaço privado do lar e a eles o espaço público. O material do GDE coloca a conquista do espaço público, principalmente por meio do trabalho, como uma das grandes conquistas dos movimentos feministas. Os/as cursistas não apresentaram de forma explícita uma reprovação ao trabalho feminino, mas ao falarem das famílias de hoje deixaram a entender que consideravam um ponto muito negativo a ausência de pais e mães em casa para os cuidados com os/as filhos/as. Quem saiu por último para o trabalho fora de casa foram as mulheres, portanto, a “culpa” pela “desestruturação familiar” parece ser atribuída à mulher. As citações a seguir exemplificam bem essa situação, tanto no que diz respeito à vinculação do trabalho dos pais para o “desmoronamento” da família, como para a “culpa” da mulher por esse problema.

*Sabemos que não se faz família como antigamente. Os valores acabaram, temos mesmo que fazer orações, pois não se sabe mais o que é realmente*

*uma família, um lar, um apoio, e as responsabilidades de ser pai ou mãe* (Resposta da cursista Fátima ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*Um dos motivos da desestruturação da família é a inserção dos pais no mundo do trabalho. Muitos pais passam o dia todo fora de casa, deixando a educação dos filhos por conta de terceiros* (Postagem da Tutora Aurora no Fórum de Discussão sobre “o caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*Realmente a família perdeu-se em função do trabalhar-se fora do lar; sabemos que é na família que estão as nossas referências é nela que buscamos o apoio em momentos difíceis e se não a temos, em quem podemos apoiar nos becos da vida. Assim as famílias se tornaram as maiores responsáveis pela violência, pois pais ausentes que só pensam em ter, esquecendo-se de sua família ao longo do tempo...* (Resposta da cursista Maria ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*Esta questão vive me preocupando, cada vez que percebo que realmente a família é a base de tudo e que cada vez mais ou pela desestruturação da família ou por consequência do trabalho, que é uma necessidade na sociedade de hoje, fico pensando como resolver este impasse. Penso por mim mesma, tenho duas filhas pequenas, trabalho o dia todo, por mais que alguém cuide bem delas, não estou lá para ver e orientar. Será que não estou deixando a desejar na educação das minhas filhas?* (Resposta da cursista Maurizete ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

Nesses depoimentos, além da alegação de ser a inserção dos pais e mães no mercado de trabalho o grande responsável pelos problemas vividos pelos/as filhos/as, tanto no espaço escolar como em outros espaços e aspectos da vida cotidiana, novos dados foram apresentados e merecem nossa atenção. Um deles foi a predominância da análise das famílias desprovida de uma análise sobre a situação social das mesmas. Em raras ocasiões, destacou-se que a inserção do casal no mercado de trabalho não é fruto da “vontade de ter” dos pais e mães, como coloca uma das cursistas, mas, muitas vezes, fruto da necessidade de sobrevivência. Nota-se esta posição que isenta as precárias condições que grande parte da população brasileira vive em decorrência de um modelo econômico absolutamente excludente e injusto, em diversas falas dos/as cursistas.

O objetivo primeiro do GDE não era o estudo das diferenças de classe, no entanto, não se discutem as questões de gênero, de orientação sexual e étnico-raciais sem perceber que o preconceito e a discriminação que mulheres, homossexuais e negros/as, por exemplo, passam, têm como uma das principais consequências a desigualdade de oportunidades, que provoca, muitas vezes, a baixa escolaridade e o

subemprego. A desconsideração do peso que o preconceito e a discriminação têm para a construção e a manutenção das desigualdades sociais levou os/as cursistas ao entendimento de que a forma de não ser mais vítima de preconceito e discriminação é a luta individual, “a garra de cada um”. Portanto, só continua sofrendo preconceito quem não se esforçou para mudar, para “melhorar de vida”. Essa ideia da “luta individual” passa, inclusive, pela assimilação da cultura do opressor, na perspectiva do multiculturalismo assimilacionista, já discutido neste trabalho, como é possível perceber nas respostas a seguir. Transforma-se graves problemas sociais em questões de mérito ou demérito individual e culpabilizam as vítimas pelo preconceito sofrido.

*Não existe de que isto é para homens, isto é para mulheres, uma vez que temos nos saído muito bem nestas diferenças de gêneros imposta pela sociedade. Ambos somos capazes, só vai depender de cada um de nós não do sexo masculino ou feminino (Resposta da cursista Fátima ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Infelizmente creio que não se trate apenas de uma transferência de responsabilidade, mas a total falta de responsabilidade. A família atual através de uma desculpa de existência de uma necessidade financeira, ou seja, (trabalho o dia todo não tenho tempo para cuidar da educação de meus filhos). Será que o ser humano necessita somente do dinheiro para ser feliz? Será que porque trabalho muito, não possuo mais a responsabilidade de educar e de transmitir carinho e limites aos meus filhos. Acho que as famílias estão dando uma grande desculpa esfarrapada para sua irresponsabilidade (Resposta da Adriana cursista ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Ao defenderem a ideia de que “somos todos/as iguais”, os/as participantes do GDE/Unimontes deixam a entender que todas as pessoas tiveram e têm as mesmas oportunidades na nossa sociedade. Essa concepção dominou não apenas toda a unidade como todo o curso. Ancorados nessa percepção, os/as cursistas debateram as questões de gênero, etnia e orientação sexual orientados por essa visão de “igualdade”, como podemos constatar no prosseguimento das análises dos fóruns de discussão.

Os aspectos discutidos no fórum de discussão sobre o “caso” também apareceram no fórum destinado às discussões dos textos da unidade, até porque o “caso” foi totalmente deixado de lado. É importante lembrar que se solicitou aos/as cursistas que participassem da discussão sobre o “caso” tendo por base os textos do Livro de Conteúdo. Sendo assim, a fim de se evitar a repetição na análise, destacaremos a seguir apenas aspectos que ainda não foram abordados nesta tese.

O assim denominado “Fórum de Discussão em torno dos Textos da Unidade 1” constituiu-se em uma síntese acompanhada de perguntas contidas no material didático do curso e, outras vezes, apenas da apresentação das perguntas do conteúdo de cada subtópico presente na Unidade 1, como podemos verificar no Quadro 6.

Quadro 6 – Conteúdo do Módulo 2/Unidade 1

Tópicos	Conteúdo
1	Você acha que ser mulher branca, negra ou indígena faz diferença? E ser mulher pobre ou rica? Ter ou não escolarização? Viver no campo ou na cidade? Ser mulher heterossexual, lésbica ou ser travesti é diferente?
2	É possível compreender que a família e a escola têm um papel fundamental na luta contra o aumento de preconceito e discriminação direcionado às mulheres e a todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante. Como você imagina que se possa trabalhar nesta direção em casa e na escola?
3	Este tópico fala das especificidades da fase adolescente/juvenil para a construção social da identidade, no que tange às questões de gênero. Que fatores você acha que podem estar em jogo nessa fase?
4	Este tópico pretende enriquecer os argumentos para debater os estereótipos e os preconceitos de gênero. Refere-se a como a questão de gênero interfere na organização social do espaço público e privado e configura o mundo que nos cerca. Você já parou para pensar nos valores que estão associados a cada uma das designações que são atribuídas aos homens e as mulheres?

Fonte: Fórum de Discussão em torno dos Textos da Unidade 1, setembro, 2009.

Solicitou-se aos/as participantes que, com base na leitura dos textos 1, 2, 3 e 4 da Unidade 1, escolhessem um ou mais tópicos para discussão no fórum. Essa dinâmica não se configurou em uma boa estratégia metodológica. Primeiro, porque ela levou o/a cursista a leitura de apenas um dos textos e, além disso, fracionou a discussão dos textos que na realidade representavam a ideia total da unidade – tendo, inclusive, uma sequência de ideias em cada um dos textos. Outro inconveniente foi que os textos, apesar de apresentarem uma ideia global da unidade, discutiam também alguns pontos específicos, que, caso não fossem “escolhidos” por nenhum/a participante seriam ignorados. Fato que foi percebido somente após o acompanhamento do fórum.

Muitas coisas podem ser percebidas a partir da dinâmica escolhida para esse fórum. Uma delas foi a percepção de alguns/mas cursistas que estes deveriam apontar qual tópico interessava mais e que, a partir desta escolha, o mesmo seria debatido pelo professor formador. Eram comum postagens do tipo “Escolho o tópico 2”, sem mais nenhum acréscimo nas mensagens, indicando que o/a cursista esperava, a partir de então, que o professor formador debatesse o texto escolhido. Outro ponto a ser

destacado é que a colocação dos quatro tópicos juntos – e ao mesmo tempo separados, ou seja, “juntos” porque em um mesmo fórum foi apresentado o conteúdo de todos os tópicos e “separados” porque pediu-se que os/as participantes escolhessem um ou mais temas para o debate –, acabou dificultando a discussão por ter sido muito difícil encontrar um fio condutor para o debate. Parecia, em alguns momentos, se tratar de “uma Torre de Babel”. Encontrar e manter um fio condutor nos Fóruns de Discussão já é uma tarefa difícil, quando se faz uma escolha metodológica que, por si só, provoca a dispersão temática, isto acrescenta uma barreira a mais para a obtenção dos objetivos previstos.

Como os textos são mais amplos em relação à temática de gênero do que o “caso” apresentado, que se concentrou na relação entre gênero e escolha vocacional, imaginava-se que o fórum específico para os textos também seria mais amplo. No entanto, manteve-se a mesma lógica do fórum anterior, inclusive, reforçando ideias e perspectivas anteriormente verificadas. O que se reforçou, a revelia do que o Livro de Conteúdo preconizava, foi a desconsideração do papel da desigualdade social nas discussões sobre gênero, orientação sexual e questões étnico-raciais. Portanto, prevaleceram a crença no mérito e no demérito individual, a culpabilização da família pelo preconceito dos/as alunos/as e a isenção da escola como co-participante na construção desses preconceitos.

O reforço na ideia do mérito, bastante presente também no fórum anterior, acabou explicitando um aspecto muito significativo para nossa análise: o dilema, destacado nos aportes teóricos presentes neste trabalho, entre trabalhar o multiculturalismo reforçando que somos diferentes ou reforçando que somos iguais, ou seja, se devemos buscar a igualdade a partir do direito às diferenças ou se devemos buscar a igualdade exatamente porque somos iguais. Pierucci (1990), em seu livro “Ciladas da Diferença”, argumenta que o melhor discurso ainda é o da igualdade porque o discurso do direito a diferença pode ser utilizado para afirmar que, como somos diferentes não há porque termos os mesmos direitos, justificando as formas desiguais que muitos/as são tratados/as. Para o autor, é a certeza da diferença que garante o tratamento desigual. Ele advoga que o discurso que assusta os dominantes, o “discurso perigoso”, ainda é o da igualdade e não da diferença.

Uma posição divergente da de Pierucci, que merece destaque, é a assumida por Scott (1988) que reconhece as dificuldades, os paradoxos do discurso da diferença, mas

que continua defendendo o seu potencial por acreditar no processo de desconstrução do binarismo entre igualdade/diferença, por meio do qual a autora defende que “a igualdade reside na diferença”.

Ao analisarmos as postagens desse fórum, bem como outras referentes ao fórum anterior, é possível perceber que o sentido de igualdade, entendido pelo grupo de cursistas do GDE/Unimontes, não foi o defendido por Pierucci e que, no sentido atribuído ao termo diferença, não estava incutida a ideia da desconstrução do binarismo igualdade/diferença de Scott. Em apenas uma postagem, em todo o módulo, uma cursista lembrou que não existe igualdade nem dentro de um grupo identitário, pois, normalmente, as diferenças eram apresentadas pelos/as cursistas de maneira rigorosa.

Em relação à igualdade, além dela ter sido defendida tendo por base a divindade, ela foi sempre vista com o viés de que “somos iguais” e muitos/as cursistas defenderam que “somos iguais” – não importando se homens, mulheres, negros/as, brancos/as, índios/as, homossexuais, heterossexuais, da cidade ou da zona urbana etc, – porque, segundo eles/as, tivemos as mesmas oportunidades – exatamente porque somos “iguais” – e caso ainda não tenhamos conseguido melhores condições isto se explicaria porque não lutamos, não tivemos “garra”. Dessa forma, o “discurso perigoso” aqui é realmente o da igualdade e não o da diferença, mas não pelos argumentos apresentados por Pierucci e sim pelo fato, como foi dito anteriormente, de ser entendida pelos/as cursistas como garantia de que igualmente todos/as tivemos as mesmas oportunidades e que, se não atingimos as mesmas condições, isto aconteceu por demérito próprio.

No Módulo 4, que tratou das questões étnico-raciais, esse posicionamento foi bastante explícito. Ao discutir as políticas afirmativas, especificamente as cotas para negros/as no ensino superior, a maior parte foi contra e utilizou o argumento de que “todos/as somos iguais”, portanto, não se justificam ações diferenciadas. Eles/as apresentaram exemplos de negros/as e de pessoas pobres que obtiveram sucesso e argumentaram que esses sujeitos lutaram, foram fortes, desconsiderando que estes ainda são poucos se comparados aos brancos/as pertencentes às classes mais favorecidas. São tão poucos que eles conseguiram nomeá-los e, mesmo assim, não foram capazes de desconstruir a ideia de que sair da situação de preconceito, discriminação, que coloca as pessoas em situação de desigualdade e injustiça social, é uma ação de mérito próprio, individual.



Verificou-se esse posicionamento também durante a discussão sobre a temática de gênero, quando a situação da mulher foi vista com esse mesmo viés, sendo ressaltado que “estamos ocupando nosso lugar” porque “somos fortes”, “temos garra” e “não desistimos da luta”. Ou seja, enfatizaram-se as características individuais e não características dos movimentos feministas, acreditando que a luta é muito mais pessoal do que coletiva. Utilizou-se constantemente nos fóruns esse estereótipo de que “a mulher tem mais garra”, mais determinação que os homens, que “conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo”, inclusive para justificar que damos conta da dupla jornada de trabalho e que os homens não, tornando natural, biológico uma questão que é uma construção social e cultural.

A manutenção dessa forma de entender a noção de igualdade, que esteve presente em todo o módulo anterior, demonstra a pouca efetividade das premissas defendidas no Livro de Conteúdo, pois, desde o primeiro módulo, defendeu-se a perspectiva da diferença, transformada em desigualdade, gerando diferentes possibilidades e provocando a injustiça social. Especificamente na Unidade 2 deste Módulo, reforçou-se esse aspecto, inclusive com perguntas diretas, procurando levar os/as participantes à reflexão de que é diferente ser homem ou mulher, ser mulher branca de classe média ou mulher negra de classe menos favorecida etc. As respostas abaixo ajudam a exemplificar esse ponto:

*Ser mulher é ser mulher, não há distinção entre cor, raça, e, nem deve haver entre gênero. Ser pobre ou ser rica é questão de “sorte”, é como se diz os mais velhos, iremos todos para o mesmo lugar independente do que formos aqui na terra. Ter ou não escolarização é uma questão de querer ou não nos dias atuais, temos muitas facilidades quando se trata de estudos. Ser mulher, homem ou homossexual é questão de gostos e afinidades...* (Resposta da cursista Ana Paula ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*O potencial do ser humano não está na cor, sexo ou posição social, todos são capazes de alcançar um objetivo, basta querer.* (Resposta da cursista América ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

*...uma pessoa de cor negra pode ganhar o mesmo que uma pessoa de cor clara ganha, basta se preparar.* (Resposta da cursista Rafaela ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).

Notamos ainda, neste Fórum, o aparecimento de outras co-relações não previstas e não desejadas que mereceriam atenção do professor formador, bem como dos/as

tutores/as. Mas, infelizmente, os/as tutores se silenciaram e o professor formador não se posicionou em nenhum momento. Uma dessas co-relações foi a noção de “beleza” associada apenas aos indivíduos de cor branca. A pergunta do Tópico 1 era: “Você acha que ser mulher branca, negra ou indígena faz diferença?” Uma cursista respondeu:

*Sim, acho que faz toda diferença, porque tenho observado principalmente no mercado de trabalho a importância que os empresários dão a beleza e a cor, além da escolaridade e também se for pobre dificilmente encontra serviço (Resposta da cursista Rebeca ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Porém, não se perguntou se a beleza faz diferença, a pergunta foi se faz diferença ser mulher branca, negra ou índia. Outra cursista postou a seguinte resposta:

*Já dizia Vinícius de Moraes: as feias que me desculpem, mas beleza é fundamental. A cor, a raça, o credo ou ideologia faz muita diferença sim. A sociedade discrimina mesmo. Mas o que deveria ser levado em conta é o caráter da pessoa ao invés do seu modo de ser (Resposta da cursista Daniela ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

A associação entre cor de pele, pertencimento étnico-racial e beleza esteve implícito nas respostas dos/as cursistas. Infelizmente, eles/as não perceberam que o padrão de beleza é também uma construção cultural, social. A desvalorização da beleza negra foi e é sistematicamente produzida socialmente, inclusive pela escola, por meio dos livros didáticos, dos contos de fada, da escolhas das “Rainhas da Primavera” etc., provocando muito sofrimento em meninos e meninas, principalmente na adolescência – fase em que muitos/as desses/as professores/as atuam.

Um dos textos trabalhados nesta unidade discutiu exatamente a construção social da identidade adolescente/juvenil, tópico, inclusive, totalmente desconsiderado ao longo das discussões. Apesar de constante no conteúdo do curso, esse tema foi silenciado pela falta de consideração com que foi tratado, exatamente como acontece com muitos temas no currículo escolar e que ajudam a manter a situação de desigualdade e injustiça da sociedade. Santomé (1998) aponta o mundo juvenil e infantil como uma voz silenciada no currículo escolar. Pois, isto se repete aqui, em um curso de formação de professores/as, indicando que esse silenciamento tende a continuar.

Não podemos deixar de destacar algumas respostas dos/as cursistas e também dos/as tutores/as que foram mais consistentes e que demonstraram certa reflexão,

mesmo que tenham sido minoria e não tenham obtido retorno dos outros colegas, nem dos/as profissionais envolvidos na execução do curso. Infelizmente, essas respostas foram insuficientes para amenizar a solidificação de estereótipos e preconceitos que os/as demais cursistas já traziam com eles/as.

*Vivemos em uma sociedade capitalista e dividida em classes. O contexto histórico contribuiu para as diversas formas de preconceito. Não será fácil combatê-lo, mas nós educadores precisamos ter um olhar mais crítico diante dos fatos e ajudar os nossos alunos a lutarem contra todas as formas de preconceitos. Observe os livros didáticos, neles estão contidas várias formas de preconceito, ora velado, ora explícito mesmo (Resposta da cursista Kátia ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*A família enquanto primeira instituição a educar pode contribuir muito para a diminuição do preconceito e discriminação. A família pode conversar sobre o assunto, tratar meninos e meninas como pessoas dotadas de capacidades e não partindo do óbvio enraizado “isso é coisa de homem ou isso é coisa de mulher”. Enquanto a escola deve colocar como pauta em seu currículo as discussões, os educadores e profissionais da educação devem procurar manter um comportamento livre do preconceito no ambiente escolar (Resposta da cursista Bárbara ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Quero discutir sobre o Tópico 1. Acredito que a cor, raça, condições financeiras, grau de escolaridade, moradia ou orientação sexual não deveriam ser condições para uma mulher ser ou não bem tratada, mas, infelizmente, temos presenciado todas essas diferenças influenciado na maneira como as mulheres são tratadas. Caso sejam negras, pobres, possuam um grau de escolarização baixo e são lésbicas as coisas ficam piores. O preconceito aumenta a cada escolha que a mulher faz (Resposta da cursista Rebeca ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Todos esses questionamentos do Tópico 1 fazem e muita “diferença”. Embora a mulher tenha conquistado seu lugar ao sol, ela cumpre uma jornada de trabalho e ainda chega em casa com disposição para os serviços domésticos, porém, sem o respeito, salário merecido, sofrem agressões e discriminações, sem falar dos assédios sexuais, muitos não denunciados. Deparamos com a situação constrangedora pelo qual passam os homoafetivos, travestis, bissexuais e outros, que também são seres humanos possuem capacidade intelectual, amor, braços e pernas, comem e bebem, pagam suas contas e exercem seus direitos de cidadão na urna eleitoral, então por que não merecem fazer parte de um todo? (Resposta da cursista Vanessa ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

*Os padrões adotados pela nossa sociedade é que determinam o que deve ou não ser alvo de preconceito e discriminação. É preciso haver mudança de paradigma para que todos sejam respeitados, independente da cor, da classe social, do grau de escolaridade, da orientação sexual, entre outras coisas. A educação é uma grande aliada na tentativa de mudança dessa*

*mentalidade, por meio da disseminação do conhecimento. Não podemos deixar de acreditar que é possível contribuir para que as mudanças ocorram, pois assim deixaremos de lutar com a arma mais poderosa que temos, isto é, a educação para a cidadania (Resposta da cursista Edna ao Fórum de Discussão dos textos – Módulo 2/Unidade 1, em setembro de 2009).*

Ainda que permaneçam alguns pontos que mereçam maior reflexão, como a manutenção da ideia das escolhas, a manutenção da ideia de que os outros é que precisam mudar, já existe uma posição mais crítica que indica a possibilidade de alguma mudança. No entanto, essas mensagens ficaram perdidas no meio de aproximadamente 250 postagens em cada fórum.

### **5.3.2 Unidade 2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais**

A Unidade 2 teve início no dia 11 de setembro e término no dia 20 do mesmo mês, tendo seu conteúdo explicitado no Livro de Conteúdo da página 54 até a página 84. Como pode se verificado no título da unidade, ela explicita a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais e apresenta como objetivo geral “contribuir para a identificação e superação de atitudes de discriminação de gênero” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 55). São definidos três objetivos específicos, sendo eles:

Refletir sobre a hierarquia de gênero em nossa sociedade e as discriminações a que ela conduz; discutir como vários movimentos sociais, entre eles o movimento feminista, lutam pela defesa de direitos iguais para homens e mulheres na tentativa de combater as desigualdades de gênero; compreender a violência de gênero (sexual, física, psicológica) e as situações de violência doméstica e escolar como expressões da assimetria de gênero (Ibidem, p. 54).

A unidade organiza-se a partir de uma perspectiva transdisciplinar e articula a discriminação de gênero com a desigualdade social e étnico-racial, além de abordar as relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais. Pretende ainda debater a violência de gênero e discutir a participação feminina no mercado de trabalho, por meio de um aprofundamento da Unidade 1.

Sendo assim, na Unidade 2, analisa-se a situação da mulher em várias partes do mundo e ressalta-se que em diferentes épocas, bem como em vários lugares, elas são

vítimas de violência física, psicológica, moral e sexual, realidade presente em todas as classes sociais.

Destacam-se os movimentos feministas e veicula-se a ideia de que eles foram e são responsáveis por grandes transformações que resultaram em grandes conquistas das mulheres. Apesar de todas as conquistas, o material alerta que a mulher ainda vive uma situação de desigualdade em relação aos homens. Para demonstrar a situação de desvantagem das mulheres, bem como de pessoas que apresentam orientação sexual diferente da heterossexualidade, ele apresenta o caso de Edson Neris, morto em 2000, na Praça da República, em São Paulo. Edson foi morto a pontapés por um grupo de *skinheads* pelo simples fato de ser homossexual (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 73).

Outro destaque nessa Unidade refere-se à “Lei Maria da Penha”, seu papel para coibir atos de violência contra a mulher e a impunidade dos agressores.

Além disso, a Unidade apresenta um pequeno texto sobre o aborto e direciona a discussão para situações e localidades onde ele é permitido ou considerado ilegal. Ele é o menor texto do Livro de Conteúdo e faz-se uma opção por uma discussão menos polêmica, em que os exemplos de situações e localidades são apresentados sem emitir nenhum posicionamento a respeito. A Professora Elizabete responsável pela terceira unidade deste módulo, no momento da entrevista, fez críticas ao material didático do curso em relação às discussões de gênero, exatamente por considerar que ele não tratou dos temas mais polêmicos.

*Eu esperava mais, eu acho que até pelo afã da militância você sempre espera mais, eu esperava que tivesse mais comprometimento em romper preconceito, romper as práticas dos professores em sala de aula que é de perpetuar a situação da mulher. Então eu senti falta dentro do material da tendência que é muito mais do movimento. Trouxe sim abordagens importantes, mas é o que eu disse anteriormente, muito superficial, sem muito conteúdo, sem muita pesquisa [...]. Faltou até algumas particularidades por receio de entrar nas discussões que ferem os credos religiosos, como a questão do aborto e a própria violência, muitos filhos são fruto de abusos, de violência sexual no casamento etc.[...]. Dificuldade em colocar a mão naquilo que é mais polêmico, que vai gerar muita discussão [...] (Entrevista realizada com a Professora Elizabete, no dia 13 de novembro de 2012)*

A unidade subdividiu-se, então, em oito subtítulos, sendo eles: “Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial”; “As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais”; “Primeira onda feminista”;

“Violência de gênero”; “Lei Maria da Penha”; “O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça”; “O debate em torno do aborto” e “Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade”.

Os Fóruns de Discussão foram planejados tendo por base um novo “caso” apresentado e os oito textos da unidade.

Como dissemos anteriormente, os debates não diferiram muito de uma unidade para outra, nem de um módulo para outro, o que fez muitos/as participantes considerarem que o GDE foi repetitivo. No Livro de Conteúdo, realmente identificamos alguns pontos repetidos, o que é natural, diante das interconexões que uma marca identitária mantém com outras, no entanto, a maneira como os módulos, bem como as unidades que os compõem, foram organizados e executados no GDE/Unimontes, aumentou essa sensação de repetição dos assuntos discutidos. Ao analisar todos os fóruns, percebemos que alguns/mas cursistas copiaram a sua postagem de fóruns anteriores, já que o rumo que a discussão tomava ia em direção ao que já tinha sido debatido, apesar de eticamente duvidoso, “economizavam” tempo e esforço, apenas copiando e colando. Uma cursista, durante a entrevista, fala dessa prática e considera que ela contribuiu para a não concretização dos debates nos fóruns de discussão,

*Eu percebi que muitos alunos entravam e copiavam, então não estava havendo realmente uma discussão (Entrevista realizada com a Cursista Raquel, no dia 15 de março de 2013)*

A semelhança do que ocorreu anteriormente, o pouco tempo destinado a cada uma das unidades, a predominância de respostas opinativas e não fundamentadas no material didático do curso ou mesmo de outras fontes de referência podem ter contribuído para essa repetição. Portanto, as análises a seguir serão realizadas com base apenas no que foi diferente da unidade anterior.

### **5.3.2.1 Os Fóruns de Discussão**

Da mesma maneira como aconteceu na Unidade 1, houve aqui também um “caso” selecionado para subsidiar as discussões. Desta vez, o “caso” relata a reação de um rapaz que bate em uma ex namorada por vê-la com outro.

Caso: Em briga de homem e mulher não se mete a colher?

A professora chega à sala de aula e há uma discussão acalorada entre os/as alunos/as da 8ª série, em torno de uma notícia no jornal. Tratava-se do espancamento de uma moça, por ciúme de seu ex-namorado, inconformado pelo fato de ela tê-lo trocado por outro. Na saída de uma festa noturna, ele a surpreende e a agride. A turma estava dividida. Alguns rapazes e moças achavam que o rapaz tinha direito em aplicar o corretivo na ex namorada, moça na qual ele depositou sua honra. Outra parte da turma pensava diferente, achava condenável o ocorrido e não via justificativas para aquela violência. Por um lado foram usados, dentre os muitos argumentos, a alegação de que a moça era galinha e não percebia o ciúme do namorado como prova de amor. Por outro lado, foi lembrado que as mulheres têm os mesmos direitos do que os homens, que ciúme muitas vezes demonstra uma certa queda para o controle e para a violência de gênero e que quem hoje espanca, amanhã pode matar. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008).

Para o início do Fórum de Discussão, levantaram-se várias perguntas:

Depois que você assistiu o caso apresentado, como você responderia as seguintes questões: se a situação fosse inversa e a moça tivesse espancado o rapaz, seria violência de gênero? Neste caso de inversão, aqueles grupos usariam os mesmos argumentos para justificar a violência? Com base nos textos desta Unidade, a alegação de que a moça era galinha e não percebia o ciúme do namorado como prova de amor representa que tipo de fenômeno? Que estigmas você considera estarem sendo reforçados nesse fenômeno? (FÓRUM DE DISCUSSÃO DO CASO, MÓDULO 2, UNIDADE 2, SETEMBRO, 2009).

A dinâmica do Fórum de Discussão sobre o “caso” desta unidade foi a mesma da utilizada na unidade anterior, sendo também postada pelo apoio tecnológico.

Como o “caso” desta unidade apresentava uma situação clara de violência contra a mulher, uma situação até então silenciada, apesar de inúmeras oportunidades para que fosse contemplada nas discussões, acabou vindo à tona e se tornou um pouco mais visível do que nos fóruns anteriores, porém, ainda misturada com outras formas de violência. De uma forma geral, todos/as consideraram errada a violência para solucionar qualquer questão, no entanto, responderam que seria errado também se fosse o contrário, se a mulher tivesse batido no rapaz, combatendo a violência de uma maneira geral, mas sem especificar a violência contra a mulher.

*A violência para mim gera o mesmo conflito independente do sexo que apresenta.* (Resposta da cursista Adriana ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

*A violência se faz presente em muitos ambientes e situações, as pessoas brigam no trânsito, os vizinhos discutem porque o cachorro late, namorados*

*se agredem. A violência está geral, a própria polícia responsável por grande parte da segurança tem espancado jovens por conta do barulho de uma festinha de amigos, o próprio Jesus Cristo foi abolido da terra por conta da violência. Movimentos em prol da paz tem sido realizado, mas o Rio de Janeiro está em guerra. Todos tem andado com os nervos à flor da pele, ignorando a idéia que violência gera violência, que o que sonhamos é um mundo em paz, sem guerra. A prática do bem é comum, mas muitos preferem praticar o mal. Desrespeitam a integridade física afetando o corpo de muitos inocentes. Desse jeito, fica difícil viver. (Resposta da cursista Natália ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).*

*A desigualdade tem que ser combatida por todos. Mas isso parte de uma minoria. Violência é violência sendo praticada por homem ou mulher, tem a mesma característica. (Resposta da Magda cursista ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).*

*A agressão sendo ela por parte do sexo masculino ou do sexo feminino constitui sim em violência, pois nós seres humanos somos socializados e, portanto podemos resolver qualquer situação através do dialogo, onde o diferente deve ser respeitado, proporcionando dessa forma um ambiente democrático (Resposta da cursista Silva ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).*

Houve ainda uma certa “aceitação” à surra que a moça levou do rapaz caso ela ainda estivesse com ele, deixando transparecer que a traição feminina pode ser “castigada” com violência pelo homem, como podemos verificar nas respostas abaixo:

*Realmente, além do mais, a moça não o traiu, eles tinham terminado o namoro, não existia vínculo nenhum entre eles. (Resposta da cursista Marlene ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).*

*Assisti ao vídeo de animação e em meu conceito as pessoas jamais devem usar de violência para justificar seus atos e sentimentos, mesmo porque a moça não havia traído a confiança do seu ex porque ao iniciar o namoro com o novo namorado ela já tinha terminado com o ex. (Resposta da Rafaela cursista ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).*

Por fim, houve ainda a necessidade do “perdão”. As cursistas – e aqui são as cursistas e não os/as cursistas – defenderam que a moça deveria, no lugar de ser agredida, ser perdoada pelo rapaz. Perdoada supostamente pelo “erro” em terminar o relacionamento e iniciar um novo. Ao mesmo tempo em que condenaram o rapaz, condenaram também a moça, pois, ao se referirem a ela, apareceu a palavra “erro” e, ao se referirem ao rapaz, apareceu a palavra “perdão”, deixando transparecer que ele deveria perdoá-la e não agredi-la.



*Concordo com as minhas colegas homens e mulheres direitos iguais, ninguém tem o direito de violentar ninguém. Como diz Augusto Cury: Violência gera violência, os fracos julgam e condenam, porém os fortes perdoam e compreendem.* (Resposta da cursista Gabriela ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

*Concordo com todos os colegas somos todos iguais, ninguém é melhor nem pior que o outro. Não se pode corrigir um erro com outro erro.* (Resposta da cursista Raquel ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

É importante ressaltar que, ao debaterem o caso, os/as cursistas quase não fizeram referência às especificidades da violência contra a mulher, sendo que uma das principais especificidades dessa forma de violência é o sentimento de posse que o homem tem em relação à sua companheira. Na resposta a seguir, esse sentimento aparece como algo naturalizado por meio do uso da expressão “não mais lhe pertence”, ou seja, deixando a entender que já pertenceu um dia.

*Analisando o caso presenciamos claramente o machismo, a imposição sobre a vida de uma pessoa, o autocontrole por algo que já não mais lhe pertence.* (Resposta da cursista Sônia ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

No entanto, apareceram também discussões mais pertinentes, ainda que tímidas, sobre o “caso” quando, por exemplo, algumas cursistas afirmaram que se fosse o inverso a violência seria encarada de forma diferente pela sociedade. Poucos/as participantes responderam especificamente sobre a violência contra a mulher.

*É lamentável, mas a violência contra mulheres, a exemplo do caso citado na animação, ainda é muito grande e acontece das mais variadas formas. A definição de violência contra mulher é “qualquer ato ou conduta de gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher.” Este tipo de violência é uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres. Ela acontece porque em nossa sociedade muita gente ainda acha que o melhor jeito de resolver um conflito é a violência e que os homens são mais fortes e superiores.* (Resposta da cursista Jane ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

*A violência de gênero geralmente é praticada por aquele que possui maior parcela de poder e resulta da superioridade masculina transmitida pela cultura sexista da sociedade, que apregoa estereótipos de força, virilidade e poder. Ela vai além das agressões físicas e psicológicas que limitam a ação feminina. Carrega uma carga de preconceitos sociais, discriminação,*

*herança cultural machista, se revelando sobre o outro através de várias faces.* (Resposta da cursista Luciana ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

A presença de posicionamentos mais críticos nesse fórum de discussão sobre o “caso” se repetirá também no Fórum para Discussão dos Textos, inclusive em maior quantidade. Outro ponto positivo foi o aparecimento de respostas que citaram os textos do Livro de Conteúdo e voltaram para o material didático para auxiliar suas postagens. Um dos motivos para a inserção dessas citações pode ter sido o fato de que, para esse Fórum, a condução foi feita pela Tutora Aurora e ela, ao realizar a proposta do Fórum, fez com base no caso de Edson Neris, já mencionado anteriormente, que encontra-se em um dos textos da unidade.

Os textos para a Unidade 2 estão descritos abaixo (Quadro 7) e, como parte da dinâmica do GDE/Unimontes, foram apresentados aos/as participantes com a orientação de serem lidos, e os/as cursistas escolherem um ou mais deles para fazer o comentário no fórum.

Quadro 7 – Conteúdo do Módulo 2/Unidade 2

Tópicos	Conteúdo
1	A discriminação de gênero coloca as mulheres em desvantagem em relação ao homem em diversas situações sociais. Tal desvantagem se agrava ainda mais quando o fator de gênero se une à discriminação étnico-racial. Procure identificar, no seu dia-a-dia, situações em que se perceba essas discriminações.
2	Você sabe como as mulheres começaram a superar as discriminações de gênero?
3	Apresenta como a literatura está incorporando os movimentos feministas, além das relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais
4	Você já presenciou cenas de violência de gênero em sua escola? O que educadores e educadoras podem fazer nesses momentos?
5	Apresenta a Lei Maria da Penha, uma lei de proteção à mulher criada reunindo esforços dos movimentos feministas e de várias organizações de mulheres. Essa lei é exemplo de uma das alternativas a que podem recorrer mulheres que sofrem violência, tema tratado no texto Violência de gênero.
6	Trata-se de uma carta de um educador, militante do movimento homossexual e consultor para as temáticas de discriminação, sobre o caso de Edson Néris. É bem ilustrativo do tipo de violência que se pode sofrer em virtude de discriminação de gênero, de que fala o texto Violência de gênero.
7	O aborto é uma questão bem polêmica atualmente. Qual será a posição dos movimentos feministas a respeito? Como o Brasil e outros países se posicionam a respeito?
8	Já percebeu que há certas profissões predominantemente masculinas e outras predominantemente femininas? De onde vem essa divisão?

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 2, setembro, 2009.

Nesse Fórum, existiu também uma maior variedade dos textos escolhidos do que houve na Unidade 1, com referências à “Lei Maria da Penha”, a violência contra homossexuais, o papel da escola, a mulher na política, ou melhor, a falta da mulher na política, os movimentos feministas. Ainda permanecem muitos estereótipos, bem como visões românticas sobre a mulher, porém, o assunto começou a ser ampliado, como é exemplificado a seguir:

*Falta agora às mulheres se engajarem nas disputas por cargos políticos. No Brasil, o percentual de mulheres que ocupam cargos políticos é muito baixo em relação aos outros países com uma média de 8,8%, 107ª colocação no ranking mundial. Por que será? Temos na sociedade brasileira muitas mulheres inteligentes e letradas.* (Resposta da cursista Fabíola ao Fórum de Discussão dos Textos – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

*Estamos vivendo numa pseudodemocracia com ingredientes de um fascismo social que coloca em risco o elemento essencial da democracia, o respeito à diversidade. Somos um país com diversas culturas, com etnias, orientações, desejos e gostos diferentes, portanto, como educadora, acredito que nada adianta um aluno saber todos os conteúdos programáticos, se em suas reflexões não permear os conteúdos de cidadania e direitos humanos, pois, são elementos indispensáveis para uma sociedade mais justa e sadia.* (Resposta da cursista Felícia ao Fórum de Discussão dos Textos – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

*A situação da mulher ainda é muito difícil existem áreas profissionais onde o campo é predominantemente masculino. Só que para as mulheres negras as coisas ainda são mais difíceis, pois o preconceito é ainda maior. As leis contra o racismo têm ajudado bastante nesse sentido, têm ajudado muitas a lutarem e garantirem seu espaço não só como negra, mas também como mulheres.* (Resposta da cursista Vânia ao Fórum de Discussão dos Textos – Módulo 2/Unidade 2, em setembro de 2009).

Da mesma forma que aconteceu em outros momentos, as postagens dos/as cursistas foram pouco aproveitadas, tanto as que mereciam atenção pelo descompasso com as premissas do GDE em relação à diversidade cultural, como as colocações que tiveram maior sintonia com o proposto para o curso.

### **5.3.3 Unidade 3 – Gênero no cotidiano escolar**

A Unidade 3 ficou sob a responsabilidade de dois profissionais, a Professora Elizabete, graduada em Ciências Sociais, Especialista em Políticas Públicas, militante feminista, Presidente da União Popular de Mulheres de Montes Claros/MG – Núcleo de

União Brasileira de Mulheres UPM/Núcleo UBM e o Professor Robson, graduado em Pedagogia, Especialista em Tecnologia Aplicada à Educação e Mestrando em Ciências da Educação.

A Professora Elizabete, que tem conhecimento e envolvimento com a temática, conduziu a Unidade 3. Já o professor Robson, teve pouca presença no Ambiente Virtual. Em entrevista, ela afirmou que soube que o GDE estava sendo desenvolvido pela Unimontes e se ofereceu para ser formadora quando a questão de gênero fosse trabalhada. Ela ressaltou que a necessidade de “capacitar” (sic) os/as professores/as da educação básica para as questões de gênero nasceu dos movimentos em defesa das mulheres e que o GDE, portanto, se constitui na realização de uma demanda desses movimentos:

*Esta necessidade de trazer a discussão para a sala de aula estava presente, tanto no processo de preparação das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres como na realização da Conferência em Brasília, então, dentro de um plano de política para as mulheres estava previsto esta capacitação de professores, principalmente das séries iniciais, quanto à questão de gênero e, então, ampliou-se para gênero e diversidade, exatamente para pegar as outras temáticas. Quando eu soube da realização do curso pela extensão da Unimontes, na verdade, eu procurei o Reitor e me ofereci. Eu queria trabalhar porque era a realização de uma bandeira de luta do movimento ...era experimentar uma política sendo implementada e foi isso... porque já tinha um professor para a disciplina, ele já estava lá. (Entrevista realizada com a Professora Elizabete, no dia 13 de novembro de 2013).*

Ela também disse sobre a necessidade das instituições ofertantes do GDE buscarem profissionais engajados nas temáticas, tanto professores/as como tutores/as. Aliás, como já ressaltado anteriormente, essa opinião foi comungada por quase todos/as os/as profissionais envolvidos/as com a execução do GDE/Unimontes.

*Nós ficamos os dois com esta disciplina e acabamos dividindo. No caso do professor, ele tinha mais a prática de formatar a sala virtual e eu ainda não, mas a discussão se deu mais comigo. Agora uma carência que eu vi durante o curso é exatamente isto, deveria ter constituído a base de professores e tutores dentro dessa discussão. (Entrevista realizada com a Professora Elizabete, no dia 13 de novembro de 2013).*

Durante o desenvolvimento da Unidade 3, a professora realmente conduziu bem a discussão e, assim como a Tutora Aurora fez, também sempre se orientou pelo Livro de Conteúdo, tanto para apresentar a proposta para o debate, como para dialogar com

os/as cursistas. Até esse momento do curso, ela era a única a dialogar com os/as participantes, pois, como foi constatado, tanto no Módulo 1 como nas Unidade 1 e 2 do Módulo 2, os/as formadores/as não tiveram participação alguma nos debates empreendidos nos Fóruns de Discussão.

A discussão da Unidade 3 do Módulo 2 fez alusão à influência das conceituações das categorias sociais de feminino e masculino em diferentes práticas sociais, bem como nas instituições, dentre elas, a escola e a família. Houve uma ênfase especial à escola ao definir que “é um espaço em que representações e significados acerca do masculino e do feminino, enquanto forma de classificação social, se constroem, se reproduzem, são aprendidas e ensinadas” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 85). Reforçou-se também a influência da escola na construção das representações e significados do masculino e do feminino, como explicitado a seguir:

A ocupação de seus espaços físicos, o relacionamento entre estudantes e entre estudantes e docentes, os procedimentos de ensino e as estratégias de avaliação expressam as noções de masculino e feminino como se fossem naturais e inscritas nos corpos de meninos e meninas. (ibidem, p. 85)

Esta Unidade 3 tem como objetivo geral fornecer subsídios para que o/a professor/a compreenda a escola como espaço privilegiado para construir a igualdade de gênero e a diversidade étnico-racial e sexual e como objetivos específicos:

Analisar como as práticas de gênero estão presentes na escola e são constitutivas das interações entre alunos, alunas, professoras, professores, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, em sala de aula e no pátio; Identificar e analisar situações do dia-a-dia na escola, considerando uma perspectiva de gênero; Refletir sobre como as práticas escolares são construídas pelas relações de gênero e também como as relações de gênero constroem tais práticas; Reconhecer a responsabilidade de educadoras e educadores pelas práticas através das quais a escola tanto mantém como transforma as relações de gênero, as percepções relacionadas à orientação sexual, à raça e à etnia. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 86)

Para o desenvolvimento da Unidade, o material didático reservou as páginas 85 a 101 e a subdividiu em três subunidades: “a disciplina e o rendimento em sala de aula”; “o uso da fala e as interações com a professora e o professor” e “os jogos e brincadeiras no pátio”.

Nos textos para embasamento teórico, enfatiza-se que a maneira como alunos/as se sentam na sala de aula, como brincam no pátio, como se constitui a disciplina de

meninos e meninas no espaço escolar legitima a produção de masculinidades e feminilidades. Entretanto, segundo esses mesmos textos, como a escola é espaço de legitimação, ela pode ser também espaço de desconstrução dessa produção.

Nos textos, destaca-se ainda como a escola lida de forma diferente em relação à indisciplina, aceitando como natural que os meninos sejam mais indisciplinados, desobedientes e que procuram sempre subverter a ordem e que as meninas sejam mais disciplinadas, obedientes, cuidadosas e organizadas. E, por fim, chama-se a atenção sobre o seguinte aspecto subjetivo: “a expectativa com as quais professores e professoras olham para seus alunos e alunas pode ter impacto significativo no rendimento escolar deles/as” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 91).

No Texto 2, por exemplo, explicita-se a posição do GDE em relação à assimetria de gênero:

A esta altura do nosso curso, não será demais lembrar que todo o conteúdo que estamos estudando não se presta a provar que professoras e professores são machistas ou autoritários. Também não se trata de atribuir às mulheres, como se faz popularmente, a responsabilidade pela perpetuação das desigualdades de gênero, uma vez que cabe a elas, tradicionalmente, o cuidado das gerações jovens. Contudo, a abordagem do Curso Gênero e Diversidade na Escola reconhece que alguns mestres e mestradas costumam temer a contestação de valores e papéis consagrados pela herança cultural. Talvez pensem que tal questionamento seja capaz de abalar os valores morais, a família ou os ideais de feminilidade e masculinidade. (Ibidem, p. 92).

Finaliza-se a Unidade com o Texto 3, onde se discute a maior aceitação para as meninas realizarem jogos e brincadeiras consideradas masculinas do que a aceitação para os meninos realizarem jogos e brincadeiras consideradas femininas, por meio do seguinte questionamento: “uma menina jogar futebol causa tanto estranhamento quanto um menino brincar de boneca ou de casinha em meio às panelinhas e a minifogões?” (Ibidem, p. 96).

A Unidade 3 repete a mesma metodologia das anteriores e disponibiliza dois Fóruns de Discussão, um sobre o “caso” e outro sobre os textos da unidade.

### **5.3.3.1 O Fórum de Discussão**

O “caso” escolhido para a Unidade 3 versa sobre a separação entre meninos e meninas nas atividades físicas realizadas nas aulas de Educação Física.

Gênero e atividades físicas. Os professores e as professoras de Educação Física de uma escola decidem oferecer algumas atividades físicas extra-classe aos alunos e alunas. Abrem inscrições para dança, futebol e voleibol. Meninas e meninos podem se inscrever. Após duas semanas, há um grande número de meninas inscritas para a dança e apenas três meninos. No futebol, a situação é inversa, vários meninos e poucas meninas. No voleibol, o número de meninas e meninos é aproximadamente equivalente. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008)

Além do “caso” o Livro de Conteúdo traz perguntas para direcionar as discussões no Fórum e, assim como nos anteriores, estas foram postadas pelo apoio tecnológico. As perguntas foram:

*Como você pensa que os alunos e alunas da sua escola responderiam a um convite semelhante ao relatado no caso para participarem de grupos de dança, futebol e voleibol? Se você considera importante que meninos e meninas tenham experiências em todas essas atividades, como faria para incentivá-los a isso e como lidaria com possíveis preconceitos, por exemplo, em relação a meninos que dançam e a meninas que jogam futebol? Com base nos textos, como você explicaria as diferenças de gênero em termos de interesse nas atividades propostas? (Fórum de Discussão sobre o “caso” do Módulo 2/Unidade 3, em agosto de 2009).*

Em resposta ao “caso”, e não especificamente às perguntas feitas, os/as cursistas escreveram que incentivariam os/as alunos/as a realizar todas as atividades. Eles/as alegaram não ver nenhum problema em meninas jogarem futebol e meninos dançarem “balé”. Interessante observar que nas repostas dos/as cursistas “dança” virou sinônimo de “balé”, indicando que eles/as admitem a existência de um forte preconceito quanto à participação de meninos no “balé” – e não na dança de uma forma geral. Porém, eles/as atribuíram essa resistência sempre partindo dos outros, principalmente dos pais e mães, e não deles/as mesmos/as, reafirmando novamente ser a família a grande disseminadora e perpetuadora de toda sorte de preconceito e, mais uma vez, isentando-se a escola. De maneira semelhante, quando se referem à escola, sempre relacionam o problema a outros/as profissionais que não eles/as mesmos/as, como podemos verificar na resposta a seguir:

*Acredito que as divisões entre as práticas de esportes é um fato que está enraizado no pensamento das crianças. Mas podemos atribuir em grande parte a presença desta divisão dentro da escola aos professores de Educação Física que concordam com essas ações. Pois, não trabalham de tal forma para conscientizar os alunos que as modalidades de esportes podem e devem ser praticadas por todos. E quanto mais deixarmos de trabalhar isso dentro do espaço escolar estamos contribuindo para a*

*dominação de gênero.* (Resposta do cursista Leonardo ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009)

Apesar de dizerem que todos/as os alunos/as devem participar das atividades escolares sem discriminação, se contrariam, no discurso, quando separam atividades “de meninos” e “de meninas”, deixando subentendido que consideram que realmente existem “coisas só de meninos” e “coisas só de meninas”, como podemos verificar nas respostas a seguir:

*Concordo com você, devemos mostrar aos alunos que não tem nada a ver meninos fazerem atividades de menina e vice versa.* (Resposta da cursista Lúcia ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

*Acho super normal homem fazer serviços de mulher porque eu já trabalhei muito em serviços de homem, não tem problema algum ou vice versa.* (Resposta da cursista Fátima ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

Começam a aparecer algumas posições diferentes e os/as cursistas ponderaram que caso a dança fosse *hip hop*, *funk* ou forró, os meninos se inscreveriam, mas balé com certeza não e o papel da escola começou a entrar na discussão. Houve, inclusive, cursistas que admitiram não se sentirem à vontade com meninos e meninas realizando atividades que supostamente pertençam ao gênero oposto. Tal reconhecimento é fundamental, pois, é a partir dele que podemos desconstruir esses estereótipos.

Um fato importante a ser destacado é a percepção que temos, ao analisarmos os Fóruns, de que quando o exemplo, ou seja, o “caso” apresentado é mais simples tem-se uma possibilidade maior de se criar uma identificação com a realidade dos/as participantes e, conseqüentemente, ele cumpre melhor seu objetivo. Os “casos” das unidades anteriores não conseguiram essa identificação. O primeiro relatava um trabalho de orientação vocacional realizado com alunos/as de uma escola em Maringá/PR, realidade pouco comum nas escolas dos municípios participantes do GDE/Unimontes e o segundo relatava a violência de um rapaz contra sua ex-namorada. Neste último, não que ele não faça parte da vida de muitos/as cursistas, mas trata-se de um “caso” que não está diretamente ligado à escola e dificilmente alguém assumiria publicamente que vive situação semelhante. Já com o “caso” desta Unidade, trata-se de um fato corriqueiro nas escolas. Os/as cursistas, com certeza, vivenciaram situações



semelhantes nas instituições escolares em que trabalharam ou que fizeram estágio e é provável que também vivenciaram enquanto alunos/as. Um cursista, por exemplo, fez a seguinte colocação sobre as aulas de Educação Física, em resposta a um outro/a colega cursista:

*Concordo com você, em toda a minha infância, nunca gostei de fazer Educação Física, porque meu professor só praticava futebol conosco e eu detesto isso, como para ele Futebol é que é coisa de homem, não tínhamos outras atividades físicas, acredito que isso tenha prejudicado meu desenvolvimento também. (Resposta do cursista Jairo ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

A identificação com o “caso” apresentado pode ter ajudado no aparecimento das primeiras postagens em que a escola foi finalmente reconhecida como co-responsável na construção e perpetuação de alguns preconceitos, bem como esta foi a primeira vez que os/as cursistas se colocaram, falaram de si e de suas práticas pedagógicas e de seus próprios preconceitos, com podemos ver nos exemplos a seguir:

*Devo admitir que não me sinto nada confortável ao ver meninos brincando de boneca e menina de carrinho. Fui criada sendo incentivada a pensar dessa maneira, e hoje quando vejo meus alunos do ensino infantil brigando pela disputa dos brinquedos meio que instintivamente os influencio ou até mesmo os ordeno a brincar com os brinquedos que julgo compatível com o sexo deles. É uma questão mesmo delicada, entretanto, eu me inclino a agir conforme o que acredito, e por isso acabo evitando, ou mesmo podendo tudo que fugir aos padrões estabelecidos pela própria criação divina. Com este curso estou refletindo muito sobre minha postura. (Resposta da cursista Jane ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

*Quando a escola agrupa alunos por atividades de menino e outras como sendo de meninas ela não está ensinando a seus alunos valores como o de igualdade de gênero. Esta escola continua com postura ditadora. [...]. Não se pode igualar a (força) masculina com a feminina, contudo nem um tipo de esporte está privado, ambos os sexos podem praticar, seja para melhor interação, competição. O que vale é desmistificar o preconceito. Mas, será que na prática pensaríamos assim? E se fosse um filho nosso que estivesse fazendo dança? Até que ponto seria benéfico? Sem querer, às vezes, me pego com algum comentário preconceituoso. É muito bom poder refletir sobre o assunto, se colocar no lugar de alguém que passa por algum tipo de preconceito. (Resposta da cursista Daniela ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

*Com certeza é mais questionado o menino que brinca de boneca do que a menina que joga futebol. Nunca presenciei uma cena em que uma menina fosse criticada por estar jogando futebol. Mas o mesmo não posso dizer em relação ao menino que brinca de boneca, pois confesso que eu mesma, no papel de professora, já tentei impedir que os meninos brincassem*

*de certas brincadeiras ditas femininas. Errei na tentativa de acertar. Depois que comecei o curso GDE encaro essas atitudes com outros olhos e acredito que vou contribuir muito mais para a formação dos meus alunos.* (Resposta de uma cursista Dulce ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

*Este ano me deparei com uma situação onde um aluno me perguntou: “Por que menino não pode brincar com boneca e menina com carrinho?” De início foi difícil explicar, mas coloquei para ele que os coleguinhas julgariam mal o menino ou a menina que agisse assim, no entanto, não teria problema, pois a menina quando adulta dirige (carro) e o menino quando adulto vira pai e ajuda a mulher na educação dos filhos e até mesmo pega o bebê dando-lhe carinho. Mas, para finalizar com ele, disse que seria melhor que brincasse com seu brinquedo apropriado para evitar constrangimentos.* (Resposta da cursista Isabel ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

Quando defendemos, ancorados nos teóricos que fundamentaram este trabalho, que o reconhecimento é o primeiro passo para a reflexão e desconstrução dos preconceitos e das ações de discriminação, podemos observar, em algumas respostas acima, o início desse processo quando elas colocaram que passaram a refletir sobre suas posturas.

Mesmo quando o/a professor/a não entra na discussão, e sim a escola, percebe-se, junto com sua resposta, a necessidade de mudança, não mais só do outro, mas da própria instituição escolar, como podemos perceber na resposta da cursista a seguir:

*Na educação infantil, as crianças são mais naturais, estabelecem relações sem preconceitos, à medida que crescem (junto ao crescimento, a formação familiar e escolar) os preconceitos se solidificam perante os exemplos e ações dos adultos e na escola não é diferente. A escola precisa repensar as ações levando em consideração a necessidade de promover a construção de seres humanos melhores, conscientes do papel que cada um pode exercer na sociedade.* (Resposta da cursista Nádia ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

A professora formadora esteve presente no fórum, fez colocações em relação a algumas respostas e, em todas as suas postagens, apresentou alguma citação do Livro de Conteúdo relativa ao posicionamento dos/as participantes. Ela tentou, inclusive, ampliar a discussão sobre a assimetria de gênero, lembrando que esta não estaria restrita aos esportes, mas presente em muitas ações e espaços escolares. A sua participação foi muito positiva, pois, a falta de condução do/a professor/a formador/a traz grandes prejuízos ao curso, exatamente por solidificar “pré-juízos” existentes no grupo. Porém, os/as cursistas não interagiram muito entre si, não alterando o rumo da discussão a partir das posições da professora. Em entrevista, ela afirmou que, em um determinado

momento, diminuiu bastante suas postagens por não receber retorno e por se sentir “chata” de tanto contrapor.

O Tutor Cassiano, também ao perceber o pouco retorno por parte dos/as cursistas ao que havia sido proposto e notar que a discussão realizava-se com base na mera opinião e não no conteúdo do curso, chamou atenção dos/as participantes por meio da seguinte mensagem:

*Insisto com os cursistas do meu Pólo, que não fiquem presos apenas às próprias opiniões. É preciso ler muito sobre educação, para fugir do que chamamos de “senso comum”, que é o outro nome de “eu acho”. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão sobre o “caso” do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Apesar desses problemas, percebem-se alguns avanços no desenvolvimento do curso. Tais avanços voltarão a se repetir no Fórum para Discussão dos Textos, inclusive em maior número, coincidindo com a presença mais constante da professora formadora na orientação dos debates, o que possibilitou, tanto uma ampliação das discussões como a explicitação da permanência de estereótipos e de preconceitos nas respostas dos/as participantes.

No Fórum de Discussão dos Textos, a proposta é a mesma, apresenta-se o quadro com os tópicos e uma síntese dos conteúdos contidos neles, bem como os questionamentos presentes em cada tópico.

Quadro 8 – Conteúdo do Módulo 2/Unidade 3

Tópicos	Conteúdo
1	A maneira como alunas e alunos se sentam na sala de aula, as brincadeiras realizadas no pátio e o modo como a disciplina é organizada são exemplos de situações em que se reitera e legitima a produção de masculinidades e feminilidades como essências e pólos hierarquizados. Por outro lado, constituem oportunidades de construir a igualdade de gênero. Como meninas e meninos aprendem sobre o masculino e sobre o feminino na escola? Como as relações de gênero aparecem no seu cotidiano escolar? Como as relações de gênero estão presentes em elementos como disciplina, diferenças de rendimento, brincadeiras no pátio, atividades na sala de aula?
2	Indisciplina e desobediência. Organização e cuidado. A quem se associam essas palavras na escola: aos meninos ou às meninas? A expectativa com as quais professores e professoras olham para seus alunos e alunas pode ter impacto significativo no rendimento escolar deles/as?
3	Há de se questionar diante das práticas escolares se alguns comportamentos e atitudes são mais tolerados nas alunas do que nos alunos. Uma menina jogar futebol causa tanto estranhamento quanto um menino brincar de boneca ou de casinha em meio às panelinhas e o minifogão?

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, setembro, 2009.

A orientação também é a mesma: “leia os textos 1, 2 e 3 desta unidade. Escolha e responda fazendo comentários de um ou mais tópicos”. (Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2 – Unidade 3. Setembro, 2009).

Por mais que tenha se discutido sobre estereótipos e sobre a necessidade de desnaturalizar as ideias cristalizadas sobre meninos e meninas, homens e mulheres, ainda apareceram posições deste tipo:

*Provavelmente os meninos são mais desorganizados do que as meninas, muitas vezes, as meninas têm mais rendimento na sala aula do que os meninos por elas serem mais organizadas e cuidadosas.* (Resposta da Magda cursista ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

*Os meninos são mais indisciplinados que as meninas, eles são mais agressivos. Principalmente, se tem dificuldades na aprendizagem, muitos levam problemas de casa, problemas na família e descarregam nos colegas de escola. Já as meninas brigam mais por ciúmes por causa de um menino.* (Resposta da cursista Marlene ao Fórum de Discussão sobre o “caso” – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

Respostas como as que acabamos de ler demonstram as enormes dificuldades em desnaturalizar certos estereótipos. Entretanto, outros/as cursistas já se reportaram ao texto ou apresentaram posições mais críticas, diferenciando-se bastante das opiniões anteriores:

*Na escola associam as palavras indisciplina e desobediência aos meninos e organização e cuidado as meninas. A expectativa com as quais professores e professoras olham para seus alunos e alunas pode ter impacto significativo no rendimento escolar deles/as e, principalmente, em suas vidas futuras, pois, como foi afirmado em um dos textos deste módulo “educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero”* (Resposta da cursista Paula ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

*Dentro da sala de aula os professores sempre atribuíram que as meninas são mais estudiosas, organizadas e os meninos são preguiçosos e agressivos. Mas se olharmos com um olhar bem mais crítico, vamos perceber que as coisas não são exatamente assim. Existem meninos estudiosos, organizados e, em contrapartida, meninas preguiçosas e agressivas.* (Resposta do cursista Leonardo ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).

A Professora Elizabete respondeu algumas postagens e procurou contrapor algumas visões ainda estereotipadas e ampliar o debate, tornado-o mais crítico. No entanto, a realidade das escolas e dos municípios envolvidos com o GDE/Unimontes voltou a interpelar os/as participantes, explicitando os problemas que os/as cursistas consideram “reais”, para eles, mais importantes, mais emergentes do que discutir assimetria de gênero. A Tutora Aurora, por exemplo, fez a seguinte colocação:

*É interessante observar que exatamente no espaço (escola) onde há predominância do sexo feminino, as ideologias machistas estão mais impregnadas! São reproduzidas! No contexto da sociedade atual, os meninos precisam brincar de panelinhas e fogãozinho sim, pois se as meninas brincavam ou brincam para aprenderem (a intenção dos brinquedos) como iriam trabalhar no futuro. Com a mulher no mercado de trabalho, ocupando os espaços que é seu também, por direito, alguém vai ficar em casa cuidando, lavando, passando, cuidando dos filhos, inclusive, participando da educação dos mesmos etc. É papel da escola preparar o aluno(a) para a vida. (Postagem da Tutora Aurora no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Uma cursista respondeu à Tutora, em tom de desabafo, e demonstrou impaciência como se ninguém tivesse dado atenção a ela, quando considerou irrelevante se meninos brincam ou não com “brinquedos de meninas” e vice versa. Mais uma vez, a realidade das escolas, dos municípios, das famílias é tão forte que, às vezes, impede que os/as professores/as olhem outros aspectos que não os mais ligados a essa mesma realidade. As questões de gênero e de sexualidade parecem “invisíveis” aos olhares de alguns/mas cursistas, como podemos observar na resposta a seguir:

*Concordo com você no que se refere à preparação do aluno para a vida. Infelizmente, a escola hoje tem uma multiplicidade de obrigações que vem deixando de lado a sua função primordial que é “o ensino e a aprendizagem”. Será que estamos preparados para tal empreitada? Quando você afirma que “Com a mulher no mercado de trabalho, ocupando os espaços que é seu também, por direito”, alguém vai ficar em casa cuidando, lavando, passando, cuidando dos filhos, inclusive, participando da educação dos mesmos etc. Te pergunto: - Esse alguém, é quem? O pai? A avó? O vizinho? Acredito que é uma discussão muito mais abrangente [...]. Nem sempre existe esse alguém para cuidar de tudo isso. Em relação a brincar de panelinhas, na comunidade que trabalho, é o de menos. Nosso maior problema, é a marginalidade, as drogas, homicídios. Muitas mães nem trabalham; os filhos não conhecem seus pais ou ainda em alguns casos estão presos o pai, o tio e até a avó. É muito relativo. Já afirmei em outro fórum, que não há problemas de sexualidade com nossos alunos. (Resposta da cursista Helen ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Assim como Munanga (2005) afirma, não podemos nos esquecer que todos/as nós somos fruto de uma educação eurocêntrica, bastante presente na escola, e que outras instâncias de socialização, como a família e a religião, às vezes, também contribuem para a naturalização e “biologização” de questões sociais e culturais, fazendo com que o processo de desconstrução dessas concepções seja bastante difícil. Uma cursista parece concordar com isto quando respondeu que o processo de desconstrução, tanto do preconceito dos educadores/as como dos/as alunos/as, “dá muito trabalho”.

*É interessante lembrar que nós ainda fazemos parte de uma cultura machista, na escola sem dúvida meninas são organizadas, cuidadosas, mais educadas, estudiosas, mais aplicadas em relação aos meninos. Sabemos que a escola é lugar de transformação, mas, mudança de cultura não se faz da noite para o dia, leva tempo, e dá muito trabalho, sem contar que nós educadores também crescemos nesta cultura, então, precisamos quebrar nossos preconceitos, medos e nossa cultura para que possamos dar conta dessa difícil tarefa que é educar para a vida e sem distinção de gênero. (Resposta da cursista Laila ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Em outras postagens, cursistas citaram questões relacionadas às condições do exercício da docência e reclamaram bastante da sobrecarga de trabalho do/a professor/a. Uma delas afirmou que a escola hoje assume uma multiplicidade de obrigações que a faz deixar de lado a sua função primordial que, segundo ela, é o ensino e a aprendizagem. Como já discutimos anteriormente, Ball (2002) e Santos (2004) também fazem referência a essa sobrecarga de trabalho e de exigência aos/as docentes, ao se referirem, respectivamente, à “cultura da performatividade” e à “cultura do desempenho”, bem como ao analisarem o Estado avaliador.

Essa mesma cursista, por pensar que as questões relativas ao multiculturalismo não sejam um assunto importante, não percebeu que tais questões também fazem parte do que deve ser objeto de ensino-aprendizagem, considerando o conteúdo da diversidade cultural como “conteúdo acessório”. Caso tenha tempo, fala-se a respeito. Tal posição parece indicar o não entendimento de que a diversidade cultural deve ser parte integrante do currículo escolar e não entrar de maneira apenas esporádica, quando se tem tempo ou quando surge algum “problema”.

A Professora Elizabete percebeu, então, a necessidade de uma interferência mais direta, mais incisiva no debate e, por essa razão, fez uma longa postagem em que

destacou alguns pontos que, segundo ela, mereceriam atenção. Ela selecionou algumas respostas dos/as cursistas e as analisou, como podemos observar a seguir:

*Caríssimas/os, preconceito, discriminação e segregação ocorrem de maneira não-intencional e sutil no cotidiano escolar, frequentemente pela não-intervenção das/os educadoras/es nos comportamentos espontâneos das crianças e jovens, no âmbito do currículo oculto e do currículo em ação, mas também, como expectativas e normas explícitas de regulação e controle. Por exemplo, se faz vista grossa a várias formas de violência simbólica e assédio moral contra meninos de expressões delicadas ou que preferem brincar com meninas, contra meninas agressivas ou que jogam futebol. Uma escola pública de João Pessoa proibiu o uso de brinco por meninos, visto como moda de gay. Assim, a construção assimétrica de gênero não se restringe à sala de aula, ao âmbito do currículo formal, ou à ação pedagógica planejada. Partindo desta consideração, gostaria que observassem como os estereótipos estão inconscientemente sendo acionados nas nossas opiniões sobre meninos e meninas quando apresentamos opiniões nos seguintes formatos:*

- “meninas e meninos estão iguais no comportamento”. Na agenda do andocentrismo, predomínio de normas e valores masculinos, a generalização é um recurso muito utilizado para o não-reconhecimento da diferença enquanto justificativa para a naturalização da desigualdade. Além da necessária vigilância aos discursos e práticas, torna-se precípua que agentes educacionais compreendam que: se tratarmos igual os diferentes, reproduzimos as diferenças. É preciso tratar de diferentes maneiras os/as estudantes para compensar e equilibrar as diferenças individuais, sociais, culturais. Essa é a política de equidade, que requer estratégias como ações afirmativas e reserva de cotas para grupos em situação de desvantagem (políticas/práticas de discriminação positiva), bem como currículo multicultural e programas compensatórios. Igualdade de sexo não é sinônimo de equidade de gênero. Os PCNs entendem equidade como “a necessária atenção às diferenças para a real garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos” (BRASIL, 1998, p. 322). Garantir igualdade de oportunidades educacionais para meninas e meninos, inclusive oportunidades de aprender diversificadas, equilibrar o aproveitamento e conclusões escolares quantitativa e qualitativamente, eliminando as marcas de gênero dos objetos, espaços, matérias e cursos, e formar pessoas mais livres, flexíveis, equilibradas e felizes, requer o questionamento e transformação do próprio currículo, das práticas de ensino e de avaliação.

- “Os meninos são mais indisciplinados que as meninas, eles são mais agressivos. Principalmente se tem dificuldades na aprendizagem, muitos levam problemas de casa, na família e descarregam nos colegas de escola. Já as meninas brigam mais por ciúmes por causa de um menino”. Os estereótipos continuam em ação ao afirmarmos e valorizarmos desproporcionalmente as causas que promovem a agressividade. O ciúme é o único motivo da agressividade das meninas? Tal afirmação nos remete às telenovelas que apresentam os problemas do universo feminino reduzidos apenas aos relacionamentos amorosos, diminuindo e desvalorizando as mulheres nos seus papéis de mãe, trabalhadora, cidadã e mulher.

- “Como as meninas assumiram atividades que até pouco tempo eram exclusivas dos meninos, podendo dizer até em relacionamento amoroso onde a menina esta mais atirada”. Considerando todos os avanços e conquistas das mulheres ao longo dos séculos, não podemos reproduzir que a iniciativa é coisa de menino enquanto a submissão fica para as meninas. Sabemos e discutimos aqui que a educação reproduz a ordem social e a cultura, formando as novas gerações de indivíduos, conformando

*subjetividades, cristalizando significados e valores compartilhados, normalizando comportamentos e identidades, delineando sentidos para a vida pessoal e coletiva. Ainda que algo tenha mudado nas relações sociais de sexo e gênero, graças às lutas do movimento feminista, pois as meninas freqüentam a mesma escola ao lado dos meninos e também usam o computador e jogam videogames, ainda vivemos num mundo muito injusto. Vivemos relações de dominação de gênero: androcentrismo [...]. Mulheres encontram-se ainda em posição de subordinação, desvantagem, vulnerabilidade, exploração e opressão. São sub-representadas nos lugares de poder, nos altos cargos executivos, legislativos e judiciários, e nos níveis salariais mais elevados. Assim, a iniciativa também tem que ser ensinada às mulheres como instrumento de superação de sua condição de subalternidade e invisibilidade na sociedade atual.*

*- “Temos que assumir nosso papel de educadoras e ensinar nossos alunos a conviverem em sociedade e respeitando as regras impostas pela mesma”. A educação tem, a princípio, como finalidade, promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, e que estas venham a favorecer o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Portanto, se faz mister que a educação atinja a vida das pessoas e da coletividade em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais, o desenvolvimento bio-psico-social do sujeito, além da observação das dimensões econômicas e o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos grupos nas decisões dos assuntos que lhes dizem respeito. E se, até o momento, concordamos que vivemos numa sociedade patriarcal, com predomínio da visão androcêntrica, de valorização de tudo que corresponde ao perfil branco, masculino, cristão e heterossexual, questiono: como podemos respeitar as regras impostas que visam reproduzir as iniquidades? Aqui reforço que não basta propiciar a auto-reflexão acerca da subjetividade de gênero na formação inicial ou continuada; objetivamente, na práxis coletiva escolar, é preciso enfatizar o papel profissional ética e politicamente correto de não discriminar por sexo/gênero/orientação sexual, veiculando uma contra-narrativa desafiadora da naturalização das relações de dominação. Contra a hegemonia androcêntrica, o sexismo, a misoginia, a heterossexualidade compulsória, é preciso opor constantemente um discurso crítico das relações de gênero, e intervir conscientemente, continuamente, persistentemente, na dinâmica dessas relações. (Postagem da Professora Elizabete no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Apesar de muito longa, decidimos colocar a postagem da Professora Elizabete na íntegra para mostrar que os/as cursistas tiveram oportunidade de rever seus próprios posicionamentos e de reconhecer estereótipos e preconceitos presentes em suas respostas e, quem sabe, então, dar início ao processo de desconstrução dessas visões. Porém, parece que o discurso da Professora Elizabete não conseguiu atingir os/as cursistas/as, pois logo após sua postagem, duas cursistas responderam:

*Na maioria das vezes, podemos perceber que os alunos são bem diferentes das alunas elas são sempre meigas e são bem mais carinhosas, mais atentas às atividades trabalhadas em sala de aula. Enquanto os meninos são menos atentos as aulas e, na maioria das vezes, tem um mau comportamento. (Resposta da cursista Rosaçva ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*



*Os meninos são mesmos bagunceiros e apressados, as meninas são mais delicadas nos trabalhos, na organização de sala etc. (Resposta da cursista Naiara ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Ao lidar com os/as professores/as da educação básica, pelo menos na região de abrangência do GDE/Unimontes, ficou evidente como a formação da maior parte desses/as professores/as diferencia muito da formação de grande parte dos/as profissionais que trabalham na execução das ações de formação continuada, tornando o diálogo entre eles/as um dos grandes desafios para as ações de formação docente.

A formação continuada de professores/as, ao pressupor a atualização de conhecimentos, esbarra em dificuldades oriundas não só da formação inicial desses sujeitos, mas de todo o seu processo de escolaridade, como afirma Gatti (1997); Gatti, Barretto e André (2011). O GDE, ao propor que os/as professores/as da educação básica empreendam uma prática pedagógica que garanta a seus/as alunos/as uma educação que desnaturalize os estereótipos que promovem os preconceitos, que por sua vez, provocam as discriminações, talvez o faça, sem considerar que parte desses/as profissionais foi e ainda é vítima do processo excludente, preconceituoso, desigual e injusto da sociedade brasileira, sendo difícil, para uma boa parte deles/as, empreender tal tarefa, diante da formação educacional desigual que tiveram, que não lhes deu o suporte necessário para a compreensão da complexidade da diversidade cultural que agora precisam trabalhar na escola. Não defendemos que, em nome dessas dificuldades, não se promovam ações de formação continuada para a diversidade, mas que se tenha cautela para não cairmos na lógica da “culpabilização da vítima” e não fazermos análises reducionistas e apontarmos os/as professores/as da educação básica como os “culpados” pela não concretização dos objetivos do curso, desconsiderando que eles/as são frutos desta mesma sociedade que produziu e produz tanta desigualdade, inclusive, e de forma cruel, de acesso à educação de qualidade.

Como dissemos, a professora formadora aprofundou o debate, apresentou uma terminologia apropriada, mas não conseguiu atingir os/as cursistas, pois mesmo após sua postagem, as respostas continuaram as mesmas, carregadas com os mesmos pontos destacados por ela. Por isto, ela voltou a interferir no debate e chamou atenção para o silenciamento das questões de gênero, levantando várias perguntas para reflexão dos/as participantes:

*Diante da forma genérica, com poucas exceções, com que a questão de gênero no cotidiano escolar foi discutida, apresento, a vocês, o seguinte exercício de avaliação da sua prática enquanto educadora, educador: Professora, Professor, você pratica a discriminação sexista em sua sala de aula?*

- 1. Em geral, você pede para os meninos de sua classe realizar os trabalhos mais pesados (por exemplo, transportar uma caixa) e para as meninas, os mais leves (por exemplo, regar plantas)?*
- 2. Em um trabalho de grupo, você sugere às meninas para assumir as funções de secretárias e aos meninos, as tarefas de direção?*
- 3. Você critica as meninas que não possuem habilidade ou que se recusam a ser elegantes? Você chega a chamar a atenção para as que estão mais na moda ou bem penteadas?*
- 4. Você reage de modo negativo diante do menino que tem os cabelos compridos ou que usam brincos e pulseiras?*
- 5. Você acha que ciências e matemática atendem melhor aos interesses dos meninos e a leitura, às preferências das meninas?*
- 6. Você aceita sem reagir quando os meninos caçoam das meninas, dizendo ser isto sinal de virilidade?*
- 7. Em sua escola existem espaços diferentes para os meninos e as meninas no pátio de recreio ou na biblioteca?*
- 8. Sua escola estimula tanto as meninas como os meninos quanto às atividades esportivas (escolha de modalidades, horário de acesso aos equipamentos, monitoria, publicidade para a competição)?*
- 9. Você acha os seguintes traços mais agradáveis ou menos agradáveis em um ou outro sexo: espírito de independência; segurança, previdência; autoconfiança, caráter sensível, sonhador; caráter dependente; trabalhos mal feitos; docilidade; má conservação das roupas; hábito de xingar; timidez; falta de iniciativa; ambição?*
- 10. Você considera mais importante preparar os meninos para vencer em sua vida profissional ou em sua vida familiar? Você tem prioridades inversas no que se refere às meninas? ( Postagem da Professora Elizabete no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

A Coordenadora de Tutoria afirmou, por meio de entrevista, que considera a não apresentação de exemplos concretos para auxiliar nos debates, bem como não ter sido sugerido atividades para o trabalho da diversidade cultural na educação básica como pontos negativos em relação ao Livro de Conteúdo. Ela defendeu que isto dificultou que o espaço escolar estivesse mais presente nas respostas dos/as participantes, tanto nos fóruns como nos encontros presenciais. Pois, o que a Professora Elizabete fez, na postagem acima, foi exatamente apresentar exemplos de atitudes sexistas que podem ocorrer nas escolas para auxiliar a reflexão dos/as cursistas, preenchendo, então, essa lacuna do Livro de Conteúdo.

Parece que a proposta da Professora surtiu efeito, pois, alguns/mas cursistas responderam, não se referindo exatamente às perguntas, mas, pelo menos, fazendo referência às suas práticas pedagógicas:

*Em minha prática docente, procuro promover atividades de interação entre meninos e meninas. São realizados trabalhos em grupos, leitura e discussão de temas atuais, a forma como são dispostas as carteiras e organizados os alunos e alunas privilegiam a cooperação entre os alunos bem como o convívio, respeito. (Resposta da cursista Cibele ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

*Não posso negar que os aspectos relativos ao gênero influenciam bastante minha prática escolar. Geralmente tenho a tendência de fortalecer alguns estereótipos de valor sexista. Por exemplo, procuro convencer as meninas a brincarem de boneca e os meninos de carrinho, às vezes, por causa da natureza mais agressiva dos meninos incentivo os meninos a brincarem separados das meninas e não acho que meninas devam ter atitudes e comportamentos masculinos e, quando isso ocorre, costumo achar estranho. Após o início do curso, devagar estou tentando mudar ou rever algumas posturas. (Resposta da cursista Denise ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

*Não concordo com a discriminação sexista e confesso que já pratiquei uma educação sexista quando pedi ao meu aluno que carregasse o baú de leitura entre outras atividades em que via o menino como o mais forte, por exemplo, e a menina as atividade mais delicadas, hoje estou repensando cada ato e atitude minha na sala de aula, não me condeno porque errei tentando acertar, nós educadores temos que fazer uma reflexão sobre nossa prática. (Resposta da cursista Mirtes ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Conforme a postagem a seguir, nota-se que a Professora Elizabete também respondeu e aproveitou os depoimentos dos/as cursistas para reforçar o objetivo do GDE que é demonstrar, entre outros pontos, que somos fruto de uma sociedade excludente que reproduz comportamentos sociais como se fossem naturais.

*É exatamente deste espírito de crítica e autocrítica que precisamos no papel de educador/a. Saiba que não cometeu erros, na verdade, reproduziu comportamentos tidos como naturais. Cabe agora manter esta postura de questionar os estereótipos e o tratamento dado às meninas e aos meninos no processo educacional. (Postagem da Professora Elizabete no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Talvez, se esta dinâmica de acompanhamento mais sistemático dos fóruns tivesse sido mais constante no GDE/Unimontes, teria possibilitado um maior alcance dos objetivos propostos. Outros/as cursistas responderam, então, da seguinte maneira:

*Prezada Professora, atualmente com a leitura destes textos e as discussões dos Fóruns, tenho percebido em sala de aula, condutas das quais devo reprovar, pois só possibilitam a exclusão e tenho procurado fazer com que não diminuam o outro com piadinhas de mau gosto, e tenho agido não mais*

*com estranheza ao diferente, mas com mais atenção para conseguir um relacionamento melhor, amplo e com grandes trocas de experiências. (Resposta do cursista Jairo ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

*Não nos valeria muito este curso, se o mesmo não provocasse uma mudança no nosso comportamento como pessoa e como profissional. Acredito que o nosso olhar de educador está mais sensível ao diferente e nossas práticas educativas mais interativas, como forma de minimizar o preconceito nas suas diversas formas de manifestações. (Resposta da cursista Mariana ao Fórum de Discussão do Texto – Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Antes de finalizar a análise desta Unidade, e conseqüentemente deste Módulo, consideramos importante destacar um fato. Como dissemos anteriormente, a maior parte dos/as tutores/as selecionados/as não possuía envolvimento com a temática do GDE, ou seja, dos 14 cursistas a distância selecionados/as, apenas dois tinham algum conhecimento e envolvimento com a temática da diversidade cultural. No entanto, ficou claro que, como o curso trabalha com várias marcas identitárias, mesmo os/as tutores/as que demonstraram algum conhecimento relativo à diversidade cultural, estes/as não dominavam, com a mesma profundidade, o conteúdo de todas as marcas identitárias abordadas. Nos estudos relativos ao multiculturalismo, defende-se a existência de singularidades, particularidades entre os diversos grupos minoritários, indicando que uma pessoa, a partir de seu conhecimento e/ou de seu pertencimento a um desses grupos, pode apresentar maior sensibilidade para um tema do que para os demais. No GDE/Unimontes, o Tutor Antônio, como seu pertencimento e estudo eram mais sensíveis para as discussões referentes à orientação sexual do que as demais, ele foi o primeiro a contrapor as posições da Tutora Cassiano e da Tutora Clotilde, defendendo a importância de mais estudos e de maior responsabilidade dos/as tutores/as ao tratar das temáticas da diversidade quando o foco era a homossexualidade. No entanto, nesta Unidade, em que o foco era a questão de gênero, discutindo, especificamente a questão da mulher, ele não demonstrou o mesmo cuidado que pediu aos seus/as colegas, como é possível perceber na seguinte postagem:

*Crianças. Não anjos! Prezados participantes do curso GDE, tenho lido a participação de alunos e tutores quanto a questão da divisão do esporte entre jogos de homens ou de mulher e de tarefas do cotidiano entre tarefas de homens ou tarefas de mulher. Quando uma criança diz que jogar futebol é coisas de homem e balé é coisa para mulher, esta criança está tendo uma formação machista e esta formação pode ser advinda dos pais, da escola ou*

*dos próprios colegas da escola ou da rua. Vale salientar que está certo que muito do que a criança faz vem da criação, mas não podemos subestimar a inteligência de nossas crianças. Na verdade, criança também pensa, lê, vê televisão e acessa internet, sendo assim, podemos perceber que existem crianças inteligentes e também crianças alienadas e homofóbicas. Não devemos subestimar a inteligência de nossas crianças. Basta dizer que existem crianças assassinas como é o caso da menina que matou um homem na Jaíba esta semana. Obrigado! ( Postagem do Tutor Antônio no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

A Professora Elizabete respondeu imediatamente:

*Prezado Tutor, preocupada com a repercussão do fato, ousou aqui comentar sobre a matéria que você postou neste fórum. Vou me ater principalmente aos parágrafos abaixo: JAÍBA – A polícia militar de Jaíba apreendeu no final da manhã de sábado, 26, uma garota, de 12 anos, que é acusada de ter matado um homem, na madrugada do mesmo dia, na cidade de Jaíba. O lavrador Heildo Sebastião dos Santos, 36 anos, teria tido um encontro com a garota e saíram num carro. Horas depois, Heildo foi encontrado morto. Levantamento da perícia da Polícia Civil de Janaúba constatou que o lavrador foi atingido fatalmente no pescoço por um golpe de faca. Quem matou quem? A sociedade que, por não assistir suas crianças, joga uma menina de 12 anos na prostituição? Um homem de 36 anos que paga por um programa com uma criança de 12 anos? Ou uma criança pobre de 12 anos que se tornou garota de programa? Estamos discutindo exatamente a necessidade de romper com uma sociedade que produz e reproduz a desigualdade e, junto com ela, a miséria humana. Ao refletirmos Gênero no Cotidiano Escolar, nos propomos a conhecer o formato desta sociedade, seus conceitos, posturas e valores para, a partir daí, (re) pensá-la e modificá-la. Por isso, como formadoras/es de opinião não podemos NUNCA apresentar um fato isolado. Se as crianças não são anjos é porque assim não as formamos, não acha? ( Postagem da Professora Elizabete no Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 2/Unidade 3, em setembro de 2009).*

Esse fato nos fez levantar as seguintes indagações: Será que só podemos trabalhar de maneira multiculturalmente comprometida com a marca identitária que temos pertencimento? Caso a resposta seja positiva, por não acreditarmos ser possível o comprometimento, não com grupos minoritários específicos, mas com a diversidade cultural de uma forma mais ampla, não estaríamos sendo contraditórios demais? Pois, ao termos comprometimento apenas com o grupo minoritário que pertencemos não seria uma maneira de desconsiderar os outros diversos? Caso só consigamos ser sensível a nossa marca identitária, não estamos sendo etnocêntricos, perpetuando o processo que transforma o diferente em “indesejado”?

Defendemos que a formação docente multiculturalmente comprometida precisa ser uma busca, não de um comprometimento específico, mas um comprometimento com toda a diversidade cultural presente na sociedade. Aliás, esta é também a posição do

GDE, ao selecionar vários grupos minoritários como foco de estudo e ter como critério para a seleção, as minorias que mais são vítimas de preconceito em nosso país.

#### **5.4 Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual**

O Módulo 3, realizado entre os dias primeiro de outubro a 12 de novembro de 2009, subdividia-se em três unidades: Unidade 1 – Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação; Unidade 2 – Sexualidade, direitos e educação; Unidade 3 – Sexualidade no cotidiano escolar. Ele pode ser encontrado, no Livro de Conteúdo (2008), entre as páginas 102 a 189. A carga horária do módulo, desenvolvido em 43 dias, foi de 40 horas-aula para as três unidades, sem uma divisão específica de tempo para cada uma delas.

Este foi o módulo de maior duração, mesmo com a mesma carga horária dos módulos 2 e 4. Um dos professores formadores responsáveis pelo seu desenvolvimento esclareceu que, diante da complexidade e da maior resistência do grupo em relação às questões ligadas à orientação sexual, optou-se por destinar um tempo maior para a realização dos debates e das atividades deste módulo.

No Livro de Conteúdo (2008), a sexualidade foi definida como um assunto pessoal e político, sendo que o módulo foi desenvolvido com base nas implicações dessa concepção. No livro, traçou-se o “contexto histórico e social da regulação pública da sexualidade explorando as relações entre a sexualidade e o exercício da cidadania” (p. 102).

Logo após o desenvolvimento do Módulo 3, realizou-se o segundo seminário presencial, nos dias 13 a 15 de novembro de 2009, com carga horária de oito horas-aula, cuja finalidade era debater os conteúdos trabalhados nos módulos 1, 2 e 3, além de preparar os/as cursistas para o início das atividades do Módulo 4.

Como nos módulos anteriores, para os debates nos fóruns de discussão foram disponibilizados textos, bem como um “caso” para cada uma das três unidades – lembrando que os casos mantêm sempre ligação com a temática específica do módulo, bem como de suas unidades.

##### **5.4.1 Módulo 3 - Unidade 1 – Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação**

A Unidade 1 do Módulo 3 tinha como propósito geral “fornecer elementos objetivos para uma abordagem crítica das convenções sociais acerca da sexualidade de modo a permitir que se trate com respeito os direitos do indivíduo como cidadã e cidadão”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 104). Reforça-se, após o objetivo geral, que o módulo, como um todo e não só a Unidade 1, tem “como fim último subsidiar professores/as para a prática de promoção da igualdade de direitos nas escolas” (ibidem). São definidos sete objetivos específicos, sendo eles:

Perceber o padrão de sexualidade considerado natural como construção histórico-cultural; Compreender que a sexualidade de uma pessoa está em permanente construção, na qual influenciam múltiplos fatores e relações; Compreender o papel que instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e no reconhecimento ou no estranhamento dessa diversidade; Compreender a complexidade das relações entre sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual; Entender as dimensões pública e privada das questões sexuais; Reconhecer as diferenças sexuais como elementos da diversidade humana às quais se relacionam direitos garantidos por documentos legais e direitos ainda a serem conquistados e Refletir não só sobre os preconceitos em relação às identidades de gênero e sexual, como também sobre os que combinam essas classificações com outras (como raça/etnia e classe social), agravando a discriminação que incide sobre as pessoas consideradas hierarquicamente inferiores dentro dessas categorias. (Ibidem)

A Unidade 1 inicia-se com um texto denominado “Homem ou mulher, que pergunta é essa?” Pretende-se refletir sobre a construção social e cultural do “feminino” e “masculino”, explicitando que a discussão deveria ser feita a partir da interconexão entre gênero e orientação sexual. No módulo anterior, o movimento social destacado foi o feminista e, neste, o destaque foi para o movimento LGBT.

Além desse texto, outros sete compõem a unidade: “Sexualidade, sociedade e política”; “A noção moderna de sexualidade”; “Identidade de gênero e orientação sexual”; “Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais”; “O Movimento LGBT brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político” e, por fim, “O combate à discriminação sexual e de gênero”.

Nesses textos, ressalta-se que a sexualidade está presente de inúmeras formas no contexto escolar e discutem-se as concepções naturalizadas a respeito do comportamento masculino e feminino, o que pode ser considerado família, o que é tido como legítimo em termos de desejos e relacionamentos. Além desses pontos, o material esclarece que, ao falarmos de corpos, capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas

entre homens e mulheres, ao falarmos de modos de ser masculino ou feminino, pertencimento a um ou outro gênero e ao falarmos de sentimentos, atração, desejo, fantasia, apegos emocionais, vínculos interpessoais, estamos falando de coisas distintas e não de coisas obrigatoriamente associadas. (LIVRO DE CONTEÚDO, p. 112).

No Livro de Conteúdo, defende-se o uso do termo “orientação sexual” e não de “opção sexual” e repudia-se a utilização de palavras como “transtorno”, “perturbação”, “desvio” para designar indivíduos que não apresentam identidade de gênero ou orientação sexual considerada “padrão”. O principal argumento é o seguinte:

Orientação sexual contrapõe-se a uma determinada noção de “opção sexual”, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá [...]. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 118).

Trabalha-se, portanto, no módulo, com a desconstrução da concepção de homossexualismo que remete a uma patologia e defende-se a utilização do termo homossexualidade, o que significa não apenas uma troca de termos e sim de concepção, de uma ideia centrada na “patologia” para uma outra maneira de viver a sexualidade.

O material reforça o peso da escola para a construção do preconceito em relação aos homossexuais e aos indivíduos que não se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, lembrando que o preconceito e os atos discriminatórios partem de colegas, educadores/as e da própria instituição escolar.

Além disso, ele destaca a diversidade existente tanto nas vivências heterossexuais como homossexuais, não acreditando que exista um só modo de ser heterossexual, nem homossexual. Esta ideia mantém sintonia com a defesa apresentada por Skliar (s.a) quando ele argumenta que existe diversidade dentro da diversidade e o seu não reconhecimento provoca a mesmice dentro da diferença. O Livro de Conteúdo apresenta, então, um breve percurso histórico dos movimentos homossexuais, ressaltando as lutas que ainda não chegaram ao fim, como a da parceria civil e a criminalização da homofobia.

Algumas considerações a respeito dos novos arranjos familiares e da influência da religião, tanto na rejeição à homossexualidade, como no acolhimento que algumas religiões fazem às pessoas com orientação sexual diferente da socialmente valorizada, são também brevemente apresentadas no Livro.



O último texto do Livro de Conteúdo para o Módulo 3 analisa o espaço escolar e, ao fazer isto, levanta as seguintes questões: “existe discriminação sexual na sua escola? Como detectar? O que fazer a respeito?”(LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 133).

Utilizou-se a mesma dinâmica das unidades anteriores para o desenvolvimento desta Unidade 1 do Módulo 3, com o “caso” e os textos usados para subsidiar os debates nos fóruns de discussão.

#### **5.4.1.1 O Fórum de Discussão**

Dois professores formadores foram selecionados para a realização desta primeira Unidade. Um deles trabalhou também em duas unidades do Módulo 2 e foi aqui chamado de Professor Eduardo. O segundo docente, que será identificado como Professor Fernando, possuía graduação em Psicologia, mestrado completo e doutorado em andamento em Saúde Pública, trabalhando com a temática sobre DST/AIDS há mais de 13 anos. O Professor Fernando esclareceu, por meio de entrevista, que estudava, mais especificamente, no seu doutorado, os efeitos psicológicos vividos pelos soropositivos.

Apesar da formação bastante compatível, a participação desse professor foi bastante discreta, fazendo com que o Módulo tenha sido conduzido, na verdade, pelo Professor Eduardo, como podemos observar por meio do depoimento a seguir:

*Eu trabalhei muito pouco... eu só fiquei no trabalho a distância e não fui ao encontro presencial. Trabalhei com outro professor... claro que a parte da Saúde ficou mais comigo, como a gente dividia a mesma sala virtual e ele tem uma inserção muito maior, então, isto facilitava... eu trabalhei em dupla com ele o tempo todo. (Entrevista realizada com o Professor Fernando, no dia 12 de novembro de 2012)*

O “caso” selecionado para subsidiar o debate foi intitulado “Sexo, gênero e esporte” e relatou a história de uma garota que joga futebol, atuando no gol, sendo interpelada por um pai de outra jogadora que exigia uma prova de sexo, por acreditar que a goleira era, na verdade, um menino.

Caso: Sexo, gênero e esporte<sup>49</sup>

Um jornal comunitário de uma cidade na divisa entre Minas Gerais e Espírito Santo noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time adversário parou o jogo para exigir “provas” do “sexo” da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai, agora com apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal. Depois do jogo, a mãe da garota levou sua filha à presença de um dos homens que tinha questionado o gênero da menina. Ela disse: “Desculpa, mas eu gostaria de aproveitar a oportunidade para apresentá-lo para a minha filha Tatiana”. Ele olhou para Tatiana de forma estranha e disse: “Bom jogo, garoto”. A mãe da Tatiana disse: “Não; o certo é: bom jogo, garota”. Ele disse: “Bom jogo, filho”, e começou a sair. Naquele momento, outra mãe começou a discutir com o homem. Mais tarde, a associação de futebol da cidade proibiu a esses pais e mães, assim como o treinador que não interferiu, assistirem a futuros jogos promovidos pela associação. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008)

O “caso” não provocou nos/as participantes do GDE/Unimontes a reação esperada. Eles/as concentraram a discussão em torno da capacidade das mulheres realizarem, de maneira competente, as atividades supostamente “masculinas”, não apenas o futebol.

Percebeu-se, no primeiro e segundo módulos, os descompassos entre as questões sobre gênero presentes no Livro de Conteúdo do GDE e o entendimento que os/as participantes tinham a respeito dessa temática, bem como a postura de que as questões de assimetria de gênero não se constituíam em uma preocupação premente para esses/as cursistas. Nos dois módulos anteriores, os debates sempre giravam em torno da ideia de que a mulher tem capacidade para realizar atividades tradicionalmente masculinas igual ou melhor que os homens. Neste Módulo, a discussão não se desenvolveu muito além disso e manteve um alto grau de superficialidade. Mesmo com um “caso” que apresenta, de maneira mais explícita, os estereótipos sobre homens e mulheres, não houve grandes avanços nas respostas dadas pelos/as participantes. Surpreendentemente, estes/as não se indignaram com o comportamento do pai que exigiu a “prova de sexo” da goleira. A cursista Naiara, por exemplo, mesmo ao considerar que as mulheres estão conseguindo ocupar lugares antes somente ocupados pelos homens, não percebeu a gravidade da ação empreendida pelos pais no evento esportivo.

*No meu ponto de vista, esta animação só vem confirmar que, realmente, as mulheres estão conquistando seu espaço em todas as áreas. E devido a isso,*

---

<sup>49</sup> O caso para discussão é uma adaptação ao contexto brasileiro de uma história relatada no texto “O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo”, da pesquisadora canadense Deborah Britzman (Educação e Realidade, vol. 21, nº 1, jan.-jun, 1996).

*precisamos que certos preconceitos acabem dando lugar aos elogios e o respeito, pois, independente de ser mulher podemos sim fazer e praticar atividades desde que façamos direito.* (Postagem da cursista Naiara no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

Não podemos deixar de considerar que, no “caso” destinado a este Módulo, está presente a ideia de que muitos/as acreditam que em atividades tradicionalmente masculinas, as mulheres não a realizariam com a mesma competência que os homens. O futebol é uma destas atividades. No entanto, o relato destaca uma ação violenta de discriminação de gênero realizada em público contra uma criança de 10 anos. Por serem pessoas ligadas à educação básica, professores/as deste nível de ensino ou licenciandos/as, esperava-se dos/as cursistas sensibilidade e repúdio a uma ação tão preconceituosa. No entanto, o mesmo não aconteceu, como fica visível nos depoimentos que se seguem:

*Segundo a animação, a mulher não é capaz de fazer nada melhor que o homem e quando isto acontece a sexualidade dela é questionada deixando claro o preconceito contra a mulher porque ela é tão capaz e inteligente quanto ele.* (Postagem da cursista Jussara no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*Muitas pessoas estão acostumadas a viverem e a se comportarem como seus avós, pais, antepassados viveram, insistem na concepção de que mulheres não são capazes de fazer o que os homens fazem e o melhor é que, às vezes, somos bem melhores...!!!* (Postagem da cursista Rosalva, no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*Fica evidente que esta atividade, ao longo dos anos, ficou sendo nitidamente masculina. O que não significa que nós mulheres não tenhamos a mesma capacidade, ou melhor, habilidade que os homens. A garota, com certeza, era uma excelente jogadora o que despertou a ira masculina, por não suportar que possamos ser melhores que eles até mesmo no futebol e, afinal de contas, por que não podemos jogar bola? Isto não nos deixa menos femininas e nem interfere na nossa sexualidade. É apenas mais uma prática de esportes assim como qualquer outra.* (Postagem da cursista Kênia no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

Voltou-se, então, a discussão sobre o mérito: se a mulher quiser e persistir fará as atividades igual ou melhor que os homens. Esta é a crença na “mulher guerreira”. Da mesma maneira em que existiu uma desconsideração das diferenças sociais que produzem desigualdades de oportunidade entre os indivíduos de classes sociais diferentes, sendo reafirmado que ter acesso aos bens e serviços está condicionado a luta individual, a persistência e não a oportunidades iguais para todos/as, a análise aqui é a

mesma. Desconsideram todo o processo que gerou desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres voltando a defesa do mérito.

*Excelente a sua colocação, no que se concerne a capacidade de cada pessoa, tanto homens, quanto mulheres são dotados de capacidades diversificadas. Basta ter persistência naquilo que irão realizar no seu dia a dia. Respeitando a individualidade de cada ser, independente do sexo, sendo assim, tanto menino, quanto menina são suficientes para realizar o que lhes foi proposto sem discriminação. (Postagem da cursista Denise no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*Gostei quando você disse que a mulher é sensível, mas não incapaz. Olha concordo com você, pois nós mulheres passamos por muitos momentos em nossas vidas que, se não formos fortes, desistimos na primeira tentativa de vencer uma batalha travada pelo destino, mas, graças ao criador celestial, recebemos potencial bastante para nos tornarmos independentes e capazes mesmo com nossa sensibilidade, somos guerreiras e vitoriosas. (Postagem da cursista Aurora no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Reafirmamos a percepção que tivemos anteriormente de que, se o “caso” está distante da realidade, fica mais difícil atingir o objetivo da unidade. Exigência de “prova de sexo” não faz parte da realidade local. Ninguém parece perceber a gravidade da ação do pai e muito menos as consequências que ações como essas possam trazer para todos/as os/as envolvidos/as, tanto em suas vidas pessoais como no ambiente escolar.

A necessidade da construção de um sentimento de identificação com qualquer ação de formação docente, especialmente de formação continuada, é essencial para atingir os objetivos determinados para essa ação. No caso da temática da diversidade cultural, tal necessidade torna-se ainda mais essencial. Primeiro, porque esse tema não faz parte da formação inicial da maior parte dos/as professores/as e, segundo, porque essa temática mantém relação direta com valores, crenças, sentimentos etc. Elaborar um material didático para trabalhar a diversidade cultural que crie esse sentimento de identificação, em um país tão diverso como o Brasil, é um grande desafio.

Ao analisar o “caso” deste Módulo, os/as cursistas do GDE/Unimontes se identificaram pouco com ele. Fica nítido o descompasso entre a realidade vivida por eles/as e a realidade apresentada no caso. Ball (2006) advoga que as condições locais, os recursos disponíveis localmente, as histórias das instituições e das pessoas são decisivas para as recontextualizações que são construídas na implantação das políticas públicas educacionais. Santos (2000), na mesma direção, reforça a importância em se considerar o papel dos atores sociais envolvidos localmente nessas recontextualizações, indicando

que resultados inesperados podem ocorrer. Tudo indica que quanto maior for a distância entre o proposto e a realidade local, maior a possibilidade da ocorrência de resultados inusitados. Ou, como defende Ball (ibidem), seria ingenuidade apostar que as políticas se realizam da mesma maneira em todos os lugares. No entanto, quando os resultados são contrários aos objetivos pretendidos pela política pública educacional empreendida, a situação torna-se preocupante, pois, não se quer reforçar o que, a princípio, se desejaria combater.

O Professor Eduardo participou dos debates e apresentou muitos argumentos presentes no Livro de Conteúdo que contrapõem às ideias dos/as cursistas. No entanto, estes/as continuaram com uma visão, podemos dizer “simplista” do “caso” e do tema de uma forma geral. Eles/as permaneceram com concepções já analisadas em outros módulos e unidades, como a isenção de responsabilidade da escola, a culpabilização das famílias, a crença no mérito etc. Após três meses de curso os mesmos pontos que estiveram presentes em todas as discussões anteriores, como a necessidade de mudança na terminologia e na concepção em relação ao uso dos termos opção e orientação sexual, não foram assimilados pelos/as cursistas. Estes/as continuaram concebendo a sexualidade como opção, como uma escolha deliberada:

*Temos sempre que respeitar a opção sexual dos seres humanos. Somos educadores e devemos passar para nossos educandos que temos direitos a liberdade de escolha, explicando sempre o papel dos indivíduos na sociedade. ( Postagem da cursista Mariana no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Em entrevista a uma cursistas, quando perguntada sobre os motivos que a levaram a se inscrever no GDE, foi possível observar em sua resposta, que as permanências verificadas três meses após o início do curso se mantiveram após sua conclusão. Ao justificar sua escolha apresentou motivos educacionais e também pessoais. Em relação aos motivos pessoais que a levaram a se interessar pelo curso colocou,

*O fato inclusive, assim por se tratar de um às vezes de um **problema** familiar mesmo, **problema** que eu tenho, **problema** ... **problema** ... com... com ... dentro da família o que ... o que eu vou dizer... **desvio** de sexualidade e também o tema me interessa muito, questão racial, questão de gênero ai eu resolvi fazer, achei interessante (Entrevista realiza com a Cursista Cleonice, no dia 05 de março de 2013) (Grifo nosso)*

Apesar do Professor Eduardo tentar usar os textos para melhorar a qualidade da discussão sobre o “caso”, os/as cursistas os ignoraram e continuaram a analisá-lo superficialmente. Talvez, por falta de entendimento do mesmo, existiu, inclusive, a aprovação do gesto do pai, como se este fosse algo normal, banal, que pudéssemos fazer a qualquer momento.

*Nós precisamos nos desarmar da discriminação. Atualmente, é moda falar nisso. Bem, começamos a conversar, surge ela. O pai tinha o direito de solicitar da menina, da atleta algum tipo de prova. Com isto ele passa a poder rever, pelo menos, alguns dos seus conceitos. Não vejo o fato puramente como discriminação. Podemos em várias situações em nossa vida fazer isto. Nada demais. (Postagem do cursista Ronaldo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Alguns/mas cursistas definitivamente não compreenderam o “caso” e pensaram que a goleira era filha do pai que solicitou a “prova de sexo”. As postagens a seguir servem, mais uma vez, para demonstrar a distância entre a situação proposta e a vivência dos/as participantes:

*Não. Na verdade, esse pai devia estar preocupado é com ele mesmo e com que tipo de discriminação poderia sofrer. Se estivesse tão preocupado com a filha o seu comportamento seria diferente, na base de um diálogo e de muita conversa no sentido de passar para ela noções de valores que julgasse necessários para formação da sexualidade da filha. Uma exposição como esta poderia acarretar sérios dramas existenciais na menina em questão. Insegurança em desabafar problemas corriqueiros poderia ser um desses dramas que acabaria distanciando de vez um do outro. A menina não precisa provar para ninguém se realmente é menina, e o pai, se fosse realmente presente e dedicado a ela já saberia esta resposta sem a necessidade de expor a filha a tal situação, que poderia gerar ansiedades e pânico durante toda sua vida. (Postagem da cursista Heloisa no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*A família, muitas vezes, interfere na criação dos filhos. Às vezes, é criado com muito “dengo” tudo o que faz acha bonito, se o filho fala dengoso, os pais não exigem postura na voz. Quando o filho é criança e veste roupa da mãe ou da irmã acham bonito, não explicando que aquele tipo de roupa apenas elas podem vestir e que ele deve vestir roupas iguais a do pai. No caso do texto, o pai, vendo que o time que estava ganhando era o contrário de sua filha, a desculpa dele foi dizer que as mulheres são fracas e incapazes de exercer certas atividades atribuídas aos homens. (Postagem da cursista Marlene no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*O pai, tomado por uma preocupação de conduta já formada intimamente, busca uma comprovação justa, ao requerer provas do sexo da goleira, pois a situação vivida no momento acarreta a desonestidade presente, ou até mesmo futura sendo que havia ali uma regra: o jogo era para o sexo*

*masculino, independente da habilidade feminina.* (Postagem da cursista Generosa no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

O Professor Eduardo postou nova mensagem se referindo à importância dos textos, da riqueza que eles tinham e como podiam auxiliar nos debates. Além disso, apresentou vários conceitos que considerou importantes e que julgou que os/as cursistas não compreenderam bem, como: orientação sexual; identidade sexual; identidade de gênero; homocultura; homofobia.

Nessa mesma postagem, o Professor Eduardo defendeu ainda a importância do Estado laico e acabou “reavivando” o debate para um tema que estava “esquecido”: a religião. A Tutora Clotilde não concordou com a posição do Professor em relação à laicidade do Estado e de suas instituições, e recebeu, prontamente, o apoio de um Tutor Presencial, explicitando, diante dos/as cursistas, uma discordância entre professor formador e tutor/a – algo que já havia acontecido em módulos anteriores. Desta vez, foi um pouco diferente porque alguns/mas cursistas se identificaram com a posição do professor formador:

*O princípio do Estado laico consagrado pelas Constituições brasileiras vem desde a proclamação da República. Entretanto, assim como precisamos democratizar a democracia, também precisamos laicizar o Estado laico. Pensar sobre como, num estado democrático, a garantia da pluralidade deva ser valorizada, respeitada e considerada, sem que com isso se perca de vista a importância da laicidade do estado, conquista relativamente recente na história política do país e, por isso mesmo, ainda tênue e constantemente ameaçada, é de vital necessidade para a construção de um Estado Democrático de Direitos, como reza os Tratados/Conferências Internacionais e a nossa Constituição promulgada em 1988.* (Postagem do Professor Eduardo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*É, meu caro professor, mas nossos governantes acabam de aprovar um acordo com o Vaticano que me deixa meio em dúvidas se realmente somos uma nação ou estado laico.* (Postagem da cursista Ivete no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*Caso você não seja católica, o acordo entre a Santa Sé e o Brasil veio basicamente para regularizar juridicamente situações que sempre se deram na prática, não há muitas novidades. E não há o menor motivo de sua dúvida sobre a laicidade da nação brasileira, confira abaixo a íntegra desse acordo com comentários do presidente do tribunal eclesiástico de Aparecida, o Cônego Carlos Antônio da Silva.* (Postagem do Tutor Presencial no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*Parabéns pela sua exposição. Vejo as intervenções da Igreja Católica, também, como um convite à responsabilidade e a observação de limites.*

*“Tudo lhe é permitido, mas nem tudo lhe convém”. Isso não é para todos, é apenas para quem precisa. (Postagem da Tutora Clotilde no Fórum de Discussão, em agosto de 2009).*

*Bem observado! Esse acordo realmente nos faz indagar sobre isso. Percebemos o quanto historicamente a Igreja, através do Vaticano, ainda interfere, e muito em nosso Estado. A nossa Constituição, em si, é laica, mas como eu comentei anteriormente, assim como precisamos democratizar a democracia, também devemos laicizar o estado laico. E isso se faz com muita luta, persistência através de atitudes em nosso cotidiano, seja na sala de aula, ou em outro qualquer espaço. E muitos dos nossos governantes ainda relutam ou cedem a interesses peculiares e particulares nesse processo de construção de um Estado Democrático de Direitos. (Postagem do Professor Eduardo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

A partir de então, a discussão sobre o Estado laico e a interferência da religião, mais especificamente da Igreja Católica sobre as instituições públicas brasileiras, dentre elas a escola, continuou por meio de várias outras postagens. Para melhor entender a persistência das questões sobre religião nos debates do GDE/Unimontes recorremos novamente a Santos (2000) quando ela ressalta a interferência dos atores envolvidos nas políticas educacionais, nos resultados alcançados por elas. Percebemos, no caso do GDE/Unimontes, o Tutor Cassiano e a Tutora Clotilde, que se identificaram como cristãos e, mais especificamente, católicos, conduziram os trabalhos a partir de um viés religioso cristão.

Em nova tentativa de empreender um debate sobre o tema da Unidade, o Professor Eduardo, juntamente com o Tutor Antônio, introduziram discussões sobre os textos, citando algumas partes e tecendo comentários a respeito. Os/as cursistas os ignoraram, mais uma vez, e continuaram com a mesma ideia de que o “caso” representava a crença de que a mulher era incapaz. O Professor procurou, então, mudar o rumo dos debates, introduzindo outras temáticas presentes nos textos.

*Seria a sexualidade algo inato e que deve obedecer a um caminho “correto”, “natural” e “verdadeiro”? Ou se trata de algo construído ao longo da vida por diferentes pressões internas e externas? Vamos ler o texto 3 desta unidade (A noção moderna de sexualidade), em apresentação, no CD-ROM, ou no livro do GDE, na pág. 110 a 113 e comentar sobre isso? (Postagem do Professor Eduardo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Os/as cursistas não responderam a esse convite do Professor Eduardo e continuaram a discutir a competência da mulher em realizar “atividades de homem” em vez de debater a construção social de gênero, o preconceito contra pessoas com



orientação sexual diferente da heterossexualidade e/ou o preconceito de quem apresenta comportamento e atitudes diferentes do gênero que nasceram. Quanto a isto, destacamos a postagem a seguir:

*A mulher por mais que ela conquiste o seu espaço ela nunca será independente do homem nem vice versa porque o amor é sereno e Deus deixou claro que é do lado do homem que estamos, sendo assim, nem além da coroa, nem debaixo dos pés, por isso todos temos nosso espaço, basta lutarmos por ele. (Postagem da cursista Eunires no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

O fórum destinado à discussão sobre o “caso”, mesmo com as intervenções do professor formador, não fluiu e o que se viu foram postagens semelhantes à anterior.

O Fórum de Discussão dos Textos contou com a mesma orientação dada nos módulos anteriores, por meio da qual solicitou-se que os/as cursistas escolhessem um ou mais textos e, após a leitura dos mesmos, participassem do debate.

Quadro 9 – Conteúdo do Módulo 3 /Unidade 1

Tópico	Conteúdo
1	Homem ou mulher, que pergunta é essa? Ao indagarmos “Homem ou mulher, que pergunta é esta?”, queremos instigá-la/lo a aprofundar alguns conceitos relativos à sexualidade e à orientação sexual, além de identificar a implicação destes temas no dia-a-dia de sua escola.
2	Sexualidade, sociedade e política. Um homem pode se sentir “masculino” e mesmo assim desejar outro homem? Uma mulher pode se sentir “feminina” e mesmo assim desejar outra mulher? Essas questões de sexualidade são um assunto público ou privado?
3	A noção moderna de sexualidade Seria a sexualidade algo inato e que deve obedecer a um caminho “correto”, “natural” e “verdadeiro”? Ou se trata de algo construído ao longo da vida por diferentes pressões internas e externas?
4	O corpo e a sexualidade. Será pertinente a suposição de que deva existir uma conexão fundamental entre o sexo do corpo, a identidade de gênero e a orientação sexual? Ou a noção de “corpo” vai além das indicações biológicas de genética e morfologia?
5	Identidade de gênero e orientação sexual. A esta altura, você educadora ou educador pode estar se perguntando: o que determina a orientação sexual de uma pessoa?
6	Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais. A orientação sexual de uma pessoa é uma relação entre seu desejo, comportamento e Identidade?
7	O Movimento LGBT brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político. Você certamente já ouviu falar das Paradas de Orgulho Gay. Como surgiu esse movimento gay com suas várias siglas?
8	O combate à discriminação sexual e de gênero. Existe discriminação sexual na sua escola? Como detectar? O que fazer a respeito?

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos – Módulo 3/Unidade 1. Outubro de 2009.

No caso específico desse Fórum, não foram apresentadas questões norteadoras para o debate, bem como não foi disponibilizado, pelos professores formadores da Unidade, um tópico para a discussão. Sendo assim, os/as tutores/as comentavam alguns textos e eram acompanhados pelos/as participantes do curso.

O debate aconteceu de forma bastante semelhante a tudo que já relatamos sobre o curso até o momento. Ou seja, a discussão ficou bem repetitiva. Os textos aqui eram mais específicos sobre a orientação sexual, mas, nem por isso, os debates foram mais consistentes.

Os/as cursistas escreveram sobre as possibilidades de se trabalhar com esse tema nas escolas, porém, sempre em caráter esporádico, principalmente, por meio de palestras, sem demonstrar nenhuma intenção em que a temática da orientação sexual se constituísse em parte integrante dos conteúdos escolares. Candau (2008) argumenta que trabalhamos de maneira multiculturalmente comprometida, quando, para além da assimilação e da diferenciação, buscamos a interconexão entre as culturas, ou os “entre lugares”, como se refere Bhabhá (1998). Na perspectiva intercultural, está embutida a ideia da convivência entre os diversos culturais. Candau advoga que a interação precisa ser sistemática para que possamos relativizar nossa maneira de ser e de sentir, promovendo a sensação de incompletude cultural defendida por Boaventura Santos (2001), necessária ao processo de desconstrução dos preconceitos, que no dizer da autora, só são desconstruídos quando neles penetramos. Portanto, isto vai na direção contrária às ações esporádicas, pontuais relatadas pelos/as cursistas do GDE/Unimontes. As ações esporádicas, pontuais, datadas, como as apresentadas nos fóruns, provavelmente, não provocarão a imersão, nem o processo de desconstrução dos preconceitos e discriminação. Vale ressaltar ainda que os/as cursistas do GDE/Unimontes, ao apresentarem sugestões para se trabalhar a temática da orientação sexual na escola, não se colocaram como os executores dessa ação. Como mencionado anteriormente, a sugestão era trazer um especialista, alguém externo à escola, “capacitado”, para realizar palestras – em uma clara alusão de que resistiam em incluir o tema no currículo escolar e tampouco se sentiam preparados/as para tal tarefa, como podemos verificar nas respostas que se seguem:

*É necessário que o assunto seja tratado de forma clara, sem tabus. Uma forma de começar a lidar com o assunto seriam palestras, ministradas por*

*peessoas competentes, dentro das escolas. Não com intuito de banalizar o problema e achar que, de uma hora para outra, as pessoas acharão a questão normal.* (Postagem da cursista Felícia no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*A orientação sexual deve começar na escola, com bom senso e seriedade, através de palestras educativas ministradas por pessoas capacitadas.* (Postagem da cursista América no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

De forma surpreendente, depois de tantas vezes em que a terminologia “orientação sexual” foi utilizada, inclusive para afirmar e reafirmar, reiteradas vezes, que o termo é utilizado em substituição à expressão “opção sexual”, ainda existiu uma confusão entre os/as cursistas do GDE/Unimontes, ao confundirem “orientação sexual” com “educação sexual”, talvez, pelo fato de que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Temas Transversais, aquele termo é utilizado como sinônimo de educação sexual.

*A maioria dos pais evita falar de sexo com os filhos em casa, pois, pensam que a criança com apenas dez anos não pode descobrir a relação sexual muito cedo, com isso, eles aprendem na rua de forma banalizada. Portanto, a orientação sexual não deve ser nem somente para os alunos, mas juntamente com os pais para que eles se conscientizem e enxerguem melhor a realidade* (Postagem da cursista América no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*A orientação sexual começa dentro de casa a partir das conversas entre pais e filhos.* (Postagem do cursista Pedro no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

No caso específico do GDE/Unimontes, o entendimento que os/as participantes fizeram ao longo do curso relacionam-se a vários “fatores locais”, como Ball (2000, 2001, 2002) e Bernstein (1996, 2003) definem, como, por exemplo: a religião, os graves problemas sociais por quais os/as alunos/as e suas famílias passam, a não percepção de que o assunto seja importante e, por via de consequência, o não reconhecimento do preconceito e da discriminação etc. Porém, percebe-se também que muitas “recontextualizações” presentes durante a implantação do GDE/Unimontes aconteceram em função da dinâmica escolhida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela forma como o curso foi executado pela Unimontes.

Parece claro, por exemplo, que a modalidade do curso interfere muito na forma como ele é entendido pelos/as participantes. Os Fóruns de Discussão não só representam a ferramenta mais utilizada nas Salas Virtuais de Aprendizagem, mas, quase sempre, funcionam como a única ferramenta que visa tratar do conteúdo. No GDE/Unimontes, foram muitas postagens, algo em torno de 200 a 250 para cada fórum aberto. Muitos/as cursistas acessaram, leram o que o/a professor/a ou o/a tutor/a disponibilizou ou, então, leram as últimas postagens para se inteirarem um pouco sobre as discussões e postaram suas respostas. Na entrevista da cursista Edna ela tem uma postura que ajuda a exemplificar este fato e ainda acrescenta dados para a interpretação de que, em relação aos temas tratados pelo GDE o que vale é a opinião de cada um/a, inclusive que essa não deve ser modificada. A intenção do GDE é possibilitar a desconstrução de ideias arraigadas e os/as cursistas interpretam que precisam se resguardar para não ter suas ideias “contaminadas” pelas ideias dos outros:

*Eu não conseguia ler tudo, em certo momento, eu nem preferia ler todos, justamente para não fazer uma confusão, eu procurava por ali o que realmente eu, Edna, pensava sobre o assunto, então, eu via a opinião de um, dois, três, alguns, mas nada para ficar... e ver todos... justamente para não dar confusão no meu pensamento. (Entrevista realizada com a cursista Edna em 05 de março, 2013).*

Ao verificar as permanências das concepções dos/as cursistas ao longo do curso, há indícios de que o grau de desconstrução dessas concepções iniciais foi pequeno. Permaneceu, por exemplo, a noção de que só devemos trabalhar com a diversidade cultural quando houver algum “problema”, algum “conflito”, e mesmo assim, por meio de ações pontuais. Não percebemos por parte dos/as cursistas a defesa da inclusão da temática da diversidade cultural no cotidiano da escola e, mais especificamente, no currículo escolar. Além desses indícios, outros pontos reforçam a nossa visão de que o curso não tenha provocado um processo de desconstrução nos/as cursistas, tão necessário para uma educação multiculturalmente comprometida, como podemos notar no depoimento a seguir:

*O educador deve estar consciente do conjunto de orientações sexuais, portanto, é necessário tentar ser neutro e não demonstrar discriminação, por determinada escolha e caso haja algum conflito em sala, fazer dinâmicas, levar textos de conscientização que o mundo está em movimento. (Postagem da cursista Léia no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Para a cursista, existe, então, a necessidade de “ser neutro” quando se discute o tema da sexualidade. Porém, em nome dessa suposta neutralidade é que se fortalece o silenciamento, responsável pela perpetuação de preconceitos e estereótipos. Na resposta dessa mesma cursista, nota-se como é difícil o caminho da desconstrução. A perpetuação, por parte dos/as educadores/as, da ideia de que, em relação à sexualidade, escolhemos uma forma ou outra, contribui para a culpabilização do/a aluno/a pela situação de discriminação por que ele/a passa. No lugar de se trabalhar o respeito à diversidade sexual, prefere-se o silêncio e a orientação para que seus/as alunos/as se comportem de forma mais “adequada”.

O processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos é árduo e doloroso. Furlani (2005) o descreve como uma ação que promova a dúvida, o questionamento. Para os/as educadores/as, a autora esclarece que tal desconstrução pode acontecer quando eles/as duvidam das normas, questionam as hegemonias e a moralidade conservadora. Os/as educadores/as do GDE/Unimontes ainda estão em um momento que temem a dúvida, a “confusão” de pensamentos e preferem o silêncio.

Todos esses fatores, presentes não só neste fórum, mas também nos demais, acabaram por provocar um esvaziamento nos debates. Por exemplo, sem conseguir empreender uma análise mais aprofundada sobre sexualidade e orientação sexual, mais uma vez, o assunto passou a ser religião e os/as cursistas começaram a defender a ideia de que sexualidade e religião são temas delicados de se trabalhar na escola e que seria melhor que as famílias cuidassem dessa parte da educação de seus/as filhos/as e não a escola e seus/as profissionais. A religião foi tão presente no GDE/Unimontes que alguns/mas cursistas entenderam que esta fazia parte do conteúdo do curso. E, então, explicitaram as dificuldades em trabalhar com os dois temas, religião e sexualidade, como se fossem conteúdos de mesma natureza.

*Religião e homossexualidade são dois assuntos difíceis de falar dentro da escola. Acredito que dentro das escolas esses assuntos devem ser colocados como orientações para vida, apenas fazendo com que as crianças pensem a respeito do assunto e reflitam. Dentro desse contexto, a família precisa estar mais atuante do que a escola. (Postagem da cursista Mirtes no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Voltou-se, então, à questão sobre as culpas e responsabilidades dos pais e mães e o temor de se trabalhar com temas que envolvam a sexualidade e que este provoque o incentivo à iniciação sexual precoce e ao desenvolvimento de práticas

homoafetivas nas crianças. Sobre a discussão de casais homossexuais adotarem filhos, uma cursista fez a seguinte colocação:

*Realmente os homossexuais são muito carinhosos e amorosos, costumo dizer que os amigos verdadeiros que eu tenho são homossexuais, com certeza terão habilidade para criar filhos como qualquer casal; o que é difícil é levar este fato para a sala de aula, porque para a sociedade em geral isto não é certo, alguns pais menos instruídos irão dizer que nós, professores, estamos influenciando os filhos deles a prática da “homossexualidade”; Do mesmo modo que não podemos falar muito de religião dentro da escola por causa da diversidade cultural e religiosa presente na sala de aula. (Postagem da cursista América no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

A diversidade cultural presente dentro da sala de aula, que os defensores de uma educação multiculturalmente comprometida utilizam como uma das justificativas para se trabalhar com a temática no espaço escolar, foi usada aqui de maneira contrária. Os/as cursistas entenderam que a escola pública, por ser uma instituição que abriga uma grande diversidade cultural, deve silenciar-se sobre esse tema, exatamente para não ser acusada de desconstruir valores defendidos pela família e pela sociedade de uma forma geral. Tanto pais/mães, como educadores/as entendem a escola como local de preservação dos valores considerados “adequados” pela sociedade e não como local de desconstrução de alguns desses valores. A escola apresenta mesmo essa dualidade. Solicita-se a ela que apresente às novas gerações o que foi construído, tanto em termos de conhecimento científico, como de valores, normas e regras e, ao mesmo tempo, espera-se que ela desconstrua parte disto que foi construído. Talvez, nasça daí o “medo” de se trabalhar de forma multiculturalmente comprometida e, na idéia dos/as professores/as, ao fazerem isto, incentivem os/as alunos/as a agir de maneira, considerada por eles/as e pelas famílias, como “inadequada”.

O Fórum voltou-se, então, radicalmente para as questões religiosas. O Tutor Cassiano continuou postando temas sobre religião e citações à Bíblia e os/as cursistas começaram a discutir a homossexualidade usando a Bíblia como principal referência. Eles/as citaram várias partes do “livro sagrado” para “demonstrar” como Deus condena as práticas homossexuais:

*A Bíblia, seja católica ou outra, condena o homossexualismo. Nela está escrito que a relação sexual deve ser praticada entre duas pessoas do sexo oposto. Um homem com mulher; uma mulher com um homem. A escola tem a obrigação de esclarecer essas práticas usando a Bíblia como fonte de referência. Sem a intenção de coagir ou persuadir o aluno de forma*

*emocional, arrogante ou empolgante.* (Postagem do cursista Ronaldo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

*Bom dia, Ronaldo! Apesar de haver um tópico anterior ao seu, estava ansioso para que alguém fizesse este questionamento que você fez. Conversando com os cursistas e conhecendo o ambiente escolar e também o religioso cristão como conheço, deduzi que muitos cursistas cristãos - católicos ou evangélicos, poderiam estar se sentindo constrangido a participar de um fórum sobre homossexualidade, justamente porque a Bíblia condena.* (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

O Professor Eduardo respondeu essas postagens dizendo que “a Bíblia é um texto que deve ser entendido no seu contexto histórico e cultural”, que “Ela representava a cultura de um local e de uma época”, que “foi escrita por homens e não por uma divindade” e que não deveriam levar a Bíblia ao “pé da letra”, como mostrado a seguir:

*Quando o assunto é Religião e Homossexualidade sempre tem alguém que ergue uma Bíblia e cita passagens que condenam o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo e uma das passagens mais enfatizadas por eles está em Levítico 18:22: “Não se deite com um homem, como se fosse mulher. Isso é uma abominação” e, em Gênesis 19:1-25, onde se narra a destruição de Sodoma e Gomorra por Deus devido a prática do sexo entre homens. Já que estas “Leis de Deus” estão corretas e a homossexualidade é injustamente condenada, devemos então enfatizar também outras leis que existem neste “Livro Sagrado” e que deveriam vigorar em nosso dia-a-dia. Vejamos: em Êxodo 21,7-8 por ex., são dadas orientações sobre a maneira de vender a própria filha como escrava. Em Levítico 25: 44, explica-se que os escravos devem ser comprados nas nações vizinhas. No mesmo Levítico 15,19-24, diz-se que a menstruação feminina é uma imundice e tudo o que a mulher tocar neste período fica imundo, inclusive seu marido. No Êxodo 15,2 diz que o sábado é para descansar e quem trabalhar neste dia DEVE SER MORTO. Em Levítico 21,20, ninguém pode se aproximar do altar de Deus se tiver alguma doença ou defeito, se for cego, coxo, corcunda ou anão. A lista de atrocidades e leis ultrapassadas continua e não é pequena. A Bíblia e a Igreja em si, graças à democracia da informação, estão perdendo sua força em assuntos ultrapassados como este.* (Postagem do Professor Eduardo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009). (Grifos do Professor Eduardo)

Os ânimos, então, se acirraram, como podemos perceber na postagem a seguir:

*Caro professor, com todo o meu respeito, achei ridícula a sua fala quando diz: “A Bíblia e a Igreja em si, graças a democracia da informação, estão perdendo sua força em assuntos ultrapassados como este”. Não vejo o que é bíblico como assunto ultrapassado e também na Bíblia você tem que observar o contexto nas leituras, quando se trata da amizade de Jônatas com Davi isso não quer dizer que eles são amantes e um dos mandamentos é que amemos o próximo como a nós mesmos; isso não tem nada a ver com homossexualidade.* (Postagem da cursista Cibele no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).

Usou-se a Bíblia como principal referência para a discussão proposta, enquanto o Livro de Conteúdo foi esquecido. Passou-se, então, a discutir se a religião deveria ou não ser trabalhada na escola. Apesar de bastante previsível, o MEC/SECADI, responsável pelo GDE/Unimontes, ao propor o trabalho relativo à sexualidade, orientação sexual, questões de gênero e étnico-raciais, não considerou a possibilidade de as questões religiosas interferirem no debate. O Livro de Conteúdo refere-se muito superficialmente às questões religiosas e, mesmo assim, apenas para dizer que as religiões de matriz africana são vistas de maneira preconceituosa. Assim como acontece na educação básica, quando se opta pelo silenciamento, o tema silenciado sempre aparece e, em geral, toma rumos que não se deseja. Seria melhor, então, falar sobre ele em vez de desconsiderá-lo.

Parece que nem mesmo os conceitos presentes, tanto no material didático como nos fóruns, foram satisfatoriamente compreendidos. Em outubro, dois meses após o início do curso, um cursista escreveu que “homofobia são pessoas do mesmo sexo que se gostam” [...]. (Postagem do cursista Carlúcio no Fórum de Discussão, outubro, 2009). Outra cursista colocou que:

*Orientação sexual é o modo como as pessoas colocam-se diante da sociedade, quais grupos, apresentações e imagens os identificam, a reconhecem e determinam sua orientação. Embora acredito que as escolhas por sua orientação sexual, em alguns casos, seja um distúrbio mental, em outros, por ter sido vítima de violência. (Postagem da cursista Antônia no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Os/as cursistas e alguns/mas tutores/as emitiram suas opiniões e seus pontos de vista sobre religião e, com isso, solidificaram-se estereótipos e preconceitos que, provavelmente, continuarão a gerar intolerância e discriminação de toda ordem.

#### **5.4.2 Módulo 3 – Unidade 2 – Sexualidade, direitos e educação**

Esta Unidade subdivide-se em seis partes: “Sexualidade juvenil, direitos e diversidade sexual”; “Homofobia e heterossexismo”; “Direitos reprodutivos e direitos sexuais”; “Maternidade, paternidade, contracepção e DST/AIDS”; “Abordagens educativas e dicas temáticas para discussão na sala de aula”. O conteúdo está disponível



nas páginas 140 a 168 do material didático. Desenvolveu-se a Unidade entre os dias 15 a 31 de outubro de 2009, totalizando 16 dias de trabalho.

Pela primeira vez, no Livro de Conteúdo, aparece uma parte específica para subsidiar o/a professor/a para o trabalho com a temática no contexto escolar. A Coordenadora de Tutoria apontou como um ponto negativo do GDE a falta de orientações para o trabalho em sala de aula. Ela apresentou dois argumentos para sustentar sua crítica: primeiro, pelo fato de ser um tema novo para a maior parte dos/as educadores/as da educação básica e, segundo, em razão de muitos/as professores/as formadores/as e tutores/as, vinculados/as ao GDE/Unimontes, não possuírem experiência como professores/as da educação básica e, por via de consequência, terem dificuldades para apresentar sugestões para os/as cursistas, como podemos verificar em sua entrevista:

*Eu acho que teria que ter mais orientação... se o material for elaborado novamente, no próximo, deveria ter a orientação para discussão... já deveria vir no material. Não vem muito claro isso. Atividades mais práticas em relação a isso... direcionando o professor para trabalhar esta temática em sala. Não teve muito... e, no nosso caso, por exemplo, foi muito difícil achar professor formador que já tivesse esta vivência na educação básica... professores, tutores que já tivessem esta vivência. Então, acho que isso também foi uma dificuldade. (Entrevista realizada com a Coordenadora de Tutoria, no dia 24 de setembro de 2012)*

A Coordenadora de Tutoria parece concordar com Gatti, Barretto e André (2011) que, ao investigarem as principais dificuldades encontradas pelos municípios participantes de uma pesquisa empreendida por elas, detectaram que um dos principais fatores que dificulta a realização de ações de formação contínua reside, exatamente, na falta de professores/as formadores/as qualificados para atuar em iniciativas como essas. Acreditamos que essa falta seja ainda maior quando a ação de formação docente destina-se a conteúdos diferentes dos tradicionalmente trabalhados, como no caso do GDE, uma ação de formação de professores/as para a diversidade.

Ao elaborar materiais didáticos para ações de formação docente torna-se necessário considerar esse fato. A Rede, a qual pertence o GDE, propôs que, para a maior parte dos cursos, o material didático deveria ser elaborado nas Instituições de Ensino Superior contratadas para a execução dos mesmos. Uma das exceções foi exatamente o GDE, que veio com todo o material pronto do MEC/SECADI, tanto o impresso como o virtual e digital. Defendia-se, na Rede, que o material produzido por

aqueles que executam o curso faz com que este fique mais próximo da realidade de quem participará da ação de formação e, conseqüentemente, teria mais chance de atingir as premissas contidas na ação de formação. Em entrevista, a Professora Adriana, que além de ser formadora do GDE também trabalhou no curso Educação Étnico Racial (ERE), igualmente vinculado à Rede, afirmou que o Livro de Conteúdo do GDE era de “melhor qualidade” do que o do ERE, produzido na própria Universidade. Para ela a Instituição possuía poucos profissionais devidamente envolvidos com a temática étnico-racial preparados para a elaboração do material didático, agravado pelo fato de que estes não foram selecionados para realizar a tarefa de elaboração do material didático. Ou seja, a falta ou a má escolha de professores/as formadores/as qualificados afeta as ações de formação continuada tanto na elaboração como na execução e isto indica a necessidade de constituição, nos estados e municípios, de grupos de profissionais para empreender essas ações.

Quando a falta ou a escolha equivocada de profissionais devidamente qualificados para desenvolver ações de formação continuada é crítica, como no caso do GDE/Unimontes, mesmo com um material didático bem elaborado e avaliado positivamente pelos/as participantes do curso, isto não é suficiente para resolver os sérios problemas advindos dessa falta de bons formadores. Apesar da crítica ao material didático do curso ser quase exclusivamente à falta de orientação para o trabalho em sala de aula, quando esta apareceu no Livro de Conteúdo, ela foi ignorada, tanto pelos profissionais responsáveis pela execução do curso como pelos/as próprios/as participantes.

O conteúdo previsto para esta Unidade tinha como objetivo geral “discutir a regulação da sexualidade por meio de normas jurídicas e das políticas do cuidado da saúde, principalmente em face da maternidade e da paternidade juvenil e das doenças sexualmente transmissíveis”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 141). Os objetivos específicos eram os seguintes:

Questionar a norma heterossexual como princípio estruturante da vida afetiva; analisar a produção do preconceito sexual nos distintos ambientes sociais, notadamente na escola; identificar e discutir as formas de homofobia relacionadas à orientação sexual; relacionar as formas de homofobia às hierarquias de gênero, raça/etnia e classe social; considerar criticamente o desenvolvimento da idéia de Direitos Sexuais e analisar as possíveis conseqüências da sua promulgação para a sexualidade dos/das jovens. (ibidem)

No Livro de Conteúdo, conceitua-se, de modo mais aprofundado, o termo “homofobia”, por meio da explicitação das origens sociais das hostilidades contra os “dissidentes sexuais”, bem como das formas de se tentar superar essas ações hostis, e reforça-se também como a escola reproduz as práticas homofóbicas, sendo bastante discutida a sexualidade de jovens, a maternidade, paternidade, contracepção e DST/AIDS.

O Professor Fernando teve toda sua experiência acadêmica e profissional relacionada à sexualidade e orientação sexual vinculadas às questões da saúde, especificamente as DST/AIDS e esteve vinculado ao GDE/Unimontes na Unidade 1 quando não havia esse foco sobre a sexualidade. Justo na Unidade 2, que tem como propósito trabalhar esse tema, o Professor Fernando não estava mais vinculado ao Módulo. Como mencionamos anteriormente, as dificuldades na seleção dos/as profissionais para a execução do GDE/Unimontes foram constantes em todo o curso, tanto em relação aos/as tutores/as como em relação aos/as professores/as formadores/as.

#### 5.4.2.1 O Fórum de Discussão

O “caso” desta vez abordou a questão sobre a vontade e o direito de pessoas portadoras do vírus da AIDS terem filhos e recebeu o seguinte título: “Sem direito de amar?”

Caso<sup>50</sup>: Sem direito de amar? A vontade de ter filhos entre homens e mulheres vivendo com HIV. Meu primeiro filho foi morto no portão da escola. Eu soube que era HIV positiva quando meu terceiro filho ficou doente. Eu ainda tive um quarto filho que morreu de AIDS. Os médicos me trataram normalmente, mas me disseram que eu não poderia ter mais filhos porque seria um crime e eu poderia ser condenada. Então eles me esterilizaram. (Depoimento de uma portadora do HIV, 1997). Pesquisadores da Universidade de São Paulo perguntaram a homens e mulheres vivendo com HIV: “Se você disser para o seu médico - Eu quero ter um filho! - o que você acha ele vai dizer?” Estas foram algumas das respostas: “Ele ia me dar uma bronca, nem sei bem por que...” “Mas você não é gay????” “Vai dizer que não posso ter filhos por causa da doença”. “Ele não tem nada a ver com isso, o critério é meu”. “De novo? Pensa bem...” “Sério? Mas por quê? Você tá doida? Mas tem certeza?... Ele não ficaria muito feliz, mas me orientaria muito bem”. “Tenho medo de perguntar”. Na mesma pesquisa, perguntaram para vários profissionais sobre o desejo de portadores serem pais e mães. Algumas respostas foram: “Acho que os portadores que querem ter filhos

<sup>50</sup> PAIVA, Vera; LIMA, Tiago Novaes; SANTOS, Naila et al. Sem Direito de Amar?: a vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicol. USP [online]*, São Paulo. v. 13, n. 2, p.105-133, 2002.

estão num estado de negação, querendo reparar a própria ameaça de morte...” “É apenas um jeito de ser respeitada e aceita...” “É muito egoísmo! Não está pensando na criança... que pode nascer infectada” “Quem vai cuidar da criança?”. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008)

Para o debate, postou-se a seguinte orientação:

Que percepções acerca das pessoas vivendo com HIV/AIDS são evidentes tanto nas falas das/dos pacientes quanto das/dos profissionais interrogados? Considerando as “Diretrizes para reflexão” e os conteúdos trabalhados nesta Unidade, em que grau essas percepções são baseadas em fatos comprovados e em que grau elas se baseiam em estigmas e preconceitos? A partir dos conteúdos dos textos, quais argumentos você levantaria contra e a favor de travestis e transexuais constituírem uma família? A questão da paternidade e maternidade entre pessoas vivendo com HIV alerta sobre a obrigatoriedade ética e constitucional de promoção dos direitos reprodutivos de todas e todos os cidadãos, não só por parte dos profissionais da saúde, mas também da Educação e de outras áreas responsáveis pelo bem-estar da população. De que modo educadoras e educadores podem favorecer os princípios dos direitos reprodutivos e sexuais levando em conta as diversas dimensões da sexualidade? (Fórum de Discussão do Caso, Módulo 3, Unidade 2, outubro, 2009)

Os textos selecionados no material didático do curso para esta Unidade foram, como de costume, sintetizados e apresentados no Fórum de Discussão com o intuito de fomentar o debate mais fundamentado e menos opinativo.

Quadro 10 – Conteúdo Do Módulo 3/Unidade 2

Tópico	Conteúdo
1	Sexualidade Juvenil, Direitos e Diversidade Sexual. Existe uma norma sexual observada pelos adolescentes a partir dos contextos sociais em que estão envolvidos. Qual seria o custo de questioná-la? E de segui-la?
2	Homofobia e heterossexismo. Apesar das críticas contundentes que recebe, a homofobia persiste em nossa sociedade, inclusive com agressões a homossexuais. A escola pode estar contribuindo para a manutenção deste preconceito. O que fazer a respeito?
3	Direitos Reprodutivos e Direitos Sexuais. Os papéis sociais masculinos e femininos vêm sendo discutidos e alterados, ao mesmo tempo em que há uma afirmação cada vez maior da diversidade sexual. Este movimento decorre em grande parte as conquistas dos movimentos feministas e LGBT, trazendo inclusive as noções de direitos reprodutivos e direitos sexuais.
4	Maternidade, paternidade, contracepção e DST/AIDS. Jovens relutando em utilizarem preservativos, gravidez adolescente, por que essas coisas acontecem?
5	Abordagens educativas. O texto aborda sobre como é importante conhecer e trabalhar o contexto social e cultural em que os alunos percebem as noções de sexualidade, maternidade, paternidade, orientação sexual e como esses e outros conceitos se interligam.
6	Dicas temáticas para discussão na sala de aula. Esse é um texto que procura contribuir para a sua prática escolar de modo mais concreto: trazendo dicas e sugestões de temas de debate e de jogos e materiais que podem ser utilizados com seus/suas alunos/as.

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 3 – Unidade 2, outubro, 2009.

O “caso” desta Unidade, assim como os anteriores, não surtiu o efeito desejado. Por ser uma situação distante da realidade dos/as participantes, ele acabou gerando poucas intervenções. Quando se referiam à maternidade e paternidade, dirigiam-se mais para a adoção de crianças por casais homossexuais ou o desejo desses casais terem seus próprios filhos, mas pouco se falou sobre a AIDS e os direitos reprodutivos. Sendo assim, para esta Unidade, optamos em analisar simultaneamente o “Fórum de Discussão sobre o caso” e o “Fórum para Discussão dos Textos”.

Os/as cursistas, como já aconteceu em outros fóruns discutidos nesta tese, inicialmente, concordaram com o “caso” e, como em situações anteriores, o fizeram desconsiderando as questões norteadoras para o debate, bem como os textos destinados ao aprofundamento teórico para a discussão do tema da Unidade. Mesmo nessa suposta concordância com o “caso”, percebe-se a manutenção de estereótipos e preconceitos no grupo de cursistas.

Percebemos, nas respostas dos/as cursistas, ou uma indiferença ou uma reprovação ao desejo e ao direito de ser pai ou mãe, sendo portador do vírus da AIDS. Praticamente não se falou sobre o assunto nos dois fóruns. Quando essa discussão existiu, ela se referia à adoção ou ao desejo de serem pais e mães das pessoas com orientação sexual e de gênero diferente do “padrão” e sempre com o viés de que esta era uma decisão pessoal não cabendo a ninguém emitir opinião.

*Eu acredito que esta questão de travestis e transexuais constituírem uma família é algo particular e que a pessoa tem o direito de agir de acordo com os seus valores. O que interessa é que quem deve decidir é quem está envolvido na situação. (Postagem da cursista Elvira no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

O discurso passou a ser de que “não devemos nada a ninguém”, como pode-se perceber nas respostas abaixo:

*Se cada um se preocupasse mais consigo mesmo e com as coisas que ele próprio faz com certeza o mundo seria bem diferente. (Postagem da cursista Ilca no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*Com certeza, se cada um olhasse para dentro de si mesmo o mundo seria diferente. (Postagem da cursista Sarah no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*Concordo, pois, enquanto estamos preocupados com a vida do outro deixamos a nossa vida de lado. Enquanto deveríamos preocupar mais com a nossa. Abraços. (Postagem da cursista Dirce no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

*Acredito que as pessoas têm direito de fazer as suas escolhas, sem se preocuparem com a “população”, “pois a população não ajuda a ninguém a não ser falar mal”. E se for esperar a população se conscientizar isso demora acontecer ou talvez não aconteça com todos. Isso é a minha opinião, se eu estiver errada vamos discutir o assunto. Ok colegas? (Postagem da cursista Iolanda no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Percebe-se um padrão de resposta, não apenas nos fóruns desta Unidade mas em todo o curso: sempre que alguém defende uma posição, ela é acompanhada por muitas outras com a mesma opinião até que alguém, finalmente, tem a coragem de se contrapor ao que vinha sendo discutido e, então, inicia-se, mais uma vez, um novo ciclo de concordância. Nesta Unidade, depois de várias postagens em que se defendeu a ideia de que a vida pertencia a cada um e de que não cabia aos outros emitirem opinião ou interferirem, um cursista fez a seguinte colocação:

*Intriga-me essa passagem da colega: “as pessoas tem direito de fazer as suas escolhas, sem se preocupar com a ‘população’”. Gente, então, se eu quiser posso detonar um bairro inteiro cheio de pessoas sem me preocupar com a população? Acho melhor nos atentarmos para o que estamos escrevendo e sobre a nossa opinião. Quer dizer que eu tenho que procurar o que é melhor para mim e o resto que se dane? (Desculpe a expressão). Acho estranho essa frase, porque parece que estamos pensando ainda individualmente, não atentando o que é bom para o bem estar da população, nem sempre o que eu penso pode ser o melhor para o outro que está do meu lado. Por isso estou aqui, para saber o que é bom para todos. Não só para mim. (Postagem do cursista Jairo no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

O posicionamento de Jairo, ao questionar se temos ou não direito de pensar e agir conforme nossas opiniões e pontos de vista, acabou gerando um novo ciclo de debates. O Tutor Cassiano respondeu ao Jairo da seguinte maneira:

*Jairo, se você verificar com atenção as postagens deste fórum, verá uma concepção individualista-utilitarista por detrás de cada “fala”. Isso foi fruto das relativizações atuais em todos os campos científicos. Em antropologia, por exemplo, saiu-se do etnocentrismo europeu para a igualdade cultural. Tal fato só foi possível com a utilização de um modelo de busca da igualdade chamado “Antropologia Compreensiva”, cujo método é a relativização cultural. [...]. Como há muita gente pensando como você, há alguns parâmetros que precisam ser considerados. Leonardo Boff, por exemplo, ampliou a discussão iniciada pelo americano John Rawls sobre a possibilidade de humanos viverem em sociedade. Este último*

*cunhou o termo “overlapping consensus” (consenso acima das convicções pessoais) para que a vida social fosse possível. Boff caminha pela mesma trilha: Um novo Contrato Social onde as diferenças sejam aceitas desde que não firam os Direitos Humanos nem coloquem o planeta e a vida em risco. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

A partir daí, o que passou a orientar o debate foi a discussão se existe ou não algo que seja universal, que pertença a toda a humanidade e que precisa ser preservado, ou se, ao contrário, não existe nada que possa ser considerado universal; que tudo só tem sentido dentro de uma cultura específica. Dilema do multiculturalismo, já destacado neste trabalho acadêmico, principalmente a partir das contribuições de Silva (1999) e Boaventura Santos (2001). Como já dissemos, esse mesmo ponto apareceu também nos fóruns de módulos anteriores e trata-se de uma discussão recorrente nos debates sobre o multiculturalismo. Ou seja, o dilema entre universal/local faz parte dos estudos da temática sobre a diversidade cultural. Em vários momentos ao longo do curso, percebemos esta tensão entre o “direito a diferença” e as premissas dos “direitos humanos” ou dos “valores consolidados”. Os/as cursistas parecem comungar com a ideia de que temos direito às diferenças, às particularidades culturais, desde que não “ultrapassemos certo limite”, e defender a noção de que existe um limiar que não deve ser ultrapassado. Tais posições podem ser percebidas tanto na resposta de Jairo quanto na postagem do Tutor Cassiano.

A posição do GDE não era muito clara sobre esse aspecto da diversidade cultural. Uma das raríssimas vezes que se posicionou mais explicitamente foi na Unidade 1, quando, ao trabalhar com os conceitos de etnocentrismo, estereótipo e preconceito, o Livro de Conteúdo fez uma referência às religiões afro brasileiras e pontuou que:

Encontramos um exemplo de intolerância religiosa na relação com o candomblé e outras religiões de matriz africana. O sacrifício animal no candomblé e em outras religiões afro brasileiras tem sido considerado como sinônimo de barbárie pelos praticantes de outros credos: trata-se, contudo, simplesmente, de uma forma específica para que homens e mulheres entrem em contato com o divino, com os deuses – neste caso, os orixás – cada qual com a sua preferência, no que diz respeito ao sacrifício. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 18)

Verifica-se, a partir desse posicionamento, que em nome da crença religiosa o sacrifício animal não foi considerado barbárie e sim outra forma de lidar com a religiosidade, com o divino. Para muitos/as este ato ultrapassa o limite da dignidade

humana, por atentar contra a vida de um ser vivo. O Livro de Conteúdo ao advogar este posicionamento indica que, em relação à diversidade cultural, não existe um padrão fixo do que pode ou não ser considerado digno. Mas, a posição e este dilema se resumiu a este fragmento.

A Tutora Clotilde introduziu um outro ponto em relação à mesma questão. Ela afirmou que, caso partamos do pressuposto de que todos/as têm direito à diferença, que não existem “padrões”, “modelos” fixos para se seguir, se temos o direito a diversidade de vida, de modo, de comportamento, temos também direito a diversidade de pensamento, de opinião, inclusive, em relação ao que seja considerado preconceito e discriminação. Ela utilizou o discurso do direito à diferença para pleitear o direito a ter um posicionamento contrário às premissas do GDE, como podemos observar em sua fala a seguir:

*Eu entendo que respeitar os direitos humanos e justiça é também a gente saber aceitar o que o outro não concorda. Então, diante de uma certa discordância do outro, eu percebia que havia uma certa intolerância àquela reação, é como se a nossa expectativa diante do programa, diante do material fosse frustrada ali e a nossa reação era muito mais de uma falta de habilidade em lidar com a questão. Às vezes, nós estávamos em situações discordantes em que a pessoa que estava discordando a gente não sabia como lidar, como posso dizer, não lidávamos bem com aquela discordância é isso que eu quero dizer. [...]. Como é uma temática que mexe muito com sentimentos e emoções, eu acho que a gente precisa ter este cuidado nos próximos, porque a temática é ótima, a temática é uma situação nova que está aí, que nós precisamos trabalhar, lidar com ela, os direitos humanos estão aí, nós precisamos ver de que direitos humanos nós estamos falando, não é? Porque discordar também faz parte dos direitos humanos, também é um direito, você também tem um direito de discordar, não é? (Entrevista realizada com a Tutora Clotilde, no dia 27 de setembro de 2012).*

A Tutora Clotilde argumentou que a intolerância em aceitar posições preconceituosas, discriminatórias, defendida pelo GDE/Unimontes, acabou gerando intolerância com quem não desconstruiu seu pensamento nessa direção. Ela alegou que este seria um fator responsável pelos 51% de evasão no curso. Ela afirmou ainda que essa “intolerância” desvirtuava a própria discussão de diversidade que, na opinião dela, precisa ser de pensamento também:

*Então, é a diversidade que realmente a gente precisa estar bem sintonizado com o tema diversidade, diversidade de opiniões, de ação, de pensamento, de sentimento, de respeitar o outro que não deu conta e entender que ele não pode ser considerado meu inimigo, ele precisa ser considerado meu parceiro, porque se a gente estabelece este sentimento de inimizade, de*



*perseguição, eu estou indo contra aquilo que eu estou querendo passar. O que a gente viu foi isto: as evasões. O problema não era que ele era homofóbico, o problema é que ele não dá conta, ele não tem recursos simbólicos, recursos internos para lidar com isso. Não é rapidamente... é uma construção.... é longo... que ele provavelmente, neste primeiro... ele não deu conta, mas quem sabe no próximo agora ele vai dar. (Entrevista realizada com a Tutora Clotilde, no dia 27 de setembro de 2012)*

Esses pontos levantados pela Tutora precisariam mesmo ser considerados. O processo da desconstrução de preconceitos não é imediato. Mas também é preciso cuidado, pois, podemos, em nome do direito a diferença, colocar como aceitáveis situações de preconceito e discriminação. Ao defender que temos direito de pensar o que quisermos e de agir conforme nosso pensamento, nossa opinião, podemos também defender que possamos ter ações preconceituosas e discriminatórias. Pierucci (1990) alerta que o discurso do direito a diferença pode ser apropriado de forma contrária ao desejado. O autor, ao defender que o mais produtivo é o discurso da igualdade e não da diferença, o faz ressaltando que, a partir do efeito retorsão, a diferença possa ser utilizada para as justificativas de tratamento e de oportunidades diferenciadas que beneficiam uns e discriminam outros. Na opinião da Tutora Clotilde, também existiu um “efeito retorsão” do direito a diferença, pois, ela utilizou de sua defesa para garantir que todos/as pudessem pensar e agir das mais diversas maneiras, inclusive de forma preconceituosa e discriminatória.

O Tutor Cassiano, comungando com a posição da Tutora Clotilde, também fez uma observação a esse respeito e argumentou que muitos/as cursistas abandonaram as discussões por não terem suas “opiniões respeitadas”. Ao dirigir-se ao Professor Eduardo fez a seguinte ponderação:

*Se você não percebeu, os poucos evangélicos que acessaram esse tópico, já “picaram a mula”. Muitos (não só evangélicos e não só para este tema) têm medo de expressar uma opinião diferente ou mesmo contrária à do professor e à dos tutores, achando que isso implicaria em “perder nota”. Tenho procurado orientá-los neste sentido. (Postagem do Tutor Cassiano no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

A cada módulo analisado, a cada unidade acompanhada, uma nova nuance se apresenta, explicitando de forma clara as complexidades inerentes a uma ação de formação continuada para a diversidade.

### 5.4.3 Unidade 3 – Sexualidade no cotidiano escolar

Esta Unidade discutiu a sexualidade no contexto escolar e repetiu a dinâmica do módulo anterior em que, na última unidade desse módulo, focou o espaço escolar. Foram disponibilizados quatro textos para a Unidade: “Orientação sexual e identidade de gênero na escola”; “Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras”; “Espaços formais de educação na escola” e “Diferentes fontes de informação sobre sexualidade”. Eles podem ser encontrados nas páginas 170 a 189 do Livro de Conteúdo (2008) e foram estudados no GDE/Unimontes entre os dias primeiro a 12 de novembro de 2009, totalizando 12 dias de trabalho.

Na introdução da Unidade, destaca-se o processo de dessexualização do espaço escolar, que vai desde a criação de escolas separadas para meninas e meninos até as separações mais sutis que acontecem no cotidiano escolar.

O objetivo geral desta Unidade foi “conversar sobre orientação sexual e a dificuldade que a escola enfrenta em lidar com a questão”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 171). Os objetivos específicos foram os seguintes:

Perceber o quanto jogos e brincadeiras na escola estão impregnados de significados sexuais e de gênero, ao mesmo tempo em que servem ao controle da sexualidade e das relações de gênero; discutir a educação sexual na escola e reconhecer que gênero e sexualidade, assim como raça/cor e etnia, são questões inerentemente públicas, que afloram constantemente nas relações cotidianas e de modo explícito ou oculto no currículo formal. (Ibidem)

Iniciou-se esta Unidade por meio da apresentação de três situações reais acontecidas em escolas que envolveram questões relativas à orientação sexual. Os relatos referiam-se ao medo das pessoas envolvidas nos casos “contaminarem-se” ou terem seus/as filhos/as “contaminados/as” pelo convívio com homossexuais. Nos Fóruns de Discussão, notou-se esse mesmo temor, tanto por parte de alguns/mas cursistas como de alguns/as tutores/as. A partir das respostas dos/as cursistas, percebeu-se que esse medo existia também entre os alunos/as quando estes/as conviviam com colegas homossexuais no espaço escolar. Além disso, os/as cursistas escreveram que muitos pais e mães também temiam que as pessoas com orientação sexual diferente da heterossexualidade pudessem levar riscos aos/as seus/as filhos/as, associando a homossexualidade com a promiscuidade e a perversão sexual. Por fim, os/as cursistas

ainda temeram que, ao tratarem a homossexualidade como algo “normal”, eles/as estivessem incentivando os/as estudantes a práticas homoeróticas.

Outro ponto trabalhado na Unidade se refere ao modo como a escola lida com a educação sexual: o GDE defende que ela o faça sem se limitar às questões biológicas como gravidez, anticoncepção e DST/AIDS. Esse aspecto merece destaque, pois, em relação ao Projeto de Intervenção Local – PIL, que os/as cursistas começaram a elaborar a partir do Módulo 4, houve a predominância absoluta de trabalhos com abordagem “biológica” sobre a sexualidade, principalmente, gravidez na adolescência.

#### 5.4.3.1 O Fórum de Discussão

Desta vez, o “caso” escolhido sintonizava-se com a vivência dos/as cursistas e, por via de consequência, despertou maior atenção, cumprindo, portanto, melhor o seu papel de iniciar e incrementar os estudos da Unidade. O “caso” abordou a decisão do Governo Federal em distribuir preservativos aos/as alunos/as a partir da 5ª série – hoje, 6º ano do ensino fundamental.

Caso<sup>51</sup>: Educação sexual e camisinhas a partir da 5ª série Aluno de 10 anos recebe educação sexual, no âmbito de política federal O governo antecipou o início da educação sexual, que inclui a distribuição de preservativos nas escolas públicas. Antes, o público-alvo era dos 13 aos 24 anos, mas o Ministério da Saúde agora prioriza estudantes de 10 a 15 anos, faixa etária na qual o número de gestações não seguia a tendência de queda do resto da população. Até 2005, os ministérios da Saúde e da Educação desenvolveram programa em 482 escolas públicas, com jovens de 13 a 24 anos, para prevenir Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e os abortos clandestinos decorrentes. Dados do SUS mostram que o número de partos de adolescentes com 15 a 19 anos caiu 21% de 1998 a 2003. Porém, para as adolescentes de 10 a 14 anos, o número se mantinha na média 25 mil partos ao ano. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008).

Para direcionar as discussões no Fórum, foram disponibilizadas as seguintes questões:

É direito das crianças, adolescentes e jovens receberem educação sexual? Fundamente sua resposta em argumentos dos textos, em princípios éticos e no marco jurídico vigente no Brasil. Os grupos e pessoas que têm opinião

---

<sup>51</sup> O caso é um trecho de uma reportagem de 2005. A íntegra encontra-se na Internet, porém, acessível apenas para assinantes UOL ou da Folha de SP (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1603200501.htm>) – Adaptado.

contrária à sua, o que argumentam? Como você conduziria uma educação sexual com crianças e adolescentes de 10 a 15 anos na sua área? Para o debate, leve em consideração: a abordagem transversal proposta pelos PCNs, a diferença entre corpo e organismo de que falam os textos, as relações de gênero e diversidade sexual e as experiências das/dos estudantes. (Fórum de Discussão do Caso, Módulo 3, Unidade 3, novembro, 2009)

Assim como nos outros fóruns destinados ao estudo de “caso”, as perguntas foram ignoradas e os/as cursistas se fixaram no caso em si, sem efetivamente seguir a lógica proposta para os debates. Outra semelhança com os fóruns anteriores foi algo que já comentamos anteriormente: quando o “caso” mantém maior sintonia com a vivência dos/as participantes, mesmo que não se orientem pelas questões colocadas, estes/as se identificam com o relato apresentado e a discussão flui com mais facilidade. O relato desta Unidade teve forte ligação com a prática pedagógica e mesmo pessoal de muitos/as cursistas. Como sabemos, a gravidez na adolescência está presente em muitas localidades e afeta, principalmente, jovens das classes menos favorecidas que, normalmente, constituem os/as alunos/as da maior parte dos/as educadores/as participantes do GDE/Unimontes. Ao analisar o “Fórum de Discussão sobre o caso”, percebemos que os/as cursistas se interessaram pela discussão, relataram vivências das escolas em que trabalhavam ou faziam estágio e reafirmaram a necessidade que ações fossem efetivadas para orientar esses/as jovens sobre gravidez e DST/AIDS.

De maneira semelhante ao que fizemos na unidade anterior, analisaremos os dois fóruns, o do “caso” e o dos textos, juntos. Mais uma vez, não houve muita diferença entre as posições dos/as participantes nesses dois fóruns e aquelas identificadas nos fóruns dos módulos anteriores.

Para iniciar o “Fórum para Discussão dos Textos”, disponibilizou-se o quadro síntese, bem como as orientações e solicitou-se que os/as alunos/as escolhessem um ou mais textos e comentassem nesse Fórum.

Quadro 11 – Conteúdo do Módulo 3/Unidade 3

Tópico	Conteúdo
1	Orientação sexual e a identidade de gênero na escola. A partir da apresentação de três casos reais ocorridos em escolas, o texto começa o debate sobre como, na prática, lidar com a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero na escola. Comente sobre isso.
2	Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras. A escola busca ser um acolhedor ambiente de aprendizado e socialização, mas também abriga uma vigilância constante sobre jovens e adolescentes sobre a sexualidade e os papéis de gênero. Jogos e brincadeiras têm um forte papel de normalização e identitário. O texto nos alerta para essas questões para que não reproduzamos preconceitos. Comente sobre isso.
3	Espaços formais de Educação Sexual na escola. A formalização da educação sexual na escola é recente e parece haver uma tendência a mantê-la restrita ao âmbito das ciências biológicas, visando o conhecimento dos sistemas de reprodução para evitar a gravidez indesejada ou o contágio por DST. Será esse o único enfoque possível? Será mesmo o ideal? O texto coloca essas idéias em debate. Comente sobre isso.
4	Diferentes fontes de informação sobre sexualidade. A escola não é o único local em que os alunos e alunas aprendem sobre sexualidade, gênero, etnia etc. Mas, para muitos, a escola é o local onde há um diálogo aberto sobre esses temas e onde confrontam e sistematizam seus conhecimentos prévios atribuindo ao discurso escolar o caráter de “científico.” O texto alerta os educadores para essas questões. Comente sobre isso.

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos. Módulo 3 – Unidade 3, novembro 2009.

Aqui, a postura de muitos/as cursistas coincidiu com o conteúdo presente nos textos da Unidade, principalmente no Texto 4, ao destacar que muitos/as jovens aprendem sobre sexo em muitos lugares diferentes. Para muitos/as cursistas, a escola é o único lugar em que esses/as jovens podem ter um diálogo mais fundamentado a respeito da sexualidade.

Esta foi, sem dúvida, a Unidade em que os/as cursistas mais demonstraram reconhecer a necessidade de atuação da escola em temas da sexualidade. Apesar de permanecer a opinião, entre os/as cursistas, de que a discussão sobre temáticas da sexualidade seja de responsabilidade apenas das famílias, muitos/as se posicionaram que tal responsabilidade deveria ser compartilhada entre família e escola.

Outro aspecto observado nesta Unidade foi a não associação, por parte dos/as cursistas, da educação sexual apenas aos valores, crenças, opiniões etc, verificando o entendimento, por parte deles/as, da existência de estudos na área. Vale ressaltar que alguns/mas cursistas ainda reduzem a educação sexual ao trabalho sobre a maternidade/paternidade e as DST/AIDS. A maior parte dos/as cursistas do GDE/Unimontes considerou importante que ações educativas sejam realizadas junto aos/as alunos/as para que eles/as tenham informações sobre gravidez e as DST/AIDS.

Pela primeira vez, foi lembrado por uma cursista o PCN e, pela primeira vez também, o termo “obrigação” aparece com bastante frequência para definir a responsabilidade da escola, como podemos observar:

*Os PCNs incorporam no currículo um conjunto articulado e aberto à inclusão de novos temas buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e dinâmica. O trabalho de orientação sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Nesse sentido, os educadores devem tratar de forma mais didática assuntos como sexualidade contribuindo para uma conscientização e reflexão dos alunos. À escola cumpre o dever de orientar o conhecimento desses jovens no sentido de contribuir para a sua formação humana. (Postagem da cursista Judite no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

No entanto, como dissemos anteriormente, alguns/mas cursistas ainda acreditavam que as questões ligadas à sexualidade deveriam ficar restritas às famílias, bem como que a escola só deveria ser chamada para cumprir esse papel quando a família se isentar de suas responsabilidades, reproduzindo posições já identificadas em fóruns anteriores.

*Concordo, pois os pais estão sobrecarregando as escolas, deixando de fazer sua obrigação de pai e mãe. A escola não consegue educar sozinha, precisa urgente da inclusão dos pais no âmbito escolar. (Postagem da cursista Leandra no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*É dever dos pais, orientarem seus filhos sobre os mais diversos assuntos, incluindo esse sobre sexo. Acredito que a escola deva dar a sua contribuição para ampliar a orientação dada pela família. Afinal, educação vem de casa, seja ela qual for. (Postagem da cursista Fabíola no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*A parceria entre escola e os pais só favorece a criança que aprende a lidar com a sexualidade e outros assuntos e assim pode-se evitar algo indesejado. (Postagem da cursista Daniela no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Um número bem significativo de cursistas apresenta posição diferente, propondo uma ação de parceria escola/família. Mesmo com estas diferenças entre os/as participantes é nítido que em relação a este aspecto da sexualidade existe aceitação do grupo em relação à necessidade da escola incluir a discussão no seu cotidiano pedagógico. Parece que a aceitação vem da concordância de que a gravidez na adolescência, bem como as doenças sexualmente transmissíveis sejam problemas

“reais”, diferentemente de muitos outros pontos apresentados pelo GDE que não foram entendidos como problemas a serem combatidos, indicando necessidade de ações que levem ao reconhecimento talvez antes de iniciar ações que levem a desconstrução. A defesa em se trabalhar antes com o reconhecimento para depois trabalhar com a desconstrução não significa ações realizadas em tempos diferentes, mas pode significar a mesma ação com objetivos direcionados para as duas frentes, reconhecimento e desconstrução. A aceitação destacada pode ser observada no depoimento que se segue:

*A parceria entre escola e os pais, só favorece a criança que aprende a lidar com a sexualidade e outros assuntos e assim pode-se evitar algo indesejado. (Postagem da Cursista Daniela no Fórum de Discussão, em outubro de 2009).*

Os/as cursistas destacaram que a maior dificuldade de se desenvolverem programas de educação sexual nas escolas relaciona-se, principalmente, à resistência de algumas famílias que entendem que a escola, ao propor tais programas, estaria, na verdade, incentivando os/as alunos/as à prática do sexo. A discussão se concentrou em torno de quem é a responsabilidade da educação sexual e, como dissemos anteriormente, a maioria dos/as cursistas propôs uma parceria entre família/escola no desenvolvimento de programas de educação sexual.

Os/as cursistas reconhecem que vivenciam com seus/as alunos/as os problemas da maternidade e da paternidade, bem como as DST/AIDS. Como reconhecem, entendem como um problema e justificam ações educativas na busca de soluções. Em relação a outras temáticas tratadas no GDE não existiu este reconhecimento, portanto, para muitos/as não existia necessidade de ações educativas, por parte da escola. Além do mais houve reconhecimento de que temos que tratar a educação sexual, na vertente gravidez DST/AIDS, a partir de estudos e não a partir de opiniões, os/as participantes sugeriram planejamento pedagógico para a realização de ações educativas. Poucos/as fixaram nas dificuldades que a escola enfrenta ao trabalhar com a educação sexual, e quando o fizeram, alegaram que pais e mães impedem que a escola realize o trabalho.

*A Escola está estudando uma forma de trabalhar a questão sexual com os alunos, até porque os pais que não explicam seus filhos em casa pensam que a escola está incentivando seus filhos a fazer sexo. (Postagem da cursista Clara no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Concordo com você, mas todas as vezes que tentamos fazer isso, a maioria dos pais tem uma visão distorcida do assunto e fala mal da gente. (Postagem da cursista Dirce no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Uma postagem de uma cursista chamou nossa atenção quando esta colocou dificuldades não só em relação ao trabalho com a sexualidade na escola, mas também com o gênero e as questões étnico-raciais. Porém, para ela, trabalhar as questões étnico-raciais seria algo mais fácil do que trabalhar as questões de gênero e sexualidade porque, segundo ela, a resistência seria menor em casa e em outros espaços públicos.

*A escola ainda demorará, no meu ponto de vista, a ser um espaço para os alunos aprenderem sobre sexualidade, gênero e etnia. Dos três, acho o mais fácil de diálogo é a etnia, porque o estudante poderá dialogar com mais franqueza em casa, em grupos, com amigos, em congressos, ou mesmo reunião escolar, etc. Mas, sobre sexualidade e gênero embora a ideia já exista, vários fatores atravancam isto, como: religião, medo, saúde, violência e preconceito. (Postagem da cursista Janete no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Na discussão do “caso”, a maioria dos/as cursistas aprovou a política do Governo Federal de distribuir camisinhas para crianças a partir de 10 anos. Obviamente, alguns/mas cursistas consideraram a iniciação sexual aos 10 anos muito precoce, mas, mesmo assim, reconheceram que ela faz parte da realidade de seus/as alunos/as.

*A escola vai fazer a parte dela conscientizando seus alunos sobre as consequências da relação sexual sem prevenção e espero que pelo o menos a maioria entenda e use o que aprendeu. Hoje, nas escolas de periferia, por exemplo, vejo muitas crianças mães e é onde essa lei deverá chegar com mais intensidade, pois, é na classe pobre onde acontece a maioria de casos. Então, os professores deverão estar preparados para trabalhar com seus alunos para reverter essa dura realidade. (Postagem da cursista Vânia no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Na minha opinião, crianças de 10 e 15 anos têm que ter informações sobre o assunto de sexualidade, tanto em casa como na escola. Para eu que sou mãe e educadora, não levo isso como uma forma de incentivo e sim de aprender a defender seu próprio corpo. O governo tem mais é que investir na distribuição de preservativos, para que caia cada vez mais o número de gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis. (Postagem da cursista Antônia no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Concordo com você. Não podemos fechar os nossos olhos, pois, muitas crianças de 14 e 15 anos já possuem vida sexual ativa e nessa altura o que podemos fazer é orientá-los para evitar doenças e uma gravidez indesejável. (Postagem da cursista Maria no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*



*Maria, meu anjo! Deixa de ser otimista existem crianças a partir de 10 anos já com vida sexual ativa. ( Postagem da cursista Vanessa no Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

É importante se destacar que, pela primeira vez no curso, reconheceu-se a importância da temática. Em outros módulos e unidades, existia sempre uma dúvida se a escola não tinha assuntos “mais importantes” para tratar ou que não cabia a escola lidar com a temática da diversidade cultural. Isto, talvez, nos ajuda a entender a preferência dos/as cursistas em trabalhar com a “educação sexual” na hora de escolher o tema para o Projeto de Intervenção Local (PIL). A gravidez na infância e na adolescência, por exemplo, foi uma temática recorrente entre os/as cursistas para seus projetos.

#### **5.5 Módulo 4 – Relações Étnico-raciais**

Como nos Módulos 2 e 3, este também foi subdividido em três unidades: Unidade 1 – Construção histórica do racismo; Unidade 2 – Desigualdade racial e Unidade 3 – Igualdade étnico-racial também se aprende na escola. A carga horária deste Módulo foi de 40 horas-aula, desenvolvida entre os dias 16 de novembro de 2009 a 16 de dezembro do mesmo ano, totalizando 30 dias de trabalho. O conteúdo do Módulo, no Livro de Conteúdo, encontra-se entre as páginas 190 e 264. O tempo foi distribuído de forma equilibrada, aproximadamente 10 dias para cada unidade.

Um professor formador e uma professora formadora foram designados para o trabalho com as três unidades do Módulo. Os dois possuíam envolvimento com a questão étnico-racial. Porém, a professora formadora tinha um conhecimento mais teórico, mais aprofundado e menor experiência como militante e ele, menos aprofundamento teórico na temática e uma longa vivência na militância do movimento negro. A professora formadora considerou esse ponto como muito positivo, pois possibilitou um bom equilíbrio na condução dos debates. Não houve divisão dos trabalhos entre os dois profissionais, tanto o professor como a professora trabalharam com todo o Módulo em suas três unidades.

A professora formadora, denominada de Professora Adriana era docente da Universidade, graduada em Serviço Social, tinha mestrado em Educação e, naquela época, era doutoranda em Política Social. Ela informou, por meio de entrevista, que

estudava a temática racial desde a graduação: tanto na graduação, mestrado e doutorado suas pesquisas sempre estiveram relacionadas às questões étnico-raciais.

O professor formador, denominado aqui de Professor Carlos, era bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Sociologia e pós-graduado *Lato-sensu* em Docência do Ensino Superior e Sociologia Política; era docente da Unimontes e foi Coordenador do Programa Brasil Afro-atitude, além de Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), ambos vinculados à Universidade.

Para o desenvolvimento deste Módulo, utilizou-se a mesma estratégia dos módulos 2 e 3, com a discussão de um “caso” para cada unidade, além de um texto também um para cada unidade.

### **5.5.1 Módulo 4 - Unidade 1 – Construção histórica do racismo**

Esta Unidade se desenvolveu entre os dias 16 e 26 de novembro de 2009 e foram disponibilizados quatro textos para a efetivação dos trabalhos, sendo eles: “Etnocentrismo, racismo e preconceito”; “Ideologias do Estado nacional”; “João de Páscoa: um índio Pankararú” e “O reconhecimento da diversidade étnico-racial”.

A Unidade teve como objetivo geral “mostrar que o racismo tem uma história que é tipicamente ocidental e que diz respeito às relações de saber e poder que se estabeleceram socialmente” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 191) e como objetivos específicos:

Identificar idéias e contextos que têm sido historicamente hostis à diversidade étnico-racial e comparar criticamente dois contextos: (1) período da idéia de inexistência de qualquer diferença relevante entre as pessoas e (2) fase em que as diferenças foram reconhecidas. (ibidem)

Nesta Unidade, foram trabalhados os conceitos de etnocentrismo, racismo e preconceito. O racismo recebeu um enfoque maior neste momento, porém, é importante ressaltar que o GDE não trabalhava com a ideia de “raça” e sim de “racismo”, como uma atitude a ser combatida. Realizou-se uma discussão sobre a suposta “democracia racial no Brasil” e traçaram-se estratégias para a desconstrução desse mito. Seguindo a mesma metodologia adotada nos dois módulos anteriores, discutiu-se um “caso” e os textos por meio dos Fóruns de Discussão.

### 5.5.1.1 Os Fóruns de Discussão

Antes do “Fórum para a Discussão do Caso”, o Professor Carlos disponibilizou um fórum de discussão intitulado: “20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra” e fez a seguinte proposta para o debate:

*Em 1655, nasce Zumbi, num dos mocambos de Palmares. Em 1662, criança ainda, Zumbi é aprisionado por soldados e dado ao padre António Melo. Batizado com o nome de Francisco irá ajudar as missas e estudar português e latim. 1670: Zumbi foge e regressa ao grande Quilombo de Palmares. A consciência de Zumbi lhe atira na luta pela libertação dos irmãos aquilombados. 1675: Na luta contra os soldados portugueses comandados pelo Sargento-mor Manuel Lopes, Zumbi revela-se grande guerreiro e organizador militar. 1680: Zumbi impera em Palmares e comanda a resistência contra as tropas portuguesas. 1694: Domingos Jorge Velho e Vieira de Mello comandam o ataque final contra a Cerca do Macaco, principal mocambo de Palmares; embora ferido, Zumbi consegue fugir. 1695 em 20 de Novembro: Denunciado por um antigo companheiro, Zumbi é localizado, preso e degolado. Vamos refletir sobre esses dados e estabelecer um diálogo entre os colegas falando sobre o dia 20 de novembro como data importantíssima para o Movimento Negro. Afinal, foi o grande marco para a alforria de 1888. (Postagem do Professor Carlos ao Fórum de Discussão, novembro de 2009)*

Os/as cursistas demonstraram um total desconhecimento, não só sobre a trajetória, mas do próprio Zumbi. Em relação ao dia 20 de novembro, pouco se reconhece sua ligação com a história do Quilombo dos Palmares, bem como de seu líder. Esse desconhecimento não é de todo surpreendente, diante do fato de que os/as participantes, provavelmente, não tiveram contato com esta parte da história do País em sua formação básica e nem mesmo na sua formação inicial ou continuada para o exercício da docência. Esta realidade é bastante conhecida e utilizada para justificar a necessidade da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade da história do continente africano e da contribuição dos negros/as para a constituição da história do Brasil no currículo da educação básica. Na formação docente, existe também, a constatação sobre o silenciamento das questões étnico-raciais, como destacado nesta tese. Ainda assim, surpreende o grau de desconhecimento, como é possível observar nos fragmentos que se seguem:

*Estou achando essa matéria muito interessante, pois não conhecia a história de Zumbi de Palmares e acreditava que a abolição da escravidão era por que princesa Isabel era uma pessoa muito bondosa e fez um ato de solidariedade e hoje vejo que ela não fez isso por livre e espontânea*

*vontade, foi uma conquista do movimento escravo que Zumbi liderava. Seria isso?* (Resposta da cursista Edna ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009). (Grifo nosso).

*Na verdade, não tenho uma resposta ou respostas porque não tenho quase nenhum conhecimento sobre esse assunto. Não me recordo que nenhum professor de história já tenha trabalhado esse tema em sala. Quando trabalhei na biblioteca pública da minha cidade, acabei descobrindo algumas coisas lendo alguns livros nas horas vagas. Um dia, por acaso, folheando um antigo livro de história, li alguma coisa sobre a revolta de Palmares e sobre a figura de Zumbi. Reconheço que, até hoje, desconheço muito do assunto, mas estou achando muito válida essa oportunidade de aprender mais sobre algo tão relevante para a história brasileira. Acredito que os professores de história e também os de outras disciplinas deveriam focar mais esse assunto a fim de se levar ao conhecimento das novas gerações a história da origem das nossas próprias raízes.* (Resposta da cursista Cleonice ao Fórum de Discussão em novembro de 2009).

Como nos fóruns anteriores, este também contou com pouca intervenção dos professores formadores, o que pode ter acarretado a consolidação de estereótipos e preconceitos em relação às questões étnico-raciais, especificamente da etnia negra, visto que a indígena foi totalmente silenciada. Além disso, podem ter sido sedimentados conhecimentos que não condizem aos fatos. Por exemplo, uma cursista escreveu que, no dia 20 de novembro de 1695, dia da morte de Zumbi, os escravos foram libertados no país, fato que só ocorreu quase duzentos anos depois, em 1888, com a Lei Áurea. Como ninguém corrigiu a sua afirmativa, pode ter sido reforçada uma informação errônea e esta mesma informação ter sido passada para os/as outros/as participantes que tenham lido sua postagem:

*Para os negros esse movimento foi muito bom na época, pois eles passaram a ser livres, mas nos dias de hoje não se é dada muita importância, tem muitas pessoas que nem sabem que esse dia existe. Onde está a nossa democracia?* (Resposta da cursista Kátia ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Como aconteceu nos módulos anteriores, não houve intervenção dos/as professores/as formadores/as e, por conseguinte, não houve a efetivação da ampliação do conhecimento por parte dos/as cursistas, considerada condição imprescindível para empreender uma prática pedagógica multiculturalmente comprometida. O desconhecimento foi de toda ordem e construiu as mais diversas interpretações dos fatos, como, por exemplo, na posição de um cursista que pediu “o fim dos quilombos”, sendo que o reconhecimento de uma comunidade remanescente dos Quilombos e o

reconhecimento do direito a demarcação desta, como comunidade quilombola, é uma das lutas empreendidas pelo movimento negro.

*Temos que acabar com o quilombo. Temos alguns quilombos ainda por este país afora. Apesar de diversas mudanças, mas eles ainda existem. O povo brasileiro precisa continuar a luta para acabar com eles.* (Resposta do cursista Ronaldo ao Fórum de Discussão em novembro de 2009).

Este foi o fórum em que mais se ouviram frases do tipo: “não sei se é isto”; “peço ajuda para entender melhor”; “será isto mesmo?”; “não sei se entendi direito” etc, demonstrando muito desconhecimento e insegurança nos posicionamentos sobre o tema. Essa insegurança pode estar relacionada ao fato dos/as cursistas perceberem que, no caso das questões étnico-raciais, não é possível apenas emitir uma opinião, como fizeram com as questões ligadas ao gênero, à sexualidade e orientação sexual. O fragmento destacado a seguir ilustra de maneira emblemática esse desconhecimento, quando uma cursista, ao defender a necessidade em se trabalhar a história de Zumbi, o comparou a “mitos do folclore brasileiro”, explicitando que assuntos não pertencentes à cultura hegemônica ainda são tratados de maneira folclórica nos currículos escolares. Para essa cursista, em consonância com boa parte do imaginário brasileiro, Zumbi faz parte do nosso folclore:

*Eu não sabia nada de Zumbi, acho que deveria ser contada nas escolas, assim como são contados as histórias de Saci Pererê e outros mais. Achei interessante.* (Resposta da cursista Jane ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Por mais que o posicionamento da cursista seja chocante, ele é fruto de um currículo escolar que promoveu o silenciamento de parte da nossa história e, nos raros momentos em que se introduziu parte dessa história silenciada, se fez de maneira superficial e folclórica. No caso da etnia negra, o trabalho realizado pelas escolas costuma ser esporádico, em algumas datas específicas, como 13 de maio e 20 de novembro, sem contextualizar historicamente essas datas, focalizando aspectos mais festivos, ressaltando os rituais, as festas, as vestes, comidas, danças etc. Candau e Leite (2006) afirmam que a diversidade cultural é entendida e, portanto, trabalhada nas escolas, basicamente na perspectiva assimilacionista, tendo como uma das consequências dessa perspectiva, a superficialidade com que as temáticas relativas ao

multiculturalismo são tratadas, o que acaba gerando essa visão exótica, folclórica de toda cultura não pertencente à cultura hegemônica. Observamos esse fenômeno nos posicionamentos de muitos/as participantes do GDE/Unimontes.

Outra percepção em relação aos negros/as, bastante presente nos fóruns de discussão do GDE/Unimontes, que pode ser creditada a influência da escolarização dos/as cursistas, foi o debate sobre a etnia negra pautada apenas no passado, como se as questões relativas à essa etnia se referissem somente ao nosso passado, não constituindo parte integrante do presente do país. Essa visão não apenas reproduz um forte preconceito e discriminação, como também desconsidera a contribuição dessa etnia para a construção do país, repetindo uma prática muito comum nos livros didáticos. Acreditar que os/as negros/as sofreram, foram escravizados, discriminados, pode levar a crença de que estes não são mais discriminados, portanto, não existindo necessidade de ações educativas e/ou reparatórias a esse respeito.

*Dia 20 de novembro dia da consciência negra, lembranças do passado de um povo sofrido, pela sua raça sofria muito com os preconceitos e a discriminação. (Resposta da cursista Eduarda ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Eu também não conhecia esta história. Os negros realmente sofreram muito nesta época. Os escravos serviam para fazer os trabalhos que o homem branco não realizava, não tinham condições dignas de vida, eram maltratados, apanhavam, ficavam amarrados dia e noite em troncos, eram castigados, ficavam sem água e sem comida, suas casas eram as senzalas, onde dormiam no chão de terra batida. (Resposta da cursista Viviane ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Por meio dessas discussões, percebe-se que a história, não só a brasileira, mas também a mundial, foi contada, muitas vezes, a partir de personagens individuais e não a partir de realizações de indivíduos na coletividade, criando a supervalorização dos heróis e desconsiderando as inúmeras ações de inúmeros anônimos que ajudaram a consolidar os feitos atribuídos a esses heróis. Percebe-se também que, em contraposição à história hegemônica da etnia branca, a história da luta dos/as negros/as é contada a partir desse viés do heroísmo individual. Não se fala muito do Quilombo dos Palmares, de como foi constituído e de seus integrantes. Fala-se apenas de Zumbi, reforçando a ideia de que a luta foi também individual, a perseverança de cada um e não do coletivo que geram as transformações. Substitui-se o ato, supostamente individual, da Princesa Isabel, pelo ato heróico e individual de Zumbi. Com isto, não queremos dizer que a

inclusão de Zumbi na história brasileira não seja fundamental. No entanto, caso ela seja entendida pelos/as professores/as apenas como uma ação individual, isto fortalecerá a percepção, tão presente no grupo de cursistas do GDE/Unimontes, de que a história é feita por atitudes isoladas de uns poucos “guerreiros”, de que se vence o preconceito se livrando da discriminação, exclusivamente, por meio do esforço próprio.

*É isso mesmo, colegas, precisamos ser perseverantes como Zumbi, ter a mesma coragem, lutar pelos nossos direitos e valorizar a nossa cultura.* (Resposta da cursista Raquel ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Reconhecemos a importância incontestável de alguns indivíduos, tanto para a história mundial como para a brasileira, reconhecemos também a importância de algumas datas específicas para demarcar acontecimentos, no entanto, reconhecemos a importância de acrescentar nas discussões o peso da coletividade, inclusive para fortalecer a defesa da cidadania. No espaço escolar, o trabalho esporádico, baseado em fatos isolados, faz parte da prática pedagógica, sendo, inclusive, objeto de inúmeras críticas. No Fórum, ao se trabalhar a data de 20 de novembro, por exemplo, não se debateu o que ela realmente significa, nem que ela é o resultado de uma longa luta, não se discutiu que entre a morte de Zumbi e a abolição da escravatura passaram-se quase 200 anos, apenas se discutiu a data em si, mostrando a estreiteza das discussões: como o comentário a seguir de que “os brasileiros” – e não os/as cursistas, como se também não fossem brasileiros – “só pensam no feriado”.

*Realmente, o brasileiro só quer saber do feriado para ter um dia de folga e nem se importa em saber a que se refere aquele dia para a história do nosso país.* (Resposta da cursista Sônia ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Concordo com você quando menciona que o dia da Consciência Negra se tornou um dia de descanso, folga para muitas pessoas, ao contrário, deveria ser um dia para reflexão e busca pelo fim do racismo e pela igualdade de direitos que sabemos que é “contemplado apenas no papel”. Lógico que não podemos generalizar na expressão, pois a legislação tem avançado neste sentido. Tomamos como referência a caminhada que aconteceu no município de Buritizeiro - MG com o objetivo de levar a população às ruas para refletir e protestar contra o racismo. Infelizmente, poucas pessoas compareceram, muitas pessoas pensam que é feriado, dia de descanso, não de protesto.* (Resposta do cursista Leonardo ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

A não percepção de que as mudanças se consolidam a partir do coletivo, traz como consequência para a prática pedagógica a reprodução da ideia de que as transformações na escola virão também a partir da ação de cada um, de maneira isolada, e não como consequência de um planejamento em comum, coletivo, participativo. Mais uma vez, vale reforçar que não se desconsidera o papel de cada indivíduo, apenas reforça-se a ideia da ação de todos/as para consolidação das transformações necessárias para a construção de um mundo melhor. Na citação a seguir, percebemos, além da defesa da ação individual, a ideia de que temos tempo para a mudança, que ela pode ser gradual, não reconhecendo a urgência que a situação impõe:

*Realmente, mas penso que nunca é tarde para começarmos. Infelizmente a maioria das pessoas nem sequer se interessa, mas acredito que um pouco que cada um de nós fizermos, principalmente no âmbito escolar, já é um bom começo e com certeza conseguiremos conscientizar nossos alunos para que no futuro possamos modificar gradativamente a realidade em que vivemos. (Resposta da cursista Creuza ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Com esta ideia em mente de que o preconceito e a discriminação existem, mas são coisas do passado e de que um dia deixarão de existir, mas não agora, os/as cursistas voltaram a discutir a questão dos feriados no país, não só especificamente o dia da Consciência Negra e sim os feriados de uma forma geral, e se concentraram, mais uma vez, nas questões religiosas, pois o foco passou a ser os feriados religiosos, demonstrando a força que o tema da religião teve ao longo de todo o GDE/Unimontes.

*Concordo plenamente com a colega. Pois, o que mais vimos é a falta de respeito com a história do nosso país, um exemplo muito claro que vemos é a Semana Santa, antigamente as pessoas não faziam nada por medo de pecar, hoje a maioria faz de tudo como se tudo fosse normal, ou seja, eles perderam aquele medo. (Resposta da cursista Iolanda ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Gostei de sua colocação. Hoje o povo não tem mais aquela fé que nossos avós tinham, as tradições religiosas com o tempo estão perdendo seu valor. A igreja não demonstra mais poder sobre a sociedade, pois está ficando esquecida. (Resposta da cursista Gildete ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Nota-se, mais uma vez, a junção da questão da etnia negra com conteúdos de outra natureza. Como vimos, associou-se Zumbi a um mito do folclore brasileiro, comparando-o ao Saci Pererê, agora relacionou-se o dia 20 de novembro, que é uma



data comemorativa de um fato histórico brasileiro, ao feriado da Semana Santa, que faz parte da cultura brasileira, mas é de outra natureza. Essa questão se torna importante, pois fortaleceu a concepção dos/as cursistas de que as questões étnico-raciais devem ser incluídas no conteúdo da escola como se fosse um enxerto e não como parte constituinte do currículo, sendo entendida como uma opção e não como uma necessidade social, educacional e uma obrigação legal, além de reforçar a concepção de que se trata de um conteúdo datado, surgindo apenas em momentos específicos. Percebe-se o não entendimento, entre os/as cursistas do GDE/Unimontes, de que a história da África e a contribuição dos/as negros/as para a construção do Brasil deve ser parte integrante do currículo da educação brasileira. Essa não compreensão pode amparar-se na percepção de que a história da etnia negra é sempre uma história paralela, não se constituindo em parte integrante da história do país, e é “interligada”, mas não “a” história, e sim um apêndice:

*Sabemos que o dia 20 de novembro é o dia da Consciência Negra, entretanto, tal fato não tem tido o merecido reconhecimento. Nas escolas, por exemplo, muitas vezes a comemoração desse dia passa batido. Como sabemos que a história de nosso país é interligada com a história dos negros, então, porque não dá a esse dia o merecido valor?* (Resposta da cursista Beatriz ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Já se está trabalhando, pena que temos tantas outras matérias na grade escolar, mas já se está criando essa cultura de trabalhar e mostrar às crianças para que cresçam com a mentalidade mais aberta sobre o assunto, tendo uma visão crítica e um novo olhar com um assunto tão polêmico. Abração.* (Resposta da cursista Fátima ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Boa noite, é muita bonita a história de Zumbi, trabalho com educação infantil e algum tempo atrás não tínhamos a oportunidade de falar e nem mostrar essas histórias, hoje realizamos, no dia 20 de novembro, algumas apresentações riquíssimas sobre os negros, como histórias, músicas e dança.* (Resposta da cursista Áurea ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Felizmente, nas duas escolas em que trabalho, todos os anos os professores de história e geografia (esta última é a disciplina que leciono) realizam um evento com mesmo nome do dia “Consciência Negra”, ora trabalhamos com grêmios, ora com exposições, mas o que é realmente pertinente é que antes do dia “D”, trabalhamos em sala de aula, as questões sociais em relação aos negros e a história do porquê desse dia. De forma que tentamos fazer nossos alunos entenderem que somos todos iguais.* (Resposta da cursista Gabriela ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Apesar da recorrência de visões estereotipadas e de noções ingênuas, notam-se também reflexões que já caminham em outra direção, ressaltando a importância em se trabalhar de maneira mais constante e consolidada, se contrapondo ao “currículo turista”, na perspectiva assimilacionista:

*Vocês não acham que a luta de Zumbi que foi tão significativa para toda a população, não somente negra, mas também para toda a população brasileira, não merece ser lembrada sempre, ao invés de ser lembrada somente no dia 20 de novembro? (Resposta da cursista Luiza ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*É uma história de muita luta, derrotas e vitórias. Luta essa que até hoje continua a ferro e fogo, parece não ter fim. Infelizmente, o preconceito ainda é muito grande. Será que o negro só deve ser lembrado uma só vez no ano? (Resposta da cursista Laura ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Olá, pessoal! É muito importante termos no currículo uma data especial para ser trabalhada a diversidade e tolerância nas escolas. Na minha, é aproveitada muito bem esta data. Mas ainda é pouco. Este assunto é algo do cotidiano da criança, pois diariamente vivem situações de racismo. Como incutir nos pequenos, algo que é trabalhado de vez em quando na escola, sendo que em casa tem exemplo vivo de atitudes preconceituosas? Muitas vezes, as crianças só refletem, na escola, o que os responsáveis revelam e demonstram em casa. (Resposta da cursista Analice ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Claro que ainda gravitam nesses depoimentos “que já caminham em outra direção” pontos que merecem uma análise mais apurada, como a manutenção da ideia de que em relação à diversidade cultural temos que aprender a tolerar, com tudo que essa concepção de tolerância pode trazer. No entanto, já se vislumbra uma crítica à maneira esporádica como a escola trabalha com a diversidade étnico-racial, o que pode ser entendido como um ponto de partida para a necessidade de transformação da prática pedagógica.

Ao analisar os fóruns de discussão desta Unidade, dois outros pontos também foram percebidos e demonstraram a força da cultura para o entendimento dos assuntos tratados no curso. Não nos referimos somente à influência da cultura da microrregião de abrangência do GDE/Unimontes, mas a influência da “cultura brasileira” nas percepções dos/as participantes. Por exemplo, a pouca credibilidade das leis para a solução dos problemas, bastante característico da “nossa” cultura, que esteve presente nos depoimento dos/as cursistas o tempo todo, bem como com a defesa do “jeitinho

brasileiro” para se alcançarem os objetivos pretendidos, em uma clara alusão de que os fins justificam os meios. Durante os debates sobre Zumbi, por exemplo, apareceram algumas supostas denúncias de que o mesmo possuía escravos, de que os tratava com rigor e castigos. Uma cursista escreveu:

*Olá! Zumbi não seria “Zumbi” trilhando apenas pelos caminhos que julgamos corretos para alcançar seus objetivos, com certeza ele também usou de um mínimo de esperteza em algum momento, caso contrário não seria mártir. (Resposta da cursista Rosa ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Na fala da cursista Rosa, percebe-se, com clareza, a avaliação da suposta atitude de Zumbi, sob influência de um dado cultural comum no nosso cotidiano, que é o julgamento de ações bastante suspeitas, antiéticas, antidemocráticas de maneira complacente.

Logo após este Fórum de Discussão, que teve como temática o “Dia da Consciência Negra”, deu-se início ao “Fórum de Discussão sobre o ‘caso’” que retratou a discriminação vivida por uma jovem negra em um edifício de luxo na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo:

Caso<sup>52</sup>: No Elevador

A estudante Flávia, negra, 19 anos, segurou a porta do elevador social de um edifício luxuoso enquanto se despedia de uma amiga. Em outro andar alguém começou a esmurrar a porta do elevador. Flávia decidiu então soltar a porta e, depois de conversar mais alguns instantes, chamou o outro elevador, o de serviço. Ao entrar nesse elevador, encontrou a empresária Tereza, loira, olhos verdes, 40 anos, acompanhada do filho, Rodrigo, mesmo perfil, 18 anos. Ao ver Flávia entrando, Tereza de imediato perguntou quem estava segurando o elevador. Flávia disse que não estava prendendo o elevador e que ela apenas tinha demorado um pouquinho a entrar. A empresária não gostou da resposta e começou a gritar “Você tem que aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez”. Flávia ficou assustada, mas reagiu: “A senhora me respeite”. Mas a Tereza continuava “Cale a boca, você não passa de uma empregadinha”. Ao chegar no saguão, Rodrigo também entrou na briga berrando: “Se você falar mais alguma coisa, meto a mão na sua cara”. Ainda mais assustada, Flávia perguntou se eles a conheciam e exigiu que lhe respeitassem, mas o rapaz avançou na direção dela ameaçador: “Cala a boca! Se você continuar falando meto a mão no meio das suas pernas”. Finalmente, na confusão, quando Flávia tentava fugir da situação, Tereza segurou no seu braço e Rodrigo lhe desferiu um soco no rosto. Flávia saiu do prédio chorando e foi procurar socorro com o seu pai, o governador do estado. Imediatamente o governador deu parte à polícia e Tereza e Rodrigo foram processados por racismo. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008)

<sup>52</sup> Baseado em fatos reais ocorridos em Vitória/ES, conforme matéria da Veja, em 07 de julho de 1993.

A orientação para o debate não diferiu daquelas apresentadas nos módulos anteriores, sendo solicitado aos/as cursistas que lessem o texto disponível na sala virtual sobre a prática do “elevador de serviço” e refletissem sobre o tipo de juízo presente em atitudes racistas.

Os/as cursistas iniciaram a discussão no fórum sem se referir ao “caso”. De uma maneira surpreendente, o assunto passou a ser as cotas no ensino superior para os afrodescendentes:

*As cotas para afrodescendentes seriam uma forma mais do que justa de corrigir uma enorme dívida educacional que o estado tem para com eles ou um dispositivo que reforça o racismo? O que vocês acham disso? (Resposta do cursista Amaro ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Vejo a questão das cotas para negros como uma forma de discriminação, é o mesmo que chamá-los de incapazes intelectualmente. Se a questão for de ordem social fica pior ainda, pois, não são apenas negros que são pobres, existem muitos brancos pobres também. (Resposta da cursista Regina ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Oi, colegas, concordo com vocês, pois o negro recebe a cota como se fosse um prêmio não percebendo a discriminação absurda. (Resposta da cursista Gisele ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

A professora formadora se dirigiu especificamente à cursista Gisele e lhe disse sobre a necessidade de um maior aprofundamento teórico antes de se posicionar em relação à questão. O fato dela se dirigir especificamente a uma cursista e não a tantos/as outros/as participantes que tiveram posições semelhantes pode ser consequência do grande número de alunos/as do GDE/Unimontes, o que dificultou o acompanhamento mais sistemático de cada um/a:

*Oi Gisele, respeito a sua opinião, mas sugiro que leia alguns textos que possam dar um direcionamento melhor sobre o assunto. Tem alguns autores que discutem a política de cotas, faça uma pesquisa no google e digite: Valter Silvério, ele é um dos grandes intelectuais que trata do assunto, caso não encontre me avise que postarei o texto na sala. De qualquer maneira, não as vejo como uma política discriminatória. (Postagem da Professora Adriana ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009)*

Da mesma maneira que o grande número de participantes e, conseqüentemente, de postagens, dificultaram que os/as professores/as formadores/as acompanhassem

adequadamente a condução dos trabalhos, isto também dificultou que os/as cursistas recebessem algum *feedback* a partir de seus posicionamentos. Podemos visualizar esta situação na colocação de uma cursista logo após a fala da professora formadora:

*Os negros que estão nas universidades por sistema de cotas fazem pensar na idéia de que são inferiores intelectualmente.* (Resposta da cursista Fábria ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Observa-se, não apenas nesta última mensagem, como também em muitas outras que se sucederam a ela, que a tônica do debate se pautou na ideia subentendida de que, no sistema de cotas, há alguma diferença de “capacidade intelectual” e não de diferença de oportunidades.

*Sim, o racismo usa a crença da existência de raças superiores e inferiores, para justificar as desigualdades sociais. Em muitos casos, pessoas preconceituosas acreditam ser superiores aos outros de acordo com sua matriz racial. Um exemplo de racismo é a criação das cotas para negros nas faculdades. É o mesmo que dizer sua raça é “inferior”, sua inteligência é menor que a raça branca “superior”.* (Resposta da cursista Cristina ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Realmente, quando se especifica percentual de cotas para brancos e afrodescendentes estão, de maneira embutida, praticando racismo. Afinal, todos nós temos a mesma capacidade intelectual, independente de cor ou raça.* (Resposta da cursista Aline ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Acredito que o preconceito é mesmo de raça. O sistema de cotas é mais uma maneira de, através do racismo, se usar as diferenças para naturalizar as desigualdades. Pois, eu sou negra e não gostaria de entrar em uma universidade através do sistema de cotas. Tenho total condição de concorrer a uma vaga como qualquer pessoa branca. É preciso acabar com essa ideia de que os negros são menos capazes que os brancos!* (Resposta da cursista Sandra ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

A premissa dos/as cursistas de que o sistema de cotas é preconceituoso e de que este parte do pressuposto que os/as negros/as são menos capazes intelectualmente do que os/as brancos/as, relaciona-se à questão do mérito e da meritocracia que também esteve presente em praticamente todo o curso. Como os/as cursistas entendiam que o preconceito das pessoas era consequência de suas “escolhas” e não de uma construção social que transformou a diferença em desigualdade e, conseqüentemente, em injustiça, entendiam a superação desse problema também de forma individual e não por meio de transformações sociais ou educacionais. De maneira semelhante às discussões sobre

orientação sexual, em que as pessoas “escolhem” ser ou não homossexual, alguns/mas cursistas acreditavam que as pessoas “escolhem” ou não serem discriminadas, terem subempregos etc., pois não “optaram” pela luta:

*Com certeza a discriminação existe e muito forte ainda no nosso país. Acredito que independente da cor ou classe social, tanto o negro ou branco são todos capazes. Depende do esforço de cada um.* (Resposta da cursista Vanilda ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Outra ideia muito recorrente durante os debates foi a de que o preconceito é de “classe social” e não de “raça”, como é possível perceber nas respostas a seguir:

*A única diferença que ainda temos, infelizmente, é de classe social.* (Resposta da cursista Marta ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

*Eu acredito que as pessoas discriminam por classe. Se a pessoa sabe que é preto, mas tem dinheiro, as pessoas tratam super bem e se é preto e sem condições financeiras as pessoas o discriminam.* (Resposta da cursista Iolanda ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

O Livro de Conteúdo parece concordar que o pertencimento social realmente constitui em um dos fatores de discriminação, no entanto, ele ressalta que, independente desse fator, o preconceito étnico-racial existe! O material reforça, como se fez com as outras marcas identitárias, que o acúmulo de pertencimento a mais de uma marca identitária pouco valorizada socialmente aumenta o grau de preconceito e discriminação sofrido. Além disso, o Livro contesta essa ideia de que, em nosso País, os/as negros/as apenas sofrem discriminação se não pertencerem à classe econômica favorecida. A Professora Adriana falou bastante, durante a entrevista, sobre essa percepção dos/das cursistas, e afirmou, de forma veemente, a necessidade em desconstruir tal noção. Todavia, ela não apresentou nenhum contraponto diante do posicionamento dos/as participantes ao longo das discussões. Em entrevista disse:

*Deus do céu! Como tem gente defendendo que alguém não sofre preconceito porque é rico. Olha, o Oracy Nogueira, desde a década de 70, defendeu uma tese de doutorado, no interior de São Paulo, e fez uma pesquisa em que mostra que os negros ricos são discriminados sim! Agora, uma pessoa que não estuda, ela vai falar que realmente não tem... São questões profundas que tem que ser muito mais discutidas. [...].* (Entrevista realizada com a Professora Adriana, no dia 28 de Janeiro de 2013)

No desenrolar da Unidade, percebe-se que esta era uma questão que realmente merecia ter sido mais discutida, pois, a partir dessa ideia, muitas outras devem ter sido construídas e/ou mantidas. Os/as professores/as formadores/as e os/as tutores/as notaram a não desconstrução ou a consolidação de preconceitos entre os/as cursistas do GDE/Unimontes, mas, em geral, não creditavam essa consolidação ou manutenção dos preconceitos e discriminações também a si mesmos/as, e evitavam se incluir diretamente nos resultados do curso. Este comportamento é muito semelhante ao dos/as professores/as da escola básica quando estes apontam os problemas da educação sem se incluírem neles. Tal comportamento é completamente diferente daquele adotado pelos “educadores críticos” ou “professores reflexivos” que, segundo Santos (2008), são aqueles que se questionam o tempo todo, que buscam avaliar sua prática, que se interrogam. Além disso, tais fatos acabam por revelar a existência de avaliações reducionistas no GDE/Unimontes, com pouca ou nenhuma reflexão dos/as envolvidos/as. Gatti, Barretto e André (2011) nos fazem lembrar que um dos problemas dos programas de formação continuada de professores é justamente a não realização de uma avaliação das ações empreendidas e afirmam que, quando ela existe, é realizada de maneira superficial sem fornecer dados suficientes para uma análise mais profunda.

O “caso” desta Unidade fornecia todos os elementos para os/as profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico desconstruírem a crença de que, em nosso País, o preconceito é de classe e não étnico-racial. Porém, infelizmente, isto não aconteceu. Várias respostas dos/as cursistas ancoraram-se na ideia de que, se os moradores soubessem que a moça era filha do governador, jamais agiriam da maneira que fizeram, bem como que o caso só teve repercussão na mídia, e os agressores só foram punidos, porque a moça era filha de uma pessoa influente. Não desconsideramos estes fatos, apenas chamamos atenção para a concentração nestes aspectos e a desconsideração, por parte dos/as cursistas, do pertencimento étnico-racial no “caso” em discussão.

*Nessa situação houve discriminação de classe, porque até então acredito que a mulher que ofendeu a menina desconhecia a sua posição social. (Resposta da cursista Francine ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Na minha opinião, se a menina fosse filha de uma família humilde, simples, o caso nem seria publicado. Mas como ela é filha do governador, aí sim, terá que ser esclarecido. (Resposta da cursista Analice ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*A separação de elevadores que foi citada acima não ocorreu pelo racismo, mas pelo preconceito devido à classe social. Isso é claramente percebido nas ruas, pois, raramente as pessoas dão atenção, por exemplo, a gari, um porteiro ao entrar no prédio etc., porque são pobres (Resposta da cursista Lucélia ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Muitas coisas que percebemos em fóruns passados reapareceram aqui novamente e ajudaram a sustentar as posições dos/as cursistas também nas discussões específicas sobre as questões étnico-raciais. O Professor Fernando, em entrevista, disse ter notado que a visão “retrograda” de alguém em relação à uma determinada marca identitária, normalmente, reaparece em relação às demais. Nos dizeres dele:

*A resistência maior é com relação à orientação sexual. Agora, se a gente for analisar, aí precisa de uma forma mais profunda... se você for analisar, não tem uma pessoa que é avançada em uma área e retrógrada em outra, quem tem um atraso, uma resistência em relação à orientação sexual [...] acaba tendo em relação à questão étnica... todas as outras questões étnico-raciais, de gênero. As coisas, de certa maneira, fazem parte do mesmo pacote. Então, uma pessoa que tem resistência a uma orientação sexual não hegemônica também vai achar que homem é mais inteligente do que mulher, que homem deve ganhar mais do que mulher, que mulher não tem que trabalhar. (Entrevista realizada com o Professor Fernando, no dia 12 de novembro de 2012)*

Parece que essa percepção do Professor Fernando pode estar correta uma vez que os/as cursistas utilizaram argumentos muito semelhantes para responder as questões sobre as diversas marcas identitárias trabalhadas no GDE/Unimontes. Por exemplo, o pouco crédito dado pelos/as cursistas sobre as possibilidades de transformações sociais para ocasionar mudanças concretas, tanto em relação aos preconceitos, como em relação às injustiças sociais, foi utilizado para justificar a situação das mulheres e dos homossexuais, assim como para explicar a permanência da discriminação étnico-racial e o não empreendimento de ações efetivas em busca de superação desses problemas.

*Infelizmente, sempre foi assim, não podemos sonhar com uma distribuição de renda justa porque isso nunca irá existir, iguais oportunidades ou tratamentos semelhantes é um sonho impossível, acredito que devamos apenas viver de forma a não contribuir na desvalorização do ser humano. (Resposta da cursista Silvia ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Ao final do Fórum, sem terem discutido efetivamente o “caso”, a opinião dos/as cursistas em relação às cotas continuou praticamente a mesma.



*As pessoas utilizam a divisão de classes e raças para submeter as demais pessoas ao preconceito e uma forma de se fazer isso é manter nos prédios um elevador de serviço que, na verdade, é utilizado apenas pelos empregados. Outra forma de expandir essa divisão é a chamada cota para negros, uma vez que a intenção não é dar aos negros o direito de entrar na faculdade pública, mas sim insinuar que os mesmos não têm capacidade para tal feito. O que é uma mentira, pois, não há nada no mundo que prove que um negro é menos inteligente que um branco e que não seja capaz de concorrer com um branco em pé de igualdade.* (Resposta da cursista Jessica ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

O dilema igualdade/diferença, como discutido anteriormente neste trabalho por Bhabhá (1998), Pierucci (1990), Fleuri (2002-2006) e Scott (1995-2005), foi recorrente em todos os fóruns do GDE/Unimontes. Aqui, novamente, para reafirmar que “todos somos iguais”, que tivemos as mesmas oportunidades e, portanto, podemos concorrer em “pé de igualdade”. Os/as cursistas utilizaram-se do discurso da igualdade para repudiar as políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Disponibilizou-se um quadro síntese dos textos para a continuação das atividades da Unidade e solicitou-se que as discussões no Fórum fossem realizadas a partir da leitura atenciosa do Livro de Conteúdo.

Quadro 12 – Conteúdo do Módulo 4/Unidade 1

Tópico	Conteúdo
1	Etnocentrismo, racismo e preconceito, parte da discussão das idéias dos contextos que foram e ainda são hostis à diversidade étnico-racial. Reforça que essas idéias estão naturalizadas e presentes “na nossa linguagem e nas imagens mentais a partir das quais pensamos”.
2	Ideologias do Estado nacional traz um percurso entre a época em que “a afirmação de diferenças absolutas entre os povos e os indivíduos serviam de argumento para afirmar o direito de uns sobre a falta de direitos de outros”, passa pela época da afirmação da inexistência de qualquer diferença até chegar a época em que as diferenças são reconhecidas para igualar os direitos.
3	História de João de Páscoa: um índio Pankararú Este texto conta a instigante história de João de Páscoa, um índio Pankararu cuja trajetória mostra os processos vividos pela diversidade étnico-racial no Brasil. Mostra uma forma de ser indígena pouco comum no imaginário social. Este texto ajudará você a compreender os conceitos do texto O reconhecimento da diversidade étnico-racial.
4	O reconhecimento da diversidade étnico-racial, onde se defende que para fazer valer o direito igual para todos/as foi preciso abandonar a ficção de que todos/as são iguais.

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos - Módulo 4 – Unidade 1. Novembro de 2009.

Nesta Unidade, em vez de lançar apenas um Fórum de Discussão dos Textos, foram disponibilizados dois: um denominado “Etnocentrismo, racismo e preconceito”

que, por sua vez, foi dividido em três tópicos: “etnocentrismo”, “racismo” e “preconceito”; e outro cujo título era “Mito, raça e diversidade”, também subdividido em outros três tópicos: “O mito da democracia racial”; “*Apartheid* social camuflado” e “As leis”.

A divisão dos fóruns em tópicos, a princípio, pretendia garantir mais possibilidades para os/as cursistas entenderem a lógica dos debates, no entanto, no decorrer do módulo, verificou-se que essa organização trouxe, na realidade, mais dificuldades, pois, além de aumentar o número de postagens, ampliou-se a repetição dos assuntos, o que contribuiu para tornar ainda mais difícil o acompanhamento das respostas dos/as cursistas.

De uma maneira geral, os/as cursistas não discutiram os conceitos apresentados pelos professores/as formadores/as, a saber: etnocentrismo, racismo e preconceito e apenas repetiram o que os/as professores/as postaram. Quando assumiram a autoria de suas mensagens, os/as cursistas demonstraram pouco conhecimento sobre o real significado dos três conceitos apresentados para a discussão, como vemos a seguir:

*Boa tarde. Acredito que a maior parte dos povos tem a tendência de ser etnocêntrico, senão como gostariam do seu lugar de origem, das margens do rio que passam perto de sua casa. O gostoso das coisas é você assumir o que você gosta. (Resposta da cursista Ordália ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

O Tutor Cassiano, ao perceber a não compreensão por parte da cursista do significado do termo etnocentrismo, se posicionou do seguinte modo:

*Boa noite! Tem certeza que não está confundindo “etnocentrismo” com “bairrismo”? Bairristas todos nós somos: gostamos do lugar em que nascemos, nos apegamos às pessoas e por aí afora. O etnocentrismo é um conceito mais político. (Postagem do Tutor Cassiano ao Fórum de Discussão em novembro de 2009).*

A cursista Edna, por meio de entrevista, considerou pouco adequada a maneira como os Fóruns foram conduzidos, tanto por parte dos/as professores/as formadores/as como dos/as tutores/as, pois considerou que estes não atingiram de forma mais direta os/as participantes. Ela afirmou que as interferências dos/as formadores/as e tutores/as foram pouco diretas e não muito claras, o que deixou os/as cursistas confusos.

O tutor Cassiano faz um questionamento a partir do posicionamento de Ordália, indicando que ela não compreendeu bem o conceito de etnocentrismo afirmando ser este um conceito mais político. Como nem ele e nem ela retomam o assunto, não se tem nenhum indício de que houve um aprofundamento que a levasse a um melhor entendimento, capaz, inclusive de diferenciar o bairrismo do etnocentrismo. Em entrevista, os/as cursistas disseram preferir os encontros presenciais, pois, por meio deles, tiveram a oportunidade de participar de um “debate mais concreto” – o que, para eles/as, não aconteceu no espaço virtual. Eles/as entendem por “debate mais concreto” a troca constante de pontos de vista, a tempo e a hora, o que, na opinião deles/as, apenas “o presencial” possibilita, como demonstrado nos fragmentos a seguir:

*O presencial. Eu gostei porque, da maneira como nós levamos o assunto, a gente discutia mesmo. O tutor fazia perguntas intrigantes no presencial e aí a gente olhava um para o outro e falava: “Não, mas eu penso isso... Não, mas você está sendo preconceituoso, não está?” A pessoa parava e falava: “mas eu nunca pensei desta forma, eu nunca parei para pensar que eu estava sendo preconceituoso”. O momento presencial... poderia ter tido mais... talvez, se tivesse mais, teria tido mais sustentação no curso, porque as pessoas iam sentir mais próximas, mais seguras... quando a gente tem um contato, a gente tira as dúvidas da gente melhor. (Entrevista da cursista Rita, em 12 de março de 2013)*

*Eu acho que faltou um pouco de debate, no virtual. Todo o meu curso, eu recorria a minha tutora presencial, então, no virtual, demorava muito a responder e eu não entendia a resposta. Para tirar dúvida mesmo, tirei com a tutora presencial... totalmente... todo meu trabalho, as minhas dúvidas foram retiradas no presencial, porque, às vezes, demorava em responder... eu preferia recorrer à tutora presencial. (Entrevista da cursista Raquel, em 15 de março de 2013)*

O pouco aprofundamento de conceitos importantes para o estudo da diversidade cultural também foi uma constante no curso. E, nesta unidade, não foi diferente. A Professora Adriana, ao se referir ao etnocentrismo, solicitou que os/as cursistas dessem exemplos de “atitudes etnocêntricas”. Como já havia acontecido anteriormente, eles/as demonstraram muita dificuldade em realizar essa tarefa. Quase sempre desconsideravam a solicitação e, entre os/as que se arriscavam, as respostas pareciam bastante distantes do tema em estudo. Em relação ao etnocentrismo, mais especificamente, os/as cursistas conseguiram apresentar alguns exemplos, no entanto, tomaram apenas dois caminhos: ou citaram, como exemplos, sociedades muito distantes, como a indiana, como se não

percebessem situações bem próximas que poderiam ser classificadas como etnocêntricas, ou, mais uma vez, centraram em questões religiosas.

*Podemos citar um exemplo do povo indiano, pois, acham que sua cultura é superior às outras. (Resposta da cursista Jessica ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Algumas religiões acreditam que a doutrina que seguem é superior às demais. Desprezam as pessoas de outras religiões, como se fossem impuros ou acreditam que essas pessoas não terão salvação após a morte. (Resposta da cursista Sandra ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*A cultura dos povos indianos e os grupos religiosos que vivem afrontando e menosprezando as crenças religiosas dos outros é prova real desses acontecimentos. Realmente, é um fato preocupante que requer estudos e ações educativas que conscientize os seres a valorizar a cultura e fé das pessoas independentemente de não pertencer a seu meio. (Resposta do cursista Leonardo ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Posso citar como exemplo algumas religiões que acham que somente a doutrina deles é a certa e que as demais estão erradas. (Resposta da cursista Jane ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Sendo assim, as posições que mereceriam um olhar mais apurado para detectar opiniões pouco consistentes e/ou preconceituosas, mais uma vez, passaram despercebidas. Todavia, as boas colocações também não serviram de subsídio para as discussões nos Fóruns. O que demonstra novamente a pouca ou quase nenhuma presença dos/as professores/as formadores/as e tutores/as nesses fóruns, deixando os/as cursistas em um diálogo solitário e opinativo. Neste Fórum, por exemplo, a professora formadora apresentou a proposta para o debate, porém, não mais se posicionou e apenas dois tutores fizeram algum tipo de interferência, o Tutor Antônio e o Tutor Cassiano, em um total de 215 postagens dos/as cursistas. É importante ressaltar que esta foi uma constante em todos os fóruns.

No segundo fórum desta Unidade, em seu primeiro tópico, houve a seguinte orientação para o debate:

*Pesquise no texto e comente sobre o conceito do mito da democracia racial, e de que maneira ele se propagou em nossa sociedade. (Postagem da Professora Adriana ao Fórum de Discussão em novembro de 2009).*

Realizou-se, então, a discussão sobre o “mito da democracia racial” e ficou claro que o conhecimento dos/as cursistas sobre o assunto era superficial e, em alguns casos, equivocado. Eles/as apegaram-se ao conceito de democracia, que foi entendido como sinônimo de tratamento igual para todos/as. Alguns/mas, no entanto, questionaram a existência da “democracia racial” no Brasil, mas criticaram, mais uma vez, o sistema de cotas:

*O mito da democracia racial consiste em que todos têm direito a serem tratados da mesma forma, independente da sua raça, mas isso não ocorre na íntegra, pois, para o negro (como eu) ter acesso a faculdade necessita de cotas, não pode entrar como todos os outros. Onde está a democracia racial? (Resposta do cursista Marcos ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

O sistema de cotas foi compreendido como uma política que supostamente impede que os/as negros/as ingressem no ensino superior pelo sistema universal. Para os/as cursistas do GDE/Unimontes, essa política é pouco democrática. Eles/as não a vêem como uma política reparatória e sim como uma política preconceituosa e de discriminação negativa. A partir de então, as questões étnico-raciais desapareceram e os/as participantes debateram se o país é realmente democrático ou não e a discussão sobre o “mito da democracia racial” se transformou em se a democracia brasileira é um mito.

*A palavra democracia quase que não passa de um mito mesmo, é muita bonita de ser ouvida, mas não passa de um discurso bonito. (Resposta da cursista Eunires ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Os grandes mitos no Brasil são: a democracia, as corrupções pelos governadores e as discriminações com todas as raças. (Resposta da cursista Gilda ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Ball (2000) argumenta que os/as participantes de uma política pública fazem diferentes interpretações sobre ela e buscam relacionar os textos da política com suas vivências, com sua realidade local. O autor afirma ainda que, na atualidade, fazem-se “empréstimos de políticas”, ou seja, independente das questões regionais e/ou locais, as políticas públicas educacionais são muito semelhantes, mesmo com realidades sociais, culturais e educacionais marcadamente diferentes. No GDE/Unimontes, os/as participantes buscaram recorrentemente aproximar os textos do curso à realidade local

deles/as. Por exemplo, os embates se o país é ou não uma democracia racial não faz parte da vivência dos/as cursistas, nem de suas preocupações, o que os levou, na tentativa de aproximação, a discutir as cotas, presentes fortemente na mídia, na época. Tudo indica que até podemos pegar políticas de “empréstimo”, mas não conseguimos pegar “emprestadas” as preocupações, pois, estas parecem nascer das práticas, das vivências.

O segundo tópico, “*Apartheid* social camuflado”, recebeu a seguinte orientação para a discussão:

*Vivemos em um apartheid social camuflado, você concorda com isso? Como se manifesta?* ( Postagem da Professora Adriana ao Fórum de Discussão em novembro de 2009).

Neste tópico, diferente dos demais, a professora formadora participou e tentou, em alguns momentos, levar a discussão para o espaço escolar, sem obter sucesso. Mais uma vez, as discussões se voltaram para o sistema de cotas e foram vistas como uma forma de segregação e não de reparação de uma dívida do Estado.

*Há um dito popular onde nos fala que “erramos ao tentar acertar”. Acredito que esse apartheid social pode acontecer quando, por exemplo, criamos cotas nas universidades para negros e pardos, ou, por exemplo, cotas para deficientes em empresas. Será que não é por aí?* (Resposta da cursista Edna ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).

Muitos concordaram que existe um *apartheid* no Brasil, mas não de forma oficial, visto que não há no país leis que segreguem as pessoas pelo seu pertencimento étnico-racial. Ao afirmarem a existência do “*apartheid* a brasileira”, os/as cursistas deram como exemplo o sistema educacional público e privado, alegando falta de qualidade da educação básica pública, destinada aos/as alunos/as de menor poder aquisitivo e melhor qualidade do ensino privado, destinado aos pertencentes as classes mais favorecidas. Afirmou-se o mesmo em relação ao sistema de saúde, havendo uma crítica severa ao Sistema Único de Saúde (SUS) e uma afirmação da melhor qualidade do sistema privado. Toda a discussão sobre o “*apartheid* brasileiro” girou em torno do acesso aos serviços públicos.

*Penso que o Brasil nunca superou o apartheid, se respira em toda sociedade essa divisão, prova disso são as nossas escolas públicas e nosso sistema de*

*saúde SUS, existe uma diferença gritante entre esses dois órgãos com a rede privada. A justiça é morosa para população pobre, enquanto os ricos mandam no poder judiciário, porque podem pagar ótimos advogados. Para que isso acabe, a população pobre, que também é a maioria, tem que dar o grito de igualdade, porque todos pagam impostos e são cidadãos que merecem todo respeito por parte dos governantes. (Resposta da cursista Gabriela ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Nós temos uma educação pública (ensino básico) de péssima qualidade voltada para as famílias de baixa renda, enquanto que os ricos frequentam escolas particulares bem equipadas. O mesmo se reproduz na área da saúde pública e decadente para os pobres, privada e de boa qualidade para os ricos. E quando há algo de bom na área pública - as universidades federais, por exemplo - é apropriado pelos ricos. (Resposta da cursista Bárbara ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Realizou-se toda a discussão com base no pertencimento de classe e não no pertencimento étnico-racial. Isto reforça a ideia de que o grupo de cursistas do GDE/Unimontes realmente acreditava que o preconceito e a discriminação brasileira são de classe e não racial.

O terceiro tópico, “As leis”, recebeu como orientação para a condução dos debates a seguinte proposição:

*Com base no texto, discuta sobre as leis que tem por objetivo fortalecer o reconhecimento da diversidade étnico-racial em nosso país. (Postagem da Professora Adriana ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

Mais uma vez, as respostas foram dadas apenas na vivência dos/as participantes – e não na leitura dos textos – e o que mais se observou, na discussão sobre este tópico, foi a total descrença nas leis brasileiras:

*Tudo bem que as leis existem, mas veremos se serão colocados em prática, pois o que nos importa são elas sendo cumpridas. (Resposta da cursista Helena ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Concordo com você, Helena, temos muitas leis, precisamos agora que elas sejam cumpridas. (Resposta da cursista Felícia ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*As leis dizem amparar a todos sem distinção de credo, raça ou cor, mas isso tudo é muito bonito no papel, porque, na verdade, as leis brasileiras deixam muito a desejar na hora das punições. O nosso papel é cobrar das nossas autoridades para que se faça realmente justiça. (Resposta da cursista Eva ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

A tônica das discussões ficou nessa descrença em relação à legislação de uma forma geral. Somente depois de várias postagens, alguns/mas cursistas se lembraram de discutir as leis específicas referentes às questões étnico-raciais:

*Acredito que as leis devem existir sim, mas, mais do que isso, é aplicação efetiva, sem demagogias. A lei 10.639/2003 é importante, pois, obriga escolas públicas e privadas a adotarem em seus currículos a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, agora foi ampliada para contemplar a introdução da história indígena e da cultura destes povos no currículo escolar nacional (Lei 11.465/2005). Já é um grande avanço, porém, muito ainda se tem que fazer e mudar. (Resposta da cursista Isabel ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

*Boa tarde a todos. Indubitavelmente, as leis que foram criadas nos últimos anos com o intuito de diminuir ou acabar com as discriminações e o descaso do poder público para com etnias que são alvo de preconceitos terríveis são excelentes. Há quem diga que são leis e políticas compensatórias. Mas, o mais importante é a criação e existência dessas leis para coibir e acabar com todo e qualquer tipo de discriminação. (Resposta da cursista Larissa ao Fórum de Discussão, em novembro de 2009).*

As postagens continuaram sempre no sentido de que as leis existem, o que é considerado um avanço, mas que não são cumpridas. Algumas leis foram citadas, principalmente, a Lei 10.639/2003, a Constituição Federal e a LDB 9.394/96.

O que ficou latente nesta Unidade, assim como nas anteriores também, foi a distância entre os objetivos pretendidos e os resultados obtidos. A Unidade em questão objetivou destacar historicamente a trajetória da construção do racismo visto como uma história tipicamente ocidental que se refere às relações de saber e poder que se estabeleceram socialmente e como objetivos específicos identificar contextos hostis à diversidade étnico-racial, ressaltando dois deles, o da inexistência da perspectiva da diferença e o do reconhecimento dessas diferenças, como trazido pelo Livro de Conteúdo. A partir das recontextualizações realizadas na execução do Módulo pelos/as professores/as formadores/as e tutores/as, bem como pelas interpretações dos/as cursistas, observa-se que os resultados foram muito distantes do pretendido.

### **5.5.2 Módulo 4 - Unidade 2 – Desigualdade racial**

O desenvolvimento desta Unidade aconteceu, entre os dias 26 de novembro e 06 de dezembro de 2009, por meio do apoio de cinco textos: O poema “Meu sonho não faz silêncio”; A música “Ilê para somar”; “Raça, gênero e desigualdades”; “As



especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil” e “Estereótipos, preconceito e discriminação racial”.

A unidade teve como objetivo geral “aprofundar o conceito de desigualdade e identificar suas diversas manifestações na nossa sociedade”. (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 222). E como objetivos específicos:

Analisar o peso que os estereótipos raciais têm na configuração do preconceito e da discriminação; Relacionar a perpetuação das desigualdades aos processos discriminatórios; Relacionar acesso à educação formal com melhoria de vida das pessoas; Debater os efeitos da desigualdade racial na vida das pessoas; e Abordar na sua sala de aula, com segurança, o tema da desigualdade racial. (Ibidem)

O Livro de Conteúdo esclarece que as características de raça e sexo funcionam como mecanismo de segregação social e ressalta que “estas demarcações não são simples divisão da sociedade. Nelas estão embutidas os valores que a sociedade atribuiu a cada grupo que a compõe”. (Ibidem, p. 226).

Toda a discussão baseia-se nas associações entre gênero e questões étnico-raciais, com destaque para as condições de desigualdade das mulheres negras e o peso da educação na melhoria de vida das pessoas. O Livro afirma que as condições desiguais de acesso à educação de qualidade trazem sérias consequências para as possibilidades de ascensão social.

O material didático do curso defende ainda que existe um processo cumulativo de desvantagens, que passa pelas condições das famílias, acesso à educação de qualidade, acesso ao mercado de trabalho etc. Para explicitar essa realidade, ele apresenta dados estatísticos que demonstram a situação de brancos e não brancos, homens e mulheres em relação a grau de escolaridade e renda familiar. Por fim, o Livro de Conteúdo critica a ideia de que vivemos em uma sociedade meritocrática, se as oportunidades não são iguais para todos/as.

Em consonância com esta posição, o material apresenta, então, uma defesa das políticas de ação afirmativa e as considera “resultado de luta”, conforme explicita em seu texto: “as políticas de Ação Afirmativa que vem ocorrendo no país, demonstram a movimentação feita por setores dos movimentos sociais na busca da responsabilização do Estado brasileiro nesse processo de mudança” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 242).

Dois pontos destacados nesta unidade são fundamentais para este grupo, a discussão sobre a meritocracia e a defesa das Ações Afirmativas, fundamentais porque o grupo precisa iniciar um processo de desconstrução da crença exclusiva do mérito para que as pessoas tenham seus direitos garantidos e a crença de que o sistema de cotas nas universidades representa uma forma camuflada de afirmar a inferioridade intelectual dos/as negros/as, portanto, unidade bem significativa para o GDE/Unimontes.

### 5.5.2.1 Os Fóruns de Discussão

O “caso” desta Unidade relata a experiência de um trabalhador de uma loja que não consegue ser promovido e ainda corre o risco da demissão somente pelo fato de ser negro.

#### Caso: O Perfil

João é um vendedor de uma loja de eletro-eletrônicos, 28 anos, casado, pai de três filhos. Se autotransmite como negro. Trabalha nessa loja há cinco anos. Ingressou como fiscal de salão (segurança) e trabalhou durante dois anos nessa função e trabalhava, há três anos como vendedor. No momento da entrevista, a loja passava por uma reestruturação em termos de perfil de consumidor - estavam optando por vender mercadorias mais caras - e havia uma discussão em torno do perfil de João para continuar trabalhando. A função de Fiscal de Salão “Era para inibir as pessoas de pequenos furtos na loja [...] Como as mercadorias furtadas ou danificadas são cobradas do funcionário, então o Fiscal de Salão foi criado pra que evitássemos que os funcionários pagassem”. Com relação à recomendação sobre tipos suspeitos, João explica que a loja não falava diretamente de “negros”: “A discriminação era social, nem chegava a ser racial. Existia a racial, mas mais a social no caso”. Após trabalhar dois anos nessa função, ele pediu para ser promovido a vendedor. Para ele, essa foi a primeira vez em que percebeu que poderia enfrentar dificuldades nesse trabalho por ser negro, já que diante do seu pedido para mudar de cargo ele ouvia como resposta que “eu era um ótimo Fiscal de Salão. Eu sempre procurei ser o melhor em tudo o que faço. Então acabava que eu era um bom Fiscal, mas sempre nisso aí eu sentia que era muito em parte de que eu era grande, de que eu era negro. Então, estava ali mais para inibir do que para conquistar os clientes, tá entendendo? Eu sempre senti aquilo, mas eu ficava na minha”. Segundo ele, o preconceito está relacionado mais à lógica de funcionamento da instituição que às interações diretas que ele mantém no cotidiano: “A discriminação racial vem dos donos e praticamente eles não trabalham diretamente contigo, trabalha é o gerente. O gerente, praticamente, ele precisa de você, por tudo que você faz, você adquire conhecimentos maiores do que o gerente. Então, gerente é sempre do seu lado. Ele só esconde o que está acontecendo, mas isso vem direito dos patrões. [...] Agora que o subgerente saiu foi que ele me falou que eles queriam me mandar embora por eu não alcançar o perfil da loja. Eu não me enquadrava ao perfil da loja porque sou negro e sou alto. Não pela altura e sim por eu ser negro [...] Eles estão procurando atingir um público que não pode ter um negro pra ficar atendendo essas pessoas. [Mas] eles não podem me mandar embora, porque eu sou um dos que mais conhece as mercadorias

aqui; aí fica aquele contratempo, mas o lado negro pesou bastante”. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008)

Diferente dos módulos 2 e 3, bem como da Unidade 1 deste Módulo, não foi aberto, pelos/as professores/as, um Fórum de Discussão para o “caso”. Para as discussões dos textos foram disponibilizados dois fóruns: “Raça, gênero e desigualdade” e “As especificidades da desigualdade étnico-racial”.

Quadro 13 – Conteúdo do Módulo 4/Unidade 2

Tópico	Conteúdo
1	Poema Meu sonho não faz silêncio de José Carlos Limeira. Apresenta coisas importantes para que se possa compreender a desigualdade e o preconceito
2	Música Ilê para sonhar de Valmir Brito; Armandinho Áras e Levis Menezes. Apresenta coisas importantes para que se possa compreender a desigualdade e o preconceito
3	Com esse texto é possível perceber que características como raça e sexo funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social. Mesmo atingindo escolaridade superior aos homens, as mulheres permanecem com diferenças salariais significativas. Você percebe essa questão na sociedade contemporânea?
4	Você já pensou em como as desigualdades raciais muitas vezes andam ao lado das desigualdades sociais no Brasil? Como você vê a diferença entre ser pobre-branco/a e ser pobre-negro/a em termos de oportunidades de vida? Este texto fornece informações que enriquecem esse tipo de reflexão.
5	Esse texto aborda a questão dos estereótipos e da discriminação racial. Ressalta que cada grupo ocupa um lugar no contexto social. Será que há de fato um lugar determinado para cada grupo na sociedade?

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 4 – Unidade 2, novembro/dezembro, 2009.

Na orientação para o desenvolvimento do primeiro fórum, solicitou-se que os/as participantes dessem sua opinião a respeito dos fatores que levaram raça e sexo a funcionarem como mecanismos de segregação e estratificação social.

Algumas postagens mantiveram um vínculo maior com os textos e com aquilo que foi proposto para os debates. Pela primeira vez, os/as cursistas fizeram uma relação entre gênero e raça, talvez, porque a proposta era bem explícita nesse sentido.

*As mulheres negras não têm profissões mal remuneradas porque querem. Essas condições são impostas e, infelizmente, são raros os casos de mulheres que conseguem sair dessa situação. Além de amargarem uma grande taxa de desemprego, as mulheres são mais afetadas pelo trabalho informal. (Resposta da cursista Magda no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

No entanto, logo em seguida, voltou-se à discussão sobre o mérito e o esforço pessoal para a correção das desigualdades sociais, como podemos observar nos fragmentos que se seguem:

*Quem disse que o negro não tem vez! Tem sim, basta ele ou ela se dedicar, buscar suas conquistas, estudar, formar para alguma coisa no mercado e ser bom no que for fazer. (Resposta da cursista Rafaela no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

*“Negro não tem vez”. Isso é muito divergente. Depende muito do ângulo que se vê ou que se posiciona. Depende da visão e autoestima do indivíduo. Um negro com visão, mas sem ação, possui apenas um sonho. Mas um negro com visão e ação, faz a realidade. Assim é para qualquer raça. Eu, como afrodescendente, prefiro fazer minha vez. Isso acontece de acordo com minha alta autoestima e minha visão com ação. (Resposta da cursista Analice no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

Os textos para esta Unidade contrapõem, de maneira clara, a compreensão de que as desigualdades sociais sejam fruto de falta de perseverança dos indivíduos. No entanto, como aconteceu de outras vezes no GDE/Unimontes, os debates ocorreram sem o subsidio do Livro de Conteúdo. Ele foi novamente desconsiderado e o que predominou foi a opinião de cada um/a.

Outro ponto que foi uma constante no GDE/Unimontes, neste caso relacionado não aos/as cursistas, mas aos professores/as formadores/as foi a desconsideração das posições apresentadas pelos/as alunos/as participantes nos fóruns anteriores para fundamentar as orientações para os debates nos fóruns que ainda viriam. Os/as formadores/as apresentavam orientações para os novos debates com fortes indícios de que já estavam previamente planejados, pois não se pautavam nas discussões ocorridas anteriormente. Na confirmação dessa prática nos atemos à orientação para os debates deste segundo fórum da unidade, intitulado: “As especificidades da desigualdade étnico-racial”:

*Você já pensou em como as desigualdades raciais, muitas vezes, andam ao lado das desigualdades sociais no Brasil? Como você vê a diferença entre ser pobre-branco/a e ser pobre-negro/a em termos de oportunidade de vida? (Postagem da Professora Adriana no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

Os/as formadores/as optaram, então, por apresentar uma proposta de discussão em sintonia com o Livro de Conteúdo. Porém, os debates ficaram, novamente, em torno

das desigualdades sociais **sem** vinculação com as questões raciais. Os/as participantes discordaram outra vez da associação entre pertencimento étnico-racial e condições sociais e citaram exemplos para “provar” que quem luta consegue:

*Será mesmo que os negros precisam de cotas? Veja bem, Barack Obama é negro, foi criado pelos avós maternos porque o pai negro sumiu abandonando a família, e a mãe vivia trabalhando pelo mundo. Apesar disso, estudou em Harvard e chegou à presidência de um país sabidamente racista. Problemas existem, o importante é lutar pelo sucesso.* (Resposta da cursista Felícia no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).

A Tutora Aurora interferiu na discussão e questionou a cursista a respeito do seu posicionamento:

*Oi Felícia, as cotas existem para reparar uma situação de injustiça, casos isolados de sucessos não podem servir de parâmetros, principalmente em outros países [...]. Lembre-se bem disso. Abraços.* (Resposta da Tutora Aurora no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).

Em resposta à Tutora, a cursista usou, então, um “caso mais próximo”, porém, com características semelhantes ao anterior, ou seja, um fato isolado e a ideia de que a permanência em uma situação socioeconômica desfavorável associa-se mais à falta de interesse e de empenho do indivíduo do que a falta de oportunidades iguais:

*Então, falemos de um caso mais próximo de êxito de um negro. Tenho um concunhado negro. Ele é o mais velho e o único homem de uma família de três irmãos, seu pai era ferroviário e morreu quando ele ainda era criança. Sua mãe, mulher de pouca instrução, o criou e as irmãs com o pouco dinheiro que recebia da aposentadoria do marido no subúrbio de Belo Horizonte. Tanto ele quanto as duas irmãs se formaram em cursos superiores pela UFMG. Hoje ele reside em Brasília e ocupa um alto cargo no Banco Central. Não quero dizer que os negros não sejam injustiçados, digo apenas que, onde há esforço e boa vontade com certeza haverá êxito e que os negros não precisam de esmolas, apenas de respeito e de serem reconhecidos pelo que são e não pré-concebidos pela cor que têm.* (Resposta da cursista Felícia no Fórum de Discussão, em novembro/dezembro de 2009).

Moreira e Candau (2003) advogam que avanços na educação dentro da perspectiva intercultural, portanto, para além da perspectiva assimilacionista e diferencialista, dependem fundamentalmente da ação de professores/as e que estes/as dependem de uma formação, tanto inicial como continuada, multiculturalmente orientada. Os autores destacam alguns elementos essenciais para a efetivação de uma

formação com essa característica e, entre eles, apontam o marco conceitual que seria responsável por possibilitar aos/as professores/as adquirirem uma visão mais ampla do mundo atual que os auxiliaria no entendimento dos desafios postos à escola pela sociedade globalizada, excludente e multicultural em que vivemos. Ao analisar as respostas dos/as cursistas do GDE/Unimontes, percebe-se, em vários momentos, que eles/as não adquiriram, em sua formação docente, esse arcabouço conceitual que lhes permitisse essa visão mais ampla e que subsidiasse uma análise mais aprofundada dos temas abordados, como, por exemplo, na discussão deste Módulo sobre o sistema de cotas e o Dia da Consciência Negra.

Gatti, Barretto e André (2011), ao destacarem os principais obstáculos para o processo de formação continuada, apontam que a deficiência na formação inicial é um desses obstáculos e traz sérias consequências para que formação contínua cumpra seu papel de manter os/as professores/as constantemente atualizados/as. Verifica-se que a formação inicial, entendida como todo o processo de escolarização dos/as professores/as anterior a sua entrada no magistério, representou um sério obstáculo para que o GDE/Unimontes se consolidasse como uma política pública de formação docente multiculturalmente orientada.

### **5.5.3 Módulo 4 - Unidade 3 – As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil**

Esta Unidade, desenvolvida do dia 7 a 23 de dezembro de 2009, se subdividiu em quatro subunidades: “Escola sem cor, num país de diferentes raças e etnias”; “Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar”; “Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial” e “As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais”. O objetivo geral era “analisar o impacto da desigualdade étnico-racial presente em nossa sociedade e nos currículos escolares” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2008, p. 247) e os objetivos específicos, os seguintes:

Identificar linguagens e conteúdos etnocêntricos, eurocêntricos, preconceituosos ou racistas nos currículos, nos livros didáticos, na escolha de datas comemorativas, na estrutura física da escola (lugares ocupados pelas/os alunas/os, funcionárias/os e familiares) e no conjunto de relações estabelecidas no espaço escolar; fortalecer os/as professores/as para que possam contribuir no sentido da efetivação de uma escola para todas/os, uma escola plural que respeite, valorize e promova a diversidade humana e utilize como parte dos seus materiais didáticos e como inspiração para o seu

trabalho docente a legislação vigente sobre igualdade étnico-racial: Lei 10.639/2003 e sua mais recente alteração (Lei 11.465/2005), bem como os referenciais curriculares para a diversidade, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). (Ibidem)

O Livro de Conteúdo afirma que a escola é uma instituição que faz parte da sociedade e, como tal, orienta-se pelas mesmas ideologias, não podendo ser pensada separada da sociedade. Ele considera também que é impossível, ou bem difícil, que a escola, enquanto instituição inserida nessa mesma sociedade, não seja afetada pelas marcas de racismo, de sexismo e de homofobia presentes nela. O Livro destaca que, na tentativa de se manter neutro e da negação em discutir a diversidade cultural nas escolas, produzimos um grande silenciamento que desumaniza a maior parte de seus/as estudantes. No Livro de Conteúdo, ressalta-se ainda que a escola não é a única responsável pela transformação da sociedade, mas tampouco acredita que a transformação virá sem ela. Por fim, o material didático apresenta marcos legais sobre as questões étnico-raciais como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, as legislações relativas à educação indígena, a Lei 10.639/2003 e a Lei que altera 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

### 5.5.3.1 Os Fóruns de Discussão

O “caso” desta Unidade é bem instigante. Ele relata a experiência de uma professora que, ao desenvolver um trabalho em sala de aula sobre o Dia da Consciência Negra, solicitou aos alunos pesquisarem o significado de brancos/as, negros/as e índios/as na cultura brasileira e um dos grupos realiza a pesquisa utilizando o dicionário de língua portuguesa, conforme mais detalhado a seguir:

Caso<sup>53</sup>: O significado das cores  
 É dia 20 de Novembro. Dia da Consciência Negra! A orientação dada pela coordenadora pedagógica da escola é a de que todas as aulas devem abordar a questão étnico-racial. Nem todos/as tiveram oportunidade de conversar com o professor de História, que, por trabalhar com o assunto há mais tempo, poderia dar algumas dicas. Na aula de Português, para fugir da quase tradicional leitura e interpretação de texto sobre os Quilombos dos Palmares, a professora propõe uma atividade grupal. Solicita que os estudantes procurem o significado de brancos, negros e índios na cultura brasileira. Um

---

<sup>53</sup> Fonte: FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1999.

grupo segue a proposta ao “pé da letra”: vai ao dicionário, procura e encontra as seguintes definições: **Branco**: “Brilhante. Da cor da neve, do leite, da cal. Alvo, claro, translúcido. Homem de pele clara. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo. Pessoa de alto nível social. Incapacidade de recordar-se de algo”. **Índio**: “Indivíduo pertencente a qualquer um dos povos aborígenes das Américas. Certo tipo de papagaio. Valentão”. **Negro**: “De cor preta. Diz-se de indivíduo de etnia ou raça negra. Sujo, encardido, preto. Muito triste. Melancólico, funesto, lutuoso. Maldito, sinistro. Perverso, nefando. Escravo. ‘Trabalhar como um negro’. Trabalhar muito”. (LIVRO DE CONTEÚDO, VERSÃO DIGITAL, 2008). (Grifos do original).

Para iniciar as atividades da Unidade, a Professora Adriana solicitou, no “Fórum de Discussão sobre o caso”, que os/as cursistas apresentassem sugestões de como continuariam a aula a partir da contribuição da equipe que buscou, no dicionário, os significados de cada uma das palavras solicitadas pela professora. A princípio, muitos/as cursistas não perceberam que as definições sobre as cores branco e negro, no dicionário, poderiam ser utilizadas pela professora para uma discussão sobre o preconceito e a discriminação étnico-racial, pois, traziam algumas atribuições e características que a sociedade costuma dar para as pessoas consideradas brancas ou negras.<sup>54</sup> Muitas postagens discutiram “a importância e a beleza das cores”, “a importância da escola ser colorida” etc. Ou seja, os/as cursistas não responderam a pergunta da professora formadora. Tal postura nos faz lembrar de Cortesão e Stoer (1999) que chamam os/as educadores/as que não reconhecem a diversidade cultural presente nas escolas de “daltônicos culturais”, exatamente por não perceberem o arcóris cultural presente nas escolas.

*Concordo com você, as crianças são sinônimos de inocência, alegria, cores diferentes e sorrisos que expressam a grande diversidade que somos. (Resposta da cursista Adriana no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

*A criança é um ser iluminado, cheio de luz. (Resposta da cursista Angélica no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

*Boa noite! Todos os educadores têm que mostrar aos seus alunos, ou seus filhos, que as cores são importantes, pois, foi Deus quem fez. Com isso, nos mostra o valor que cada indivíduo tem para Deus. Tem uma música que fala assim: “...aos olhos do pai você é uma obra prima que ele planejou, com suas próprias mãos pintou.” (Resposta da cursista Vera no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

---

<sup>54</sup> Mais uma vez, o/a índio/a não apareceu na discussão.



Alguns/mas poucos/as cursistas responderam a pergunta da professora formadora e deram exemplos de como continuariam a aula. Como já comentamos anteriormente, na maioria das vezes que os/as cursistas do GDE/Unimontes foram solicitados/as a explicitarem práticas pedagógicas, a partir de exemplos, de sugestões etc., eles/as tiveram dificuldades em fazê-lo.

*Bom, para continuar a aula, eu pediria para que eles mesmos buscassem exemplos de coisas, animais, objetos das mesmas cores pesquisadas e que eles tentassem associar os significados do dicionário a eles, para que eles mesmos pudessem perceber que nem tudo seria perfeitamente acordado entre objeto e definição de cor. (Resposta da cursista Gabriela no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

*Continuaria a aula propondo uma mesa redonda para que o tema fosse debatido, despertando o aluno para o preconceito e a discriminação contidos nesses significados. A melhor maneira de formar um cidadão é ensinando-o a ser crítico e assim não aceitar passivamente tudo que lhe impõem. (Resposta da cursista Felícia no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que os/as professores/as, de um modo geral, demonstram alguma resistência ao falarem de suas práticas pedagógicas durante as ações de formação docente que participam e este representa um dos grandes obstáculos para a formação continuada. No GDE/Unimontes, além dessa resistência também existir, parece que, na verdade, apenas um pequeno número de cursistas entendeu a proposta pedagógica contida no “caso” e a orientação para os debates.

Para a realização dos Fóruns de Discussão dos Textos desta Unidade, disponibilizou-se o quadro síntese a seguir:

Quadro 14 – Conteúdo do Módulo 4/Unidade 3

Tópico	Conteúdo
1	O texto aborda a importância do tema relações étnico-raciais na escola. Como a experiência escolar reforça imagens estereotipadas e preconceituosas em seus/ suas estudantes? Como estes fatores contribuem para o fracasso escolar?
2	Este texto discute as questões de estereótipos e preconceitos étnico-raciais na escola, principalmente no que tange a materiais didáticos e livros de literatura.
3	Este texto aborda políticas de combate ao racismo e em prol da igualdade étnico-racial, indicando pontos importantes a serem observados no contexto escolar.
4	Recentemente, a história e cultura negra e indígena tornaram-se conteúdo obrigatório nas escolas. Há quem defenda que isso representa uma grande conquista e há quem pondere que a junção da história e da cultura desses dois grupos traz o risco de se apagarem as especificidades de um deles. Afinal, que mudanças na sociedade essa alteração na lei pode provocar? Veja o que este texto tem a dizer a respeito.

Fonte: Fórum de Discussão dos Textos do Módulo 4 – Unidade 3, dezembro, 2009.

Nesta Unidade, criaram-se três fóruns de discussão sobre os textos: “Escola sem cor?”, subdividido em dois tópicos: “Pessoas de cor” e “Relações étnico-raciais na escola”; “Formas explícitas de inferiorização”, com apenas um tópico: “Estigmatização de papéis sociais específicos”; e, por último, “A Lei 10.639/2003”, com um tópico de mesmo nome.

O que merece destaque, neste momento do curso, foi o fato de que como os/as cursistas só entenderam a diversidade cultural no currículo escolar como um apêndice, só entenderam a escola como uma das instituições co-responsáveis pela construção e manutenção dos preconceitos e discriminação, também de modo desvinculado do currículo escolar e do espaço da sala de aula. Eles/as não entenderam, por exemplo, que, na seleção de conteúdos curriculares, está implícita a valorização de determinadas culturas, o silenciamento de outras, de que essa seleção não é natural e sim uma luta de poder e de supremacia de uma cultura sobre as demais etc. Os/as cursistas pareciam acreditar que ações preconceituosas e discriminatórias nas escolas acontecem apenas no recreio, no pátio, na porta da escola, por parte dos/as próprios/as alunos/as, de pais e mães, mas nunca como parte integrante do currículo escolar, nem da prática pedagógica da escola e de seus/as profissionais.

Além disso, os/as cursistas reforçaram a ideia de que “as mudanças são lentas”, que “um dia haverá a transformação”. Para eles/as, é a sociedade que tem que mudar primeiro para, então, a escola se transformar. Eles/as lembraram que há mudanças nos filmes, nos livros, na televisão, na mídia, na moda, mas não citaram uma única transformação na escola.

*Com lentidão também se chega onde queremos, não é mesmo? Felícia, você mesma citou um exemplo que geralmente a gente não via nos filmes lançados pela Disney. As pessoas estão aos poucos mudando a sua concepção. E nós vamos chegar lá! (Resposta da cursista Dirce no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

*As mudanças estão indo e já estão bem adiantadas, os padrões de beleza já estão mudando, hoje os negros estão alcançando lugares privilegiados tanto na moda, na televisão, nos filmes etc. (Resposta da cursista Áurea no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).*

A Professora Adriana, ao perceber a ausência do espaço escolar nos debates, chamou atenção para a escola e, especificamente, para o livro didático:

*É mesmo, mas minha sugestão é que vocês continuem refletindo tendo como luz o material didático.* (Postagem da Professora Adriana no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).

Ela obteve pouco retorno dos/as participantes, porém, os/as que incluíram a escola e seus artefatos em seus comentários representam o início do reconhecimento do papel dessa instituição no processo de construção e de desconstrução dos preconceitos.

*É impressionante que somente agora, após o curso, posso abrir um livro e notar essas ilustrações ridicularizando os negros, isso prova que eu, como grande parte da sociedade, tornamos o preconceito algo rotineiro. Mas, como foi colocado em outros comentários, os negros estão conseguindo vencer barreiras e adquirindo espaço o que faz com a sociedade, a indústria e a escola se adequem a nova realidade.* (Resposta da cursista Mônica no Fórum de Discussão, em dezembro de 2009).

Ao final deste Módulo, notou-se postagens que não passam de cópia ou do Livro de Conteúdo ou de outras fontes. Apareceram também postagens autorais, mas, novamente, com forte carga de preconceito e discriminação, mensagens desconexas com o que estava sendo debatido e aquelas que já indicavam uma capacidade crítica maior por parte dos/as cursistas. Como o Professor Fernando disse, durante a entrevista, o número de posicionamentos mais críticos pode não ser muito alto, mas eles existiram e isto, por si só, justificaria que ações, como esta do GDE/Unimontes, sejam constantes.

## **5.6 Módulo 5 – Avaliação**

O Módulo 5 foi destinado exclusivamente à consolidação do processo de avaliação e, por via de consequência, não se dividiu por unidades e nem apresentou conteúdos específicos a serem estudados ou discutidos. Em apenas sete páginas do Livro de Conteúdo, ele constituiu-se de formulários para a construção da Autoavaliação, Trabalho Final (Projeto de Intervenção Local - PIL) e Memorial. O Livro ressalta que, apesar do último módulo ser específico sobre avaliação, o processo avaliativo deve acontecer ao longo de todo o curso.

Para discussão deste Módulo, analisamos, basicamente, as entrevistas realizadas com cursistas e com professora formadora do Módulo, aqui chamada de Professora Adélia, e apenas o conteúdo do Trabalho Final – e não das três atividades propostas para

o processo de avaliação do GDE. Esta decisão foi tomada em razão da menor atenção que tanto a Autoavaliação como o Memorial receberam, durante todo o desenvolvimento do GDE/Unimontes, por parte dos/as professores/as formadores/as, tutores/as, a Coordenadora de Tutoria, bem como dos/as cursistas, indicando que esses instrumentos de avaliação não tiveram grande importância no curso. O Trabalho Final, apesar de também não ter recebido uma enorme atenção por esses sujeitos, foi utilizado como parte das atividades do terceiro encontro presencial e teve o seu conteúdo apresentado oralmente pelos/as participantes do curso.

O Trabalho Final constituiu-se de um Projeto de Intervenção Local (PIL) e sua análise baseou-se no depoimento da Professora Adélia sobre suas vivências como formadora do GDE/Unimontes, bem como dos/as cursistas entrevistados/as, visto que não foi possível acessar os projetos por meio da Plataforma Virtualmontes, pois, estes não estavam disponíveis lá, nem por meio do Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes), por não terem sido arquivados.

A Professora Adélia abriu um Fórum de Discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o propósito de criar um canal de comunicação com os/as cursistas para que estes/as discutissem a elaboração e execução do PIL. Por meio desse Fórum de Discussão, foi possível observar que as dúvidas dos/as cursistas, bem como as orientações da professora, estavam todas ligadas à estrutura do projeto. Isto parece demonstrar que, ao final do curso, os/as participantes ainda tinham pouco esclarecimento sobre as atividades avaliativas, especificamente o PIL, como podemos observar nas mensagens abaixo:

*Olá professora. Não estou entendendo esse projeto. É para enviar e desenvolver na escola? Será em grupo ou individual? Abraços a todos.* (Postagem da cursista Isamara ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)

*Oi professora. Por favor, me explique sobre o tema do projeto, este tema tem que ser relacionado com o tema trabalhado no curso? Por favor, me esclareça, pois estou meio perdida e não consegui definir ainda nenhum tema. Pensei em colocar um título no projeto assim: Convivendo com as diferenças ou gravidez na adolescência.* (Postagem da cursista Laura ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)

*Ailton, não entendi muito bem como é este trabalho final é o mesmo trabalho de intervenção?* (Postagem da cursista Josélia ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)

Percebe-se, por meio desses depoimentos, a manutenção de dúvidas básicas em relação ao PIL depois de quase seis meses de curso, mesmo com o início de sua elaboração prevista para o Módulo 4. Outro ponto a ser destacado é a dificuldade de identificação, por parte dos/as cursistas, de quem era o/a professor/a responsável pelo Módulo – problema que já tinha sido observado em outros momentos do GDE/Unimontes. A cursista Josélia, por exemplo, pediu esclarecimentos ao Ailton que era o apoio tecnológico e não o professor formador do curso. Como já dissemos anteriormente, essa dificuldade de reconhecimento, por parte dos/as cursistas, de quem eram os/as profissionais envolvidos/as no curso e suas respectivas funções foi um sério problema enfrentado ao longo de todo o GDE/Unimontes.

A dúvida da cursista Laura, ao indagar se o PIL precisava relacionar-se às temáticas do GDE, chamou nossa atenção, primeiro, porque parece obvio a necessidade dessa vinculação e, segundo, porque ela reforçou o depoimento da professora formadora que afirmou ter sido uma prática comum no GDE/Unimontes a tentativa dos/as cursistas apresentarem projetos realizados para outros fins apenas para cumprir a obrigatoriedade da realização do PIL.

Os/as cursistas também tiveram muitos problemas com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, como dificuldades de acesso e de manuseio com o computador e à Internet. Os depoimentos dos/as cursistas, nas entrevistas, revelam que esses problemas foram constantes em todo o curso, como podemos verificar nas falas a seguir:

*Estou tentando, estou chateada comigo mesma porque só agora que aprendi entrar na sala sozinha e este curso esta acabando. (Postagem da cursista Jandira ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)*

*Como ainda tenho pouco conhecimento do computador, não consegui concluir meus trabalhos. Cheguei a digitar meu Memorial, mas não consegui colocá-lo dentro das normas exigidas, nem enviá-lo. Pelas mesmas dificuldades, não fiz a Autoavaliação, nem o Projeto. (Postagem da cursista Terezinha ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)*

*Boa noite. Não foi possível fazer as devidas mudanças hoje no Trabalho Final, pois a Internet aqui está muito ruim, impedindo que o e-mail seja aberto. Por isso não fizemos as devidas alterações. Se pudermos reenviar amanhã, quando o problema for consertado. Desde já agradeço pelo carinho e compreensão. (Postagem da cursista Danusa ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)*

*Informo também que o acesso ao site está cada dia mais lento, o que poderá se transformar em um grande problema devido à proximidade do dia 31.*

*Gostaria de postar o trabalho com antecedência para evitar transtornos. Obrigada.* (Postagem da cursista Felícia ao Fórum de Discussão, janeiro de 2010)

*Faço também essa mesma observação que a Felícia fez: “a plataforma está muito lenta!” Pensei ser o meu provedor, mas abri outras páginas e estava ok. Desde já obrigada.* (Postagem da cursista Bárbara ao Fórum de Discussão, em janeiro de 2010)

Além disso, a professora formadora destacou, em entrevista, alguns aspectos sobre o desenvolvimento do curso que afetaram diretamente a elaboração do PIL e outros que dizem respeito ao trabalho em si. Um desses aspectos relaciona-se ao fato dos/as cursistas estarem matriculados em mais de um curso ao mesmo tempo. Em vários municípios, ofereceram-se mais de um curso da Rede e os/as alunos podiam se inscrever em quantos quisessem. Muitos cursistas ainda eram alunos/as da graduação, presencial ou a distância, representando 16,8% do total de participantes, o que acarretou um excesso de atividades em um mesmo período de tempo. De acordo com essa professora, este fato foi essencial para a pouca atenção dispensada à realização das atividades avaliativas, dentre elas o PIL:

*Eu percebi que muitos estavam fazendo o curso por uma exigência ou porque tinha um curso na cidade, não pela necessidade de fazer e se transformar em um professor diferente, inclusive, vários faziam o GDE, Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos, então, eles faziam dois, três cursos e as questões ficavam meio soltas... [eles/as] iam deixando, iam deixando... pois queriam era o certificado. Então, eu não sei, eu penso que eles não poderiam ter deixado o aluno fazer dois, três cursos e, além disso, muitos estavam fazendo a graduação a distância também, então, eles faziam a graduação, mais os cursos de extensão, dois ou três cursos... eu acho que ficou um pouco a desejar... inclusive, como eu trabalhei na Educação Integral Integrada e no GDE, muitos tentaram passar o mesmo projeto, mas, como eu era a mesma professora, percebi.* (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)

A Professora Adélia destacou ainda que mais de 200 alunos/as cursistas concluíram o GDE/Unimontes, no entanto, ela foi a única professora formadora responsável pelo Módulo, ou seja, ela responsabilizou-se por todo o acompanhamento das atividades avaliativas. Durante a entrevista, essa professora criticou severamente a organização do curso:

*Não era minha responsabilidade fazer a correção dos projetos e sim dos tutores, mas quem ia avaliar era eu e eu falei: “Mas como vou avaliar algo que eu desconheço?” Eu sou muito chata com minhas coisas, então, o que*

*eu fiz, mesmo não sendo a minha obrigação, eu avaliei todos os trabalhos e sentei com todos os tutores e apresentei todas as interferências que eu fiz, apresentando o que deveria ser alterado. Nessa questão de ter avaliado todos... eu percebi que uma aluna tinha copiado o trabalho de uma outra aluna... porque eram tutores diferentes, ela imaginou que não ia descobrir... porque não imaginou que eu fosse ler... que jamais o professor fosse capaz de fazer uma correção em todos... tanto eu fiz a correção como eu pontuei todos os trabalhos, sem exceção. [...] Eu ficava assim, como que eu vou validar uma coisa que eu não corriji, que eu não sei do que se trata? Eu sou meio teimosa com minhas coisas e aí eu corriji um por um. [...].* (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)

Nos módulos anteriores, nós já tínhamos destacado as dificuldades, porque não dizer a impossibilidade, dos/as professores/as formadores/as em promover um acompanhamento sistemático dos/as cursistas. Vale lembrar que a proposta do curso era que esse acompanhamento fosse realizado pelos/as tutores/as, mesmo que poucos/as possuíssem conhecimento sobre as temáticas do GDE. Não podemos deixar de frisar que essa dinâmica não foi projetada pela Unimontes e sim, pelo MEC/SECADI. A definição do número de profissionais contratados para execução dos cursos da Rede partiu do MEC/SECADI que estipulou, em edital, a quantidade de bolsas previstas para contrato dos profissionais que atuaram no curso, sendo que a maior parte das bolsas era destinada para a contratação de tutores/as presenciais e a distância, limitando bastante a quantidade de professores/as formadores/as que poderiam atuar, não só no GDE, mas também nos demais cursos da Rede.

Segundo essa professora formadora, tal dinâmica de funcionamento do curso acrescida às condições concretas de realização do GDE/Unimontes pelos/as cursistas, que puderam se inscrever em vários cursos ao mesmo tempo, representou o maior obstáculo para que o PIL fosse realizado de maneira adequada. Aliás, ao ser questionada sobre as principais dificuldades dos/as cursistas em fazer o PIL, ela disse o seguinte:

*Pesquisar eles sabem. Eles sabem o que eles querem. Eles não sabem colocar no papel aquilo que eles querem. Eles têm uma dificuldade... e olha que grande parte deles era acadêmico, estavam fazendo a Pedagogia pela Universidade Aberta, tiveram a Didática, fizeram o projeto, mas eles têm muita dificuldade em relacionar o tema com o problema, objetivo geral, objetivo específico, porque é diferente um projeto de intervenção de um projeto de pesquisa e aí eles faziam aquela mistura.* (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)

Ela destacou ainda outras dificuldades vivenciadas durante o processo de elaboração do PIL: por exemplo, a falta de vinculação entre o tema escolhido para o PIL e a proposta do GDE:

*Totalmente desconexo... é aquilo que eu te falei, eles não estavam preparados para fazer tantos cursos, não é? Muito erro de português, muito. Como eu falei, eles estavam fazendo o GDE, o EII, pegavam o mesmo projeto que eles fizeram lá na graduação, o TCC, então, foram aproveitando... porque não tinham tempo. (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)*

Sobre os projetos que mantiveram alguma vinculação com as temáticas tratadas no GDE, ela esclareceu que a maior parte deles voltou-se para o Módulo 3, que tratou das questões ligadas à sexualidade. Ao ser questionada sobre o porquê dessa preferência, ela respondeu:

*Na época, eu não me atentei tanto assim para esta questão, mas eu penso que é justamente por esta discussão... por estar tão aflorada dentro da escola, esta questão da sexualidade. Puxou bem para a sexualidade. O que mais incomodou foi esta questão. Eles fizeram muito para a educação infantil e aí eles mostram muito este paralelo... esses filhos... eles são molestados e aí vem todas essas questões de como trabalhar a sexualidade. Ela está aí, como trabalhar, como falar de sexo com essas crianças, então, foi mais a questão do sexo. (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)*

É interessante notar que a Professora Adélia afirmou que não se ateu muito ao conteúdo dos projetos e sim às convenções técnicas de como se elabora um projeto de intervenção. Quando questionada sobre o Livro de Conteúdo do GDE, ela disse que o conhecia muito pouco:

*Muito pouco, porque eu atentei mesmo para a construção do projeto. Eu tinha muito trabalho para pouco tempo... (Entrevista realizada com a Professora Adélia, no dia 20 de março de 2013)*

Os/as cursistas, por meio de entrevistas, também confirmaram a preferência em desenvolver, em seus projetos, temas ligados à sexualidade. Dos/as doze entrevistados/as, três disseram não lembrar o tema do PIL – o que é um dado muito significativo – e nove, inclusive professores/as que atuavam na educação infantil, trabalharam com a temática da sexualidade, mas sempre na vertente da educação sexual, ou seja, visando os cuidados para se evitar a gravidez na adolescência e as DST/AIDS.



Vale ressaltar que o PIL, apesar de ser uma proposta de intervenção, se limitava a elaboração de um projeto e sua apresentação oral no último encontro presencial, sem a necessidade da sua “aplicação” nas escolas da educação básica.

Durante todo o desenvolvimento do GDE/Unimontes os/as cursistas apresentaram muita dificuldade em realizar atividades ligadas à prática. Como destacado anteriormente quando era solicitado que exemplificassem alguma situação eles/as normalmente não o faziam, ou apresentavam exemplos bem incipientes. Adélia afirma que na construção do PIL, que se constituiu de um projeto de intervenção pedagógica, esta dificuldade também esteve presente. Durante as entrevistas realizadas com os/as cursistas, quando questionado sobre as mudanças na prática educativa a partir da inserção no GDE/Unimontes percebemos que a interferência do curso pode ter sido pequena. Ao falar da inclusão da temática no cotidiano escolar as respostas dos/as cursistas que eram professores/as da educação básica indicaram que muito do que foi percebido durante o curso permaneceu, como, por exemplo, o não entendimento da temática da diversidade cultural como parte constituinte do currículo escolar, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

*Trabalho Sim. Não com muito assunto, mas da para realizar ao menos um pouco para os nossos alunos (Entrevista realizada com a Cursista Mariana, no dia 12 de março de 2013)*

*Sim. Todas podem ser trabalhadas em sala de aula, porém no momento certo. (Entrevista realizada com o Cursista Alexandre, no dia 22 de fevereiro de 2013)*

*Acho que não será preciso se torturar para fazer a abordagem do assunto, é só ter conhecimento e argumento para colocar em prática quando algum aluno começa a discriminar o colega então é a hora certa para começar um debate diante do acontecido em sala de aula. (Entrevista realizada com a Cursista Joana, no dia 07 de março de 2013)*

No caso das cursistas que eram acadêmicas<sup>55</sup>, foi questionado se durante o período de estágio que realizaram como alunas do curso de Pedagogia se tinham vivenciado práticas pedagógicas nas escolas da educação básica que envolvessem as questões relativas à diversidade cultural. A partir de suas respostas parece que as mudanças ainda não aconteceram.

---

<sup>55</sup> As três acadêmicas entrevistadas nesta pesquisa cursavam o 1º período de Pedagogia no momento de execução do GDE/Unimontes e o 8º período no momento de realização da entrevista.

*Os professores têm pavor, principalmente se a gente falar vamos discutir uma forma, uma coisa, vamos dizer assim no ensino infantil, cinco, seis anos. A gente sabe que os meninos têm uma curiosidade, aquela coisa toda a gente percebe que o professor não sabe o que fazer e leva lá para a supervisora, para a diretora e fala: Olha Fulano estava fazendo isto, não é? Fazem um “cavalo de batalha”, onde para mim, penso que não precisava nada disso (Entrevista realizada com a Cursista Edna, no dia 07 de março de 2013)*

*Quando a gente chega à escola, se for falar alguma coisa referente à sexualidade, o corpo docente já fica espantado. Não, pelo amor de Deus, não fala isto porque não é assim. É muito complicado, então não dá espaço. Infelizmente eles não dão espaço (Entrevista realizada com a Cursista Helena, no dia 07 de março de 2013)*

*Não, não vi nada. Só vi uma intervenção de uma supervisora, mas intervenção no sentido de chamar o aluno para conversar e chamar a família porque estava tendo problema com uma menina de 10 anos que estava deixando de ir a escola para encontrar com os meninos. Então é bem assim, foi esta intervenção, mas um trabalho mesmo com os alunos, simplesmente na disciplina de ciências que é a questão do corpo, aquela questão bem superficial, mas trabalhar não, apenas é no sentido de que hoje é o dia da Consciência Negra, eles trabalham as questões por dia, não tem esta intervenção (Entrevista realizada com a Cursista Cleonice, no dia 05 de março de 2013)*

Voltando ao PIL, parece que esse trabalho de conclusão do curso, que poderia ter contribuído para uma maior consolidação das premissas do GDE na prática pedagógicas dos/as cursistas, realizou-se de forma bastante fragmentada. A professora formadora que orientou o PIL não conhecia o conteúdo do curso e os/as professores/as formadores/as que trabalharam com os conteúdos do curso não acompanharam o PIL, como destacado nos seguintes depoimentos:

*Infelizmente não tive acesso ao PIL. Eu gostaria tanto... estava previsto para o final e eu sempre aviso para o coordenador do curso e pergunto: “E aí, como é que foi a finalização?” Como eu estava responsável pelas unidades do meio, realmente, eu não pude acompanhar... infelizmente. Meu sonho é ver isto: “Chegou até a escola?” Este era um dos objetivos. (Entrevista realizada com o Professor Eduardo, no dia 26 de setembro de 2012)*

*Não. Talvez, por eu ter participado de um único módulo... talvez, por isso, eu tenha ficado mais a parte... as pessoas mais envolvidas que participaram de todos os módulos, por exemplo, acho que essas pessoas participaram mais... o meu trabalho foi muito pontual. (Entrevista realizada com o Professor Fernando, no dia 12 de novembro de 2012)*

*Não, eu não acompanhei. Em relação ao GDE, a minha participação foi muito curta, muito curta. (Entrevista realizada com a Professora Adriana, no dia 28 de janeiro de 2013)*

*Não. É outra coisa... outra carência do curso porque eu ainda me coloquei à disposição... então, você terminou sua salinha, acabou seu prazo, acabou tudo. Não houve... sei lá, uma busca deste relacionamento com os professores formadores e, principalmente, os professores que já tinham experiência com a temática, não houve. Então, eu não sei te dizer quais foram os projetos de intervenção... o que ocasionou a partir deles, não sei.*  
(Entrevista realizada com a Professora Elizabete, no dia 13 de novembro de 2012)

Tudo indica que houve pouca preocupação em se garantir uma maior troca de informações e de experiências entre os/as profissionais que trabalharam no curso. Apesar da existência de reuniões semanais entre os/as profissionais envolvidos/as no GDE/Unimontes, tais encontros eram organizados com a participação da Coordenadora de Tutoria, os/as tutores/as e os/as professores/as responsáveis pelo módulo que estava sendo realizado no momento em que aconteciam as reuniões, não existindo iniciativas que proporcionassem um planejamento e acompanhamento mais coletivo, que envolvessem todos os/as professores/as formadores/as do curso. Esse fato parece indicar também uma fragmentação do próprio trabalho docente, em que cada profissional se ocupou de uma pequena parcela do curso, sem ter uma visão global do mesmo, o que pode ter contribuído para o pouco envolvimento, não só dos/as cursistas, mas dos/as demais profissionais com as atividades avaliativas, cuja importância era indiscutível para a conclusão do curso.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a implementação de uma política pública educacional no campo da formação continuada de professores/as para a diversidade, efetivada por meio do curso Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (GDE) da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), a partir de sua realização junto aos educadores/as da educação básica, e analisar as recontextualizações construídas por esses/as educadores/as participantes do curso constituíram-se os principais objetivos deste trabalho.

O pressuposto que norteou esta pesquisa é amplamente defendido na literatura sobre políticas educacionais, dentre elas, as políticas de formação docente, tanto inicial como continuada (BALL e BOWE, MAINARDES, BERNSTEIN, SANTOS), e se baseia na ideia de que as políticas educacionais não são simplesmente implantadas, pois, são fortemente retrabalhadas, recontextualizadas, sendo, portanto, recriadas nos contextos da prática, por ser esta (a prática) constituída de valores locais e pessoais. Esse pressuposto está impregnado da ideia de que as condições, os recursos, as histórias e os compromissos locais são diferentes, portanto, as políticas, dentre elas as educacionais, não se efetivam da mesma maneira em todos os lugares. Partindo dessa premissa torna-se importante considerar as instituições e os atores sociais envolvidos na política educacional, o papel exercido por eles (instituições e atores sociais), pois, é consensual que, em cada instância de realização das políticas educacionais, estas são recontextualizadas, tendo por base as tradições e a cultura local, gerando, portanto interpretações diversas.

O GDE, como destacado anteriormente, constituiu-se em uma política pública de formação continuada de professores/as para a diversidade, sendo pensado e desenvolvido pelo MEC por meio da SECADI. Sua implantação se deu a partir de um convênio firmado com várias Instituições de Ensino Superior (IES), dentre elas a Unimontes, e realizou-se em vários municípios do país. Dentre as pessoas envolvidas na execução do GDE, nos vários municípios participantes, encontra-se a equipe de coordenação do curso na IES parceira do MEC/SECADI, representada na figura do/a Coordenador/a de Tutoria, além dos/as professores/as formadores, tutores/as e cursistas. Temos, portanto, diferentes instituições e pessoas envolvidas em seu planejamento e execução. Nesse sentido, analisamos as recontextualizações sofridas por essa política

pública, predominantemente no contexto da prática, e as interpretações construídas pelos/as participantes do GDE/Unimontes.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, observaram-se muitas características locais, tanto as ligadas à Unimontes e aos municípios participantes, como as ligadas aos atores sociais envolvidos no GDE, que interferiram nessas recontextualizações.

Uma dessas características se relaciona à diferença existente entre o discurso sobre a diversidade cultural presente na maior parte dos estudos que fundamentaram esta tese, bem como o próprio GDE, e a realidade dos/as cursistas – os distintos interesses e preocupações. Essa diferença provocou a desconsideração de parte do que foi proposto pelo curso. O GDE, ao definir as marcas identitárias que seriam abordadas no curso, as questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e étnico-raciais, o fez baseado em indicadores que mostraram que estas eram as principais marcas responsáveis pelos preconceitos e pelas discriminações, no país, e, portanto, estariam ligadas à transformação do “diferente em desigual”.

No GDE/Unimontes, percebeu-se que a forma de concretização e de percepção dos preconceitos e do processo de discriminação são diferentes e que essas diferenças mantêm sintonia com a realidade e a cultura local. Os/as cursistas do GDE/Unimontes normalmente moram e trabalham em municípios pequenos – muitos/as moram e trabalham em distritos desses municípios. Este fato interferiu e muito na percepção que eles/as tinham sobre as marcas identitárias trabalhadas no GDE. Os municípios da área de abrangência do GDE/Unimontes são constituídos de uma população majoritariamente “parda” – mais de 70% dos/as cursistas se autodeclararam “pardos”. Normalmente, os habitantes se conhecem, as pessoas são identificadas como o “filho/a de”; “a mulher de”, as oportunidades de acesso a bens culturais e a promissoras carreiras profissionais, muitas vezes, inexistem para todos/as. Em alguns desses municípios, a carreira docente na educação básica é vista como um dos melhores empregos, pois, apresenta salário maior do que o dos/as demais moradores/as, além de maior estabilidade. É comum ouvir que o “salário das professoras” mantém os pequenos comércios nessas localidades e que os homens buscam se casar com as professoras, pois, estas são vistas como “bom partido”. Ressalto todas essas características para demonstrar o não entendimento por parte de muitos/as cursistas sobre as discussões apresentadas no GDE, principalmente, sobre a assimetria de gênero e os preconceitos étnico-raciais. A desconsideração dos “casos” do elevador, do funcionário negro

preterido no trabalho e da goleira, por exemplo, têm como pano de fundo as diferenças de contexto. Como mencionado anteriormente, quando se advoga que as políticas públicas não são implantadas de forma igual em todas as instâncias e nem entendidas da mesma maneira por todos os atores sociais envolvidos, baseia-se na ideia de que a cultura, as tradições e a realidade local produzem recontextualizações significativas nessas políticas. A cultura, as tradições e a realidade local compõem o contexto da localidade produzindo formas particulares de vivenciar o cotidiano, inclusive, no que diz respeito ao preconceito e a discriminação.

Com isso não defendemos que, em nome do contexto local, não se promovam políticas educacionais, como o GDE. Defendemos apenas que a não consideração da maneira como as diversas marcas identitárias são vivenciadas e percebidas nas diversas localidades pode provocar a desconsideração, por parte dos membros daquela localidade, das premissas contidas nas políticas empreendidas, dificultando a concretização dos objetivos pretendidos. No material didático do GDE, defendia-se a ideia de que não podemos homogeneizar as ações humanas, pois, o humano é múltiplo e diverso. A partir dessa premissa, entendemos que a materialização do preconceito e da discriminação também é diversa, pois, depende da cultura e das tradições locais. Em muitas das comunidades vinculadas ao GDE/Unimontes, a materialização dos preconceitos de gênero, de sexualidade, de orientação sexual, bem como étnico-raciais, ocorre de maneira muito diversa do que nos grandes centros urbanos brasileiros. E, por isso, a sensação de total falta de conexão entre os conteúdos do GDE/Unimontes e as vivências dos/as participantes percebida em alguns momentos do curso.

Ainda sobre essa descontinuidade entre o proposto e a realidade local, percebeu-se, no desenvolvimento do curso, que os/as participantes do GDE/Unimontes demonstraram a necessidade de aproximar o que estava sendo trabalhado de sua realidade. Em diversos momentos do curso, procurou-se tal aproximação. Por exemplo, quando se discutiu violência de gênero, os/as cursistas debateram sobre a indisciplina dos/as alunos/as, bem como a situação de abandono e de carência que muitos/as deles/as viviam. Quando se discutiu o feriado de 20 de novembro, eles/as “lembraram” dos feriados religiosos. O mesmo aconteceu quando a discussão pautou-se sobre “o mito da democracia racial” e os/as cursistas desviaram o assunto para “o mito da democracia brasileira”. Praticamente todo o debate relativo às questões étnico-raciais pautou-se em

políticas afirmativas, como o sistema de cotas, indicando que, para os/as cursistas, foi o mais próximo que eles/as conseguiram chegar em relação à essa marca identitária.

A necessidade de identificação com o proposto pelo curso, quando não era atendida, fazia com que os/as participantes não reconhecessem o tema em pauta como importante. Isso fez com que, em inúmeras ocasiões, outros temas, outras preocupações aparecessem e passassem, inclusive, a ser foco do debate. Ao analisar as postagens nos vários fóruns de discussão, notou-se que os/as cursistas dedicavam muito mais atenção ao que foi apresentado por um/a colega do que as discussões previstas no GDE, exatamente porque as mensagens dos/as colegas eram recheadas de vivências e experiências próximas às suas.

Os/as cursistas referiram-se muito às questões sociais das famílias dos/as alunos/as, ressaltaram a “desestruturação” familiar, os sofrimentos que os/as alunos/as passavam nas mãos dos pais, inclusive, das mães, a indisciplina em sala de aula, os/as alunos/as especiais, demonstrando, mais uma vez, que muitos temas do curso não faziam parte de suas preocupações como educadores/as, ou porque não viviam aquela realidade, ou ainda, porque outras dificuldades vivenciadas no ambiente escolar pareciam mais importantes, mais emergentes.

Uma outra característica muito visível no grupo do GDE/Unimontes, responsável por boa parte das interpretações construídas, relacionou-se ao aspecto religioso. Ressaltou-se o tema da religião em praticamente todos os módulos. Tanto a desconsideração, por parte dos/as cursistas, de alguns temas do GDE, como essa ênfase na religião, nas interpretações referentes à diversidade cultural, indicam que, ironicamente, os elaboradores do GDE não levaram em consideração as diversidades culturais presentes nos diversos locais de execução do curso, bem como as diferenças entre os/as próprios participantes.

A organização e o funcionamento do GDE não permitiram muita flexibilidade e o curso foi ofertado sempre dentro do mesmo formato em todos os municípios envolvidos, independente de suas condições locais. As dificuldades oriundas dessa organização única para ser implantada em realidades tão diversas foram sentidas durante toda a execução do GDE/Unimontes. Os municípios possuíam pólos para oferta dos cursos a distância bastante precários. Mesmo assim, permitiu-se que tais municípios ofertassem quantos cursos desejassem. Os/as cursistas apresentavam dificuldades de acesso e de familiaridade com a tecnologia, mas a dinâmica dos debates virtuais, com

poucos e esporádicos encontros presenciais, foi mantida até o final, sem nenhuma alteração.

As dificuldades desses municípios, bem como dos/as cursistas, indicavam, a todo o momento, a necessidade de adequações. Por exemplo, no GDE/Unimontes, precisou-se repensar o papel do tutor presencial. Normalmente nos cursos ofertados pelo MEC o tutor presencial tem uma função com atribuições às vezes mais administrativas do que pedagógicas. São selecionados, quase sempre, pelas prefeituras, com o argumento de que se constituirão como elo entre a instituição ofertante, no caso a Unimontes, e as prefeituras dos municípios conveniados. O tutor a distância já apresenta uma atribuição com caráter mais pedagógico, são contratados pelas universidades, cumprem sua carga horária nelas, tem contato, mesmo que esporádico, com os/as professores/as formadores/as etc., e mesmo assim apresentam, em muitos momentos, como foi possível verificar no GDE/Unimontes, posições absolutamente divergentes com o proposto na ação de formação docente. O que dirá então do/a tutor/a presencial que, também não se exige conhecimento na temática do curso e não entra praticamente em contato com os formadores e os coordenadores do curso.

No GDE/Unimontes, houve uma reconfiguração do papel do tutor presencial. Os/as cursistas, por terem dificuldades de acesso e de familiaridade com a tecnologia, por não estarem habituados a educação a distância nos moldes do MEC/SECADI, por criticarem a demora no retorno dos/as profissionais no Ambiente Virtual de Aprendizagem, alegaram que tiraram suas dúvidas e procuraram apoio pedagógico no tutor presencial, mais do que nos/as profissionais que estavam vinculados ao espaço virtual. A partir disso, torna-se necessário, repensar o trabalho não apenas do tutor a distância, mas também do presencial, pois o papel efetivamente assumido por este último foi bem maior do que o previsto.

Outra característica local que interferiu fortemente na maneira como o GDE foi desenvolvido nos municípios de abrangência da Unimontes, dentre eles, Buritizeiro, relacionou-se à própria especificidade da Universidade como instituição de ensino superior. O fato dela, enquanto instituição, não apresentar uma experiência muito significativa em relação aos estudos sobre a diversidade cultural e não possuir, em seu quadro funcional, número de profissionais aptos para o desenvolvimento das ações inerentes ao curso em toda a sua amplitude – apesar da existência de dois núcleos que lidam com a temática da diversidade cultural, o NEAB e o NEOHOM –, e de grupos de



pesquisa que lidam com algumas das marcas identitárias, fez com que a equipe de trabalho não conseguisse, em vários momentos do curso, efetivar os objetivos previstos no GDE. Em alguns casos, ela solidificou o que se pretendia desconstruir. Outra especificidade da Instituição, que ajuda a entender a maneira como o curso foi efetivado se relaciona ao fato de quem nem sempre a Instituição recruta, para o desenvolvimento das ações empreendidas, os/as profissionais ligados diretamente à temática envolvida na ação a ser executada.

O GDE, por ser uma ação isolada de formação continuada de professores, não contribuiu para que a Unimontes ampliasse sua competência na área da educação multicultural. Enquanto as universidades mantiverem as discussões sobre o multiculturalismo presentes majoritariamente em ações esporádicas, como o GDE, sem introduzi-las de forma consistente e constante nos currículos dos cursos de formação inicial, dificilmente construirão competência acadêmica na área. Na Unimontes, as discussões sobre a diversidade cultural continuam ausentes nos currículos das licenciaturas. Normalmente, os/as docentes estudam e desenvolvem pesquisas em áreas nas quais trabalham na universidade e, em muitos casos, são incentivados/as para que se especializem nessas áreas. Muitas universidades, exatamente por não terem muitos profissionais ligados à área da educação para a diversidade, por esta área não integrar os currículos de seus cursos, acabam não dispondo de um número suficiente de profissionais qualificados para o exercício de ações de formação continuada de professores. No caso do GDE/Unimontes, essa insuficiência numérica de profissionais ligados à temática da diversidade cultural, - especialmente em relação a algumas marcas identitárias - para exercer as funções de professor/as formador/a e, principalmente, de tutor/a foi bastante significativa. Vale lembrar que esta dificuldade foi potencializada quando alguns dos profissionais ligados à Instituição e possuidores de conhecimento na temática da diversidade cultural não foram selecionados ou não aceitaram trabalhar no GDE.

Observou-se, por exemplo, que a resistência a uma ou mais marcas identitárias do GDE esteve presente, principalmente, nos/as tutoresqas e não nos/as professores/as formadores/as. Isto pode estar ligado ao fato de que a maior parte dos professores/as tinha algum envolvimento, seja acadêmico, seja de militância, com a temática. No caso do GDE/Unimontes, essa resistência do/a tutor/a foi agravada em razão da pequena participação dos/as professores/as formadores/as no curso, bem como da concentração

de trabalho nas mãos de poucos/as tutores/as, visto que a maior parte deles/as não se manifestou em momento algum nos fóruns, o que fez com que o curso fosse conduzido justamente por tutores/as que apresentavam forte resistência a algumas temáticas e/ou a posicionamentos defendidos no material didático.

Durante todo o desenvolvimento do curso, verificaram-se problemas oriundos dessa falta de conhecimento sobre a diversidade cultural por parte dos/as tutores/as, bem como a pouca familiaridade, tanto dos/as professores/as formadores/as, como dos/as tutores/as, com a educação a distância (EaD), vista, por muitos/as, como responsável pela não efetivação do processo de reconhecimento e de desconstrução dos preconceitos.

Justificou-se ainda a não concretização dos objetivos do GDE em função do formato de EaD adotado pelo MEC/SECADI para os cursos da Rede, avaliado negativamente pelos/as professores/as formadores/as e pelos/as tutores/as. A falta de estrutura física e de recursos materiais e humanos dos pólos, as dificuldades de acesso a Internet por parte dos/as cursistas, a pouca familiaridade deles com os computadores, a escassez de encontros presenciais, entre outros, foram alguns aspectos apontados pelos/as profissionais entrevistados para justificar a não aprovação do formato de EaD para o GDE.

No entanto, a crítica mais contundente relacionou-se à organização do curso. Criticou-se severamente a contratação de um número bem maior de tutores/as, normalmente um para cada grupo de 30 cursistas, sem exigir domínio do conteúdo específico e apenas conhecimento em informática e disponibilidade de tempo. Além disto, contratou-se um número bastante reduzido de professores/as formadores/as, em alguns casos, um único profissional para o trabalho com todos/as os/as cursistas. A crítica a esse formato deu-se a partir das consequências que essa organização trouxe para o curso.

Tornou-se necessário, então, que os/as tutores/as assumissem partes essenciais das atividades docentes no lugar dos/as professores/as como, por exemplo, o acompanhamento mais sistematizado dos debates nos Fóruns de Discussão, a correção dos trabalhos realizados pelos/as cursistas e a condução das atividades nos encontros presenciais. O trabalho do/a professor/a formador/a reduziu-se à montagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem, ao acompanhamento mais geral dos Fóruns de Discussão, à organização do conteúdo a ser trabalhado nos encontros presenciais e, às

vezes, à proposição de leituras e atividades complementares. Um formato de EaD como este pode ter suas fragilidades potencializadas quando executado por profissionais, como os/as tutores/as do GDE/Unimontes, com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática do curso.

Desta maneira, as críticas relacionaram-se à organização adotada pelo MEC/SECADI e recontextualizada pelo GDE/Unimontes a partir da cultura, das tradições e dos recursos locais que levaram a algumas interpretações construídas pelos/as participantes sobre a diversidade cultural e a prática docente multiculturalmente orientada.

Uma dessas interpretações relacionou-se à defesa da igualdade como pressuposto divino – “somos iguais porque somos todos/as filhos/as do mesmo Deus” – e não como direito. Com base nela, os/as cursistas do GDE/Unimontes construíram muitas outras interpretações.

Além disso, o dualismo igualdade/diferença esteve presente ao longo de todo o curso e apresentou configurações bastante diversificadas. Isto já era esperado, pois toda a discussão sobre o multiculturalismo existe porque somos iguais e diferentes, ou seja, precisamos das garantias de igualdade, bem como das garantias do direito à diferença. A importância em analisar a presença desse dualismo no curso justifica-se em razão da interferência que essas configurações produziram no entendimento dos/as cursistas sobre as questões ligadas à diversidade cultural.

A defesa da igualdade pela via da divindade e não pela via dos direitos de cidadania levou, por exemplo, parte significativa dos/as cursistas a desconsiderar a importância das leis para o combate ao preconceito e à discriminação. A ideia de igualdade, entendida e defendida pelos/as cursistas com justificativa divina e não social ou jurídica, levou ao raciocínio de que “somos todos/as iguais e, por este motivo, temos todos/as as mesmas oportunidades”. Tal entendimento, por sua vez, levou o grupo a não considerar justa, a efetivação de políticas de ação afirmativa, reforçando-se a lógica meritocrática. O uso dessa lógica da meritocracia para explicar as desigualdades decorrentes das diferenças culturais influenciou fortemente o entendimento dos/as cursistas sobre as temáticas do GDE e levou à manutenção de visões preconceituosas, estereotipadas e discriminatórias desses/as educadores/as.

A maneira como os/as cursistas do GDE/Unimontes interpretaram a ideia de igualdade/diferença serviu-nos para refletir sobre o seguinte aspecto: quando se

pretende discutir marcas identitárias específicas, como no caso do GDE, torna-se necessário um amplo e profundo debate sobre algumas premissas contidas no multiculturalismo, na perspectiva intercultural. O não entendimento desses pressupostos, ou o entendimento deles a partir de um viés muito diferente do que prega o multi/interculturalismo, interfere na forma como se compreende a diversidade cultural presente na sociedade.

Esse não entendimento sobre as premissas que fundamentam o multi/interculturalismo levou os/as cursistas do GDE/Unimontes a defenderem a ideia de que uma educação multiculturalmente comprometida só é possível a partir do consentimento dos outros, dos/as gestores educacionais, dos pais e mães dos/as alunos/as. Além disso, os/as participantes do curso tiveram muita dificuldade em perceber a diversidade cultural como parte integrante do currículo da educação básica. Eles/as isentaram a escola da responsabilidade em promover preconceitos e discriminação, bem como em desconstruí-los e deixaram transparecer que, em relação aos temas da diversidade cultural, o que deve predominar é a opinião de cada um/a. Todas essas ideias representaram obstáculos para a concretização dos objetivos do GDE/Unimontes.

Por exemplo, acreditar que uma educação multicultural somente se efetivará a partir do consentimento de gestores, bem como da família, pode provocar nos/as professores/as um certo imobilismo em relação à busca de uma prática educativa multicultural. Os/as participantes do GDE/Unimontes utilizaram a resistência dos pais e das mães, bem como de diretores/as das escolas, para justificar a não efetivação de uma prática consistente em relação à diversidade cultural, principalmente, quando se debate a sexualidade e a orientação sexual.

De maneira semelhante, ao não acreditarem no papel da escola como uma das instituições responsáveis por transformar “diferença em desigualdade”, ou ao não acreditarem em sua capacidade de transformação dessa realidade, os/as educadores/as isentam-se da necessidade em buscar uma transformação da prática educativa.

A manutenção da temática da diversidade cultural distante do currículo escolar, ou seja, a reprodução do discurso de trabalhá-la apenas quando “surge um problema”, faz com que os/as educadores/as não percebam que, muitas vezes, esse “problema” acontece exatamente porque a escola silenciou tal discussão, não assumindo a formação de alunos/as multiculturalmente orientados, preparados para exercer a cidadania também de maneira multiculturalmente orientada e comprometida.

Apesar da constatação de que a maioria dos/as cursistas do GDE/Unimontes não desconstruiu preconceitos já existentes, percebeu-se, em alguns/mas participantes, o início de um processo de desconstrução de algumas “verdades” consolidadas. Isto é essencial para a busca de uma educação multiculturalmente comprometida e para a defesa da continuidade de ações de formação docente para a diversidade, como o curso GDE.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. **O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ARROYO, M. G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação.** In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BHABHA, H.K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG. Interrogando a identidade. p. 70-104.1998.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras. Vol. 1. N. 2. Jul/dez, 2001. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado 06/03/2011, às 7h16min.

\_\_\_\_\_. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação. Vol. 15, nº 2, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras. Vol. 6. N. 2. Jul/dez, 2006. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado 11/03/2011, às 18h25min.

BERNSTEIN, B. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização.** Cadernos de Pesquisa, n. 120. Novembro, 2003.

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Livro de Conteúdo - Versão 2009. 2008

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação. V. 13. Nº 37. Jan/Abr., 2008.

\_\_\_\_\_. E ANHORN, C. T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** (s.a) <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0413T.PDF>.

\_\_\_\_\_. e LEITE, M. S. **Diálogos entre diferença e educação.** (2006); In: CANDAU, V. M. (org) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras

CANEN, A. **Formação de professores e diversidade cultural**. IN: CANDAU, V.M (org) **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ e XAVIER, G. P. de M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. Ensaio: aval. pol. pub. Educ. Rio de Janeiro, v. 13, nº 48, jul/set. 2005.

CORTESÃO, L. e STOER, S.R. **Acerca do trabalho do professor: da tradução a produção do conhecimento no processo educativo**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 1999.

DEMAILLY, L. C. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de Doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_ **Redes políticas de formação de professores**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- Endipe. 2008

\_\_\_\_\_ e LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Revista Educação & Sociedade. V. 24. N. 85. Dez, 2003. Acessado 14/02/2011 às 10h21 min.

DINIZ-PEREIRA e LEÃO. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA J. E.e LEÃO, G. **Formação docente e diversidade sociocultural: reflexões com base na experiência de formação de educadores do ProJovem – BH**. In: DINIZ-PEREIRA e LEÃO. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA C. A.P de. **Idéias, conhecimento e políticas públicas - um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 18. N. 51, 2003.

FERREIRA, A.B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira, 1992.

FERREIRA, B. M. M. L. e LUZ, N. S. **Sexualidade e gênero na escola**. In: LUZ, N. S. CARVALHO, M. G. e CASAGRANDE, L.S. (orgs). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Revista Educação & Sociedade. V. 27. Nº. 95. Maio/Agosto 2006.

\_\_\_\_\_. BITENCOURT, S. M. e SCHUCMAM, L. V. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade.** 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_. **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.** Educação e Realidade, v. 21, nº 1, 1996.

FREITAS, E. M. **O curso Gênero e Diversidade na Escola e a formação continuada.** Fazendo Gênero 9. Diáspora, diversidade, deslocamentos. Ago/2010. [www.fazendogenero](http://www.fazendogenero). Acessado 15/03/11. 16h26 min.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise das Políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. V. 13. Nº 37. Jan/abr, 2008.

\_\_\_\_\_. BARRETTO, E. S. S. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, L.A.O. **Multiculturalismo-Dicionário Crítico da Educação.** Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v 5. n 26. mar/abr, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores.** In: NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995.

LOPES, A. C. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo.** Currículo sem Fronteiras. V. 5. n. 2. Jul/dez, 2005.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”.** LOURO, G. L.; FELIPE, J e GOELLNER (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade. Vol. 27. nº 94. Campinas. Jan/abr, 2006.



\_\_\_\_\_ e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade. Vol. 30. nº 106. Campinas. Jan/abr, 2009.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa. Nº 118, março/2003.

MEYER, D. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J e GOELLNER (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MONTEIRO, P. **Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo**. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação. Brasília, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, vol. 25, nº 89. Set/dez. 2004.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. Tempo Social Revista Social, USP, São Paulo. Vol. 1, 1990.

PINAR, W. F. **Multiculturalismo malicioso**. Revista Currículo sem Fronteiras. V. 9, nº 2. Jul/Dez, 2009.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. V. 12. N. 34, Jan/abr. 2007.

SACRISTÁN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. NÓVOA, A. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua.** In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor e pedagogia crítica.** In: FAZENDA, I. (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6ª Ed. Campinas: Papyrus, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores na cultura do desempenho.** Educação & Sociedade, vol. 25. n. 89. Set/Dez 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação docente: políticas e processos.** VII Seminário REDESTRADO – Nuevas regulaciones em América latina – Buenos Aires, Julho, 2008.

SANTOS, B. S. **Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos.** Contexto Internacional. Rio de Janeiro. Vol. 23. Nº 1. Jan/Junho, 2001.

SCOTT, J.W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, V. 20, n. 2. Jul/dez. Porto Alegre. 1995

\_\_\_\_\_. **O enigma da igualdade.** Estudos Feministas, V. 13. Janeiro/Abril, 2005.

SILVA, J. M. e SILVEIRA. E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos.** Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA. T. T. **Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche – A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. <http://pt.scribd.com/doc/16663806/Carlos-Skliar-E-o-outro-que-retorna-ou-e-um-eu-que-hospeda>. Acessado 16/05/2012.

VIANNA, C. **A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero.** Educação & Sociedade, nº 77, dez/2001.

\_\_\_\_\_. e UNBEHAUM, S. **Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.** Educação & Sociedade, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

VIEIRA, F. M. S. **A formação inicial de professores on-line, possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005.** Tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília, 2009.

## APÊNDICES

## Apêndice A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR/A FORMADOR/A

1) Qual a sua formação acadêmica?

2) Tem ou já teve alguma experiência como professor(a) formador(a)?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais)?

4) Em outros momentos já havia trabalhado com educação a distância?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) função(ões) exerceu?

5) Qual o seu envolvimento com a temática do Módulo e/ou Unidade que trabalhou?

6) Encontrou alguma dificuldade para desenvolver as atividades que são inerentes a sua função no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Qual foram estas dificuldades?

Em caso de resposta negativa:

- A que você atribui este fato?

7) Qual a sua opinião em relação ao desenvolvimento do GDE? Cite aspectos positivos e negativos.

8) Você acredita que a dinâmica do GDE possibilitou a reflexão a respeito do trabalho com a diversidade cultural?

8) Você acredita que foi possível associar as questões específicas das escolas dos cursistas participantes com as discussões realizadas no GDE?

Em caso de resposta negativa:

1) Quais foram, a seu ver, os motivos que impediram?

9) Você acredita que nas escolas dos cursistas participantes foi necessário fazer algumas alterações para se trabalhar com a temática tratada por você no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Que alterações foram estas?

10) Aconteceu alterações na temática desenvolvida por você no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Cite algumas
- O que motivou esta(s) alteração(ões)?

11) Como a temática tratada por você no GDE foi interpretada pelos cursistas?

12) Os pontos levantados fomentaram os debates entre os cursistas?

13) Qual percepção os cursistas tiveram diante da temática tratada no Módulo sob sua responsabilidade?

14) Você acredita que houve mudanças nas concepções dos cursistas relativas às questões tratada no Módulo sob sua responsabilidade?

Em caso de resposta positiva:

- Que mudanças foram estas?

Em caso de resposta negativa:

- Por qual ou quais motivos não houve mudança?

15) Você teve alguma dificuldade em relação ao desenvolvimento do Módulo?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) dificuldade(s)?

16) Como você avalia o espaço para posicionamentos dos participantes no GDE?

17) Você considera que o curso foi suficiente para que os cursistas se sintam preparados para trabalharem com a diversidade cultural presente nas escolas da educação básica?

18) Você considera que os cursistas têm resistência a alguma temática tratada no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- A qual ou quais temáticas?
- A que você atribui esta resistência?

19) Que sugestões você daria para a continuidade do GDE?

## Apêndice B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – TUTOR/A

- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Tem ou já teve alguma experiência como professor(a) Tutor(a)?
- 4) Em outros momentos já havia trabalhado em programas de formação continuada?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais)?

- 5) Em outros momentos já havia trabalhado com educação a distância?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) função(ões) exerceu?

- 6) Qual o seu envolvimento com a temática do GDE?
- 7) Encontrou alguma dificuldade para desenvolver as atividades que são inerentes ao seu cargo no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Qual foram estas dificuldades?

Em caso de resposta negativa:

- A que você atribui este fato?

- 8) Qual a sua opinião em relação ao desenvolvimento do GDE? Cite aspectos positivos e negativos.
- 9) Você acredita que a dinâmica do GDE possibilitou a reflexão a respeito do trabalho com a diversidade cultural?
- 10) Você acredita que foi possível associar as questões específicas das escolas do seu grupo com as discussões realizadas no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- 11) Exemplifique.

Em caso de resposta negativa:

- 12) Quais são, a seu ver, os motivos que impediram?
- 13) Você acredita que nas escolas pertencentes ao seu grupo o cursista sentiu necessidade de fazer algumas alterações para se trabalhar com as temáticas presentes no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Em todas as temáticas ou em uma específica?
- Que alterações foram estas?

14) Aconteceu ou aconteceram ações ou atividades diferentes das que estavam previstas no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Cite algumas
- O que motivou esta(s) alteração(ões)?

15) Como a temática tratada no GDE foi interpretada pelos cursistas?

16) Os pontos levantados pelo GDE fomentaram debates entre os cursistas?

13) Qual percepção os cursistas tiveram diante das temáticas tratadas no GDE?

14) Você acredita que houve mudanças nas concepções dos cursistas relativas às questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e questões étnico-raciais?

Em caso de resposta positiva:

- Que mudanças são estas?

Em caso de resposta negativa:

- Por qual ou quais motivos não houve mudança?

15) Você teve alguma dificuldade em relação ao desenvolvimento do GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) dificuldade(s)?

16) Como você avalia o espaço para posicionamentos dos participantes no GDE?

17) Você considera que o curso foi suficiente para que os cursistas se sintam preparados para trabalharem com a diversidade cultural presente nas escolas da educação básica?

18) Você considera que os cursistas têm resistência a alguma temática tratada no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- A qual ou quais temáticas?
- A que você atribui esta resistência

19) Que sugestões você daria para a continuidade do GDE?



## Apêndice C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – CURSISTA

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quanto tempo tem de experiência como professor/a?
- 3) Quais motivos o/a levou a se inscrever no GDE?
- 4) Como ficou sabendo do curso?
- 5) Qual a sua opinião em relação ao desenvolvimento do GDE? Cite aspectos positivos e negativos.
- 6) Você acredita que a dinâmica do GDE possibilitou a reflexão a respeito do trabalho com a diversidade cultural?
- 7) Que contribuições o GDE trouxe ou está trazendo para a sua prática pedagógica?
- 8) Você acredita que é possível associar as questões específicas da sua escola com as discussões realizadas no GDE? Em caso de resposta afirmativa, exemplifique. Em caso de resposta negativa, quais são, a seu ver, os motivos que impedem?
- 9) Você teve alguma dificuldade em relação ao desenvolvimento do curso?
- 10) Como você avalia o espaço para debates e posicionamentos dos/as participantes no GDE?
- 11) Você se considera preparado/a para trabalhar com a diversidade cultural presente na escola?
- 12) Que sugestões você daria para o GDE, caso ele fosse ofertado novamente?

## Apêndice D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DE TUTORIA

1) Qual a sua formação acadêmica?

2) Em outros momentos já havia trabalhado com educação a distância?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) função(ões) exerceu?

3) Em outros momentos já havia trabalhado com curso de formação continuada de professores?

Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) curso(s)?
- Qual(ais) função(ões) exerceu?

4) Tem encontrado alguma dificuldade para desenvolver as atividades que são inerentes a sua função no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Qual são estas dificuldades?

Em caso de resposta negativa:

- A que você atribui este fato?

5) Como ocorreu o processo de seleção dos professores formadores?

6) Você considerou esse critério positivo?

Em caso de resposta negativa:

- Qual problema ocasionou?

7) Como ocorreu o processo de seleção dos tutores a distância?

8) Você considerou esse critério positivo?

Em caso de resposta negativa:

- Qual problema ocasionou?

9) Qual a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores formadores?

10) Qual a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido pelos tutores a distância?

11) Qual a sua opinião em relação ao desenvolvimento do GDE? Cite aspectos positivos e negativos.

12) Você acredita que a dinâmica do GDE possibilitou a reflexão a respeito do trabalho com a diversidade cultural?

13) Você acredita que foi possível associar as questões específicas das escolas dos cursistas participantes com as discussões realizadas no GDE?

Em caso de resposta negativa:

- Quais são, a seu ver, os motivos que impediram?

14) Você acredita que nas escolas dos cursistas participantes foi necessário fazer algumas alterações para se trabalhar com a temática tratada no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Que alterações seriam estas?

15) Aconteceu ou aconteceram alterações na temática desenvolvida no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Cite algumas
- O que motivou esta(s) alteração(ões)?

16) Você acredita que houve mudanças nas concepções dos cursistas relativas às temáticas tratadas no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- Que mudanças foram essas?

Em caso de resposta negativa:

- Por qual ou quais motivos não houve mudança?

17) Você percebeu alguma dificuldade em relação ao desenvolvimento dos módulos ou de um módulo específico? Em caso de resposta positiva:

- Qual(ais) dificuldade(s)?

18) Como você avalia o espaço para posicionamentos dos participantes no GDE?

19) Você considera que o curso foi suficiente para que os cursistas se sentissem preparados para trabalharem com a diversidade cultural presente nas escolas da educação básica?

20) Você considera que os cursistas tiveram resistência a alguma temática tratada no GDE?

Em caso de resposta positiva:

- A qual ou quais temáticas?
- A que você atribui esta resistência?

21) Que sugestões você daria para a continuidade do GDE?

## Apêndice E

### Quadro Curricular do GDE

MÓDULOS UNIDADES	SUBUNIDADES	OBJETIVOS DAS UNIDADES
<b>MÓDULO 1</b> Unidade 1 Diversidade	1. Uma definição de cultura. 2. A diversidade cultural 3. Etnocentrismo, estereótipo e preconceito. 4. A dinâmica cultural, o respeito e a valorização da diversidade 5. O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade.	-Ampliar o olhar sobre a riqueza da diversidade no Brasil. - Refletir o quanto a diferença e a diversidade podem servir para distinguir os grupos, para separar, para discriminar ou segregar. -Estudar várias correlações entre gênero e sexualidade, gênero e orientação sexual, gênero e etnia, gênero e relações raciais, perpassando, sempre, pelas relações que se dão dentro da escola
<b>MÓDULO 2</b> Unidade 1 Gênero: um processo importante para o conhecimento do mundo social	1. Homem ou mulher, que pergunta e essa? 2. Gênero e outras formas de classificação social. 3. O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola. 4. Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero. 5. Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.	-Perceber o padrão de sexualidade considerado natural como construção histórico-social. - compreender que a sexualidade de uma pessoa está em permanente construção, na qual influenciam múltiplos fatores e relações. - Compreender o papel que as instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e no reconhecimento ou no estranhamento dessa diversidade. - Compreender a complexidade das relações entre sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual. - Entender as dimensões pública e privada das questões sexuais. - Reconhecer as diferenças sexuais como elemento da diversidade humanas às quais se relacionam direitos garantidos por documentos legais e direitos ainda a serem conquistados. - Refletir não só sobre os preconceitos em relação às identidades de gênero e sexual, como também sobre os que combinam essas classificações com outras (como raça/etnia e classe social), agravando a discriminação que incide sobre as pessoas consideradas hierarquicamente inferiores dentro dessas categorias.
<b>MÓDULO 2</b> Unidade 2 A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades	1. Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial. 2. As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais. 3. Primeira onda feminista. 4. Violência de gênero 5.. Lei Maria da Penha. 6. O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça. 7. O debate em torno do aborto. 8. Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade.	-Refletir sobre a hierarquia de gênero em nossa sociedade e as discriminações a que ela conduz. - Discutir como vários movimentos sociais, entre eles o movimento feminista, lutam pela defesa dos direitos iguais para homens e mulheres na tentativa de combater as desigualdades de gênero. - Compreender a violência de gênero (sexual, física, psicológica) e as situações de violência doméstica e escolar como expressões da assimetria de gênero.

<p><b>MÓDULO 2</b> Unidade 3 Gênero no cotidiano escolar</p>	<p>1. A disciplina e o rendimento na sala de aula 2. O uso da fala e as interações com a professora e com o professor. 3. Os jogos e as brincadeiras no pátio</p>	<p>-Analisar como as práticas de gênero estão presentes na escola e são constitutivas das interações entre alunos, alunas, professoras, professores, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, em sala de aula e no pátio. - Identificar e analisar situações do dia-a-dia na escola, considerando uma perspectiva de gênero. - Refletir sobre como as práticas escolares são construídas pelas relações de gênero e também como as relações de gênero constroem tais práticas. -Reconhecer a responsabilidade de educadoras e educadores pelas práticas através das quais as escolas tanto mantém como transforma as relações de gênero, as percepções relacionadas à orientação sexual, à raça e à etnia.</p>
<p><b>MÓDULO 3</b> Unidade 1 Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação</p>	<p>1. Homem ou mulher, que pergunta é essa? 2. Sexualidade, sociedade e política. 3. A noção moderna da sexualidade. 4. O corpo e a sexualidade. 5. Identidade de gênero e orientação sexual. 6. Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais. 7. O movimento LGBT brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político. 8. O combate à discriminação sexual e de gênero.</p>	<p>-Perceber o padrão de sexualidade considerado natural como construção histórico-social. - Compreender que a sexualidade de uma pessoa está em permanente construção, na qual influenciam múltiplos fatores e relações. - Compreender o papel que as instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e no reconhecimento ou no estranhamento dessa diversidade. - Compreender a complexidade das relações entre sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual. - Entender as dimensões pública e privada das questões sexuais. - Reconhecer as diferenças sexuais como elemento da diversidade humanas às quais se relacionam direitos garantidos por documentos legais e direitos ainda a serem conquistados. - Refletir não só sobre os preconceitos em relação às identidades de gênero e sexual, como também sobre os que combinam essas classificações com outras (como raça/etnia e classe social), agravando a discriminação que incide sobre as pessoas consideradas hierarquicamente inferiores dentro dessas categorias.</p>
<p><b>MÓDULO 3</b> Unidade 2 Sexualidade, direitos e educação</p>	<p>1. Sexualidade juvenil, Direitos e Diversidade Sexual. 2. Homofobia e heterossexismo. 3. Direitos Reprodutivos e Direitos Sexuais. 4. Maternidade, paternidade, contracepção e DST/Aids. 5. Abordagens educativas. 6. Dicas temáticas para discussão na sala de aula.</p>	<p>-Questionar a norma heterossexual como princípio estruturante da vida afetiva. - Analisar a produção do preconceito sexual nos distintos ambientes sociais, notadamente na escola. - Identificar e discutir as formas de homofobia relacionadas à orientação sexual. - Relacionar as formas de homofobia às hierarquias de gênero, raça/etnia e classe social. - Considerar criticamente o desenvolvimento da ideia de Direitos Sexuais e analisar as possíveis consequências da sua promulgação para a sexualidade dos/das jovens.</p>

<p><b>MÓDULO 3</b> Unidade 3 Sexualidade no cotidiano escolar</p>	<p>1. Orientação sexual e identidade de gênero na escola. 2. Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras. 3. Espaços formais da educação na escola. 4. Diferentes fontes de informação sobre sexualidade.</p>	<p>-Perceber o quanto jogos e brincadeiras na escola estão impregnados de significados sexuais e de gênero, ao mesmo tempo em que servem de controle da sexualidade e das relações de gênero. - Discutir a educação sexual na escola. - Reconhecer que gênero e sexualidade, assim como raça/cor e etnia, são questões inerentemente públicas, que afloram constantemente nas relações cotidianas e de modo explícito ou oculto no currículo formal.</p>
<p><b>MÓDULO 4</b> Unidade 1 Construção histórica do racismo</p>	<p>1. Etnocentrismo, racismo e preconceito. 2. Ideologias do Estado nacional. 3. João da Páscoa: um índio Pankararu. 4. O reconhecimento da diversidade étnico-racial</p>	<p>-Identificar ideias e contextos que têm sido historicamente hostis à diversidade étnico-racial. - Comparar criticamente dois contextos: (1) período da ideia de existência de qualquer diferença relevante entre as pessoas e (2) fase em que as diferenças foram reconhecidas.</p>
<p><b>MÓDULO 4</b> Unidade 2 Desigualdade racial</p>	<p>1. Poema Meu Sonho não faz silêncio. 2. Música ILÊ PARA SOMAR. 3. Raça, gênero e desigualdades. 4. As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil. 5. Estereótipos, preconceito e discriminação racial.</p>	<p>-Relacionar a perpetuação das desigualdades aos processos discriminatórios. - Relacionar acesso à educação formal com melhoria de vida das pessoas. - Debater os efeitos da desigualdade racial na vida das pessoas. - Abordar na sala de aula, com segurança, o tema da desigualdade racial.</p>
<p><b>MÓDULO 4</b> Unidade 3 Igualdade étnico-racial também se aprende na escola</p>	<p>1. “Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias. 2. Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar. 3. Do controle ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial. 4. As Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.</p>	<p>-identificar linguagens e conteúdos etnocêntricos, eurocêntricos, preconceituosos ou racistas nos currículos, nos livros didáticos, na escolha de datas comemorativas, na estrutura física da escola (lugares ocupados pelas/os alunas/os, funcionárias/os e familiares) e no conjunto de relações estabelecidas no espaço escolar. -Contribuir no sentido da efetivação de uma escola para todas/os, uma escola plural que respeite, valorize e promova a diversidade humana. - Utilizar, como parte do material didático e como inspiração para o trabalho docente a legislação vigente sobre igualdade étnico-racial: Lei 10.639/2003 e sua alteração (Lei 11.465/2005), bem como os referenciais curriculares para a diversidade, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).</p>
<p><b>MÓDULO 5</b> Unidade 1 Avaliação</p>	<p>1. Memorial. 2. Roteiro de Elaboração do Trabalho Final. 3. Autoavaliação do/a cursista.</p>	<p>-Trabalhar com três instrumentos de avaliação: Memorial, Trabalho Final (Projeto de Intervenção) e Auto-avaliação.</p>

Fonte: Livro de Conteúdo. (2008, pp. 12, 31, 55, 86, 104, 141, 171, 191, 222, 247).

**ANEXOS**

## Anexo 1

### **Perfil de Entrada - Questionário de Entrada do Curso Gênero e Diversidade na Escola**

Caro(a) cursista:

O presente questionário é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade, dentro da Rede de Educação para a Diversidade. Queremos conhecer sua opinião acerca de alguns temas da área de educação para a diversidade. Caso deseje ou julgue necessário, você pode marcar mais de uma resposta para cada uma das perguntas do questionário. As perguntas que utilizam escalas nas respostas consideram a opção “0” como inexistente e as numerações de “1” a “10”, correspondente ao nível de satisfação, sendo que “1” o menos satisfatório e “10” o plenamente satisfatório.

Os respondentes não serão identificados. Para cada curso realizado há um questionário de entrada que deve ser preenchido, por cursista.

Sua participação neste processo é imprescindível e muito aguardada. Agradecemos sua contribuição!

Instituição ofertante: \_\_\_\_\_

Curso avaliado:

- Curso de Educação na Diversidade e Cidadania (1)
- Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (2)
- Curso de Educação no Campo (3)
- Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (4)
- Curso de Educação Ambiental (5)
- Curso de Educação Integral Integrada (6)
- Curso de Gênero e Diversidade na Escola (7)
- Curso de Formação de Tutores (8)

Se desejar, identifique-se:

Cursista: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Tutora: \_\_\_\_\_

#### **Perfil:**

a) Qual sua faixa etária?

- até 24 anos
- de 25 a 34 anos
- de 35 a 44 anos
- de 45 a 54 anos
- 55 anos ou mais

b) Consideramos as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

- Branco
- Preto
- Amarelo
- Pardo
- Indígena
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_



- c) Qual é seu sexo?  
( ) feminino  
( ) masculino
- d) Qual sua orientação sexual? \_\_\_\_\_
- e) Qual sua orientação religiosa? \_\_\_\_\_
- f) Qual é sua faixa de rendimento mensal?  
( ) menor que um salário mínimo  
( ) de um a dois salários mínimos  
( ) de três a quatro salários mínimos  
( ) mais de cinco salários mínimos.
- g) Qual é a sua formação atual?  
( ) ensino médio. Curso \_\_\_\_\_  
( ) graduação. Curso \_\_\_\_\_  
( ) especialização. Curso \_\_\_\_\_  
( ) mestrado. Curso \_\_\_\_\_  
( ) doutorado. Curso \_\_\_\_\_
- h) As suas experiências anteriores de formação continuada aconteceram no âmbito de quais segmentos? Se necessário, registre mais de uma opção.  
( ) atividades/cursos ofertados por Universidades  
( ) atividades/cursos ofertados pelo sistema estadual de ensino  
( ) atividades/cursos ofertados pelo sistema municipal de ensino  
( ) atividades/cursos ofertados por movimentos sociais e/ou populares  
( ) atividades/cursos ofertados por associações ou instituições ligadas á temática  
( ) outra instituição ou experiência. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) esta é a primeira experiência de formação continuada de que participeo.
- i) Atualmente, você participa de movimentos sociais ou instituições ligadas à área da temática?  
( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) não.  
( ) não, mas desejaria.
- j) Em qual instância escolar você atua?  
( ) Secretaria Municipal de Educação  
( ) Secretaria Estadual de Educação  
( ) Escola particular  
( ) Outro órgão. Qual? \_\_\_\_\_
- k) Em que nível de ensino você atua?  
( ) educação infantil  
( ) Ensino fundamental  
( ) ensino médio
- l) Qual função você desempenha hoje em sua escola?  
( ) professor (a)  
( ) pedagogo(a)  
( ) direto (a)  
( ) secretário (a)  
( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_



u) Discriminação contra o usuário de drogas												
v) Uso de presença ou força policial no prédio escolar												

- 5) Você já se sentiu vítima de algum tipo de discriminação? Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- ( ) em seu ambiente de estudo  
 ( ) em seu ambiente de trabalho  
 ( ) na família  
 ( ) em ocasiões sociais (entre amigos ou local público)  
 ( ) outra situação. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) não sofreu/sofro
- 6) Você conhece pessoas vítimas de discriminação? Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- ( ) em seu ambiente de estudo  
 ( ) em seu ambiente de trabalho  
 ( ) na família  
 ( ) em ocasiões sociais (entre os amigos ou local público)  
 ( ) outra situação. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) não conheço
- 7) Você já tinha ouvido falar em educação para a diversidade até iniciar este curso?  
 ( ) sim ( ) não
- 8) Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?  
 ( ) sim ( ) não
- 9) Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?  
 ( ) sim. **Se respondeu sim, passe para a questão 10.**  
 ( ) não. **Se respondeu não, passe para a questão 11.**
- 10) Quais são as ações realizadas por sua escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- ( ) cursos de formação  
 ( ) projetos educacionais  
 ( ) atividades artísticas e culturais  
 ( ) reuniões com pais e professores  
 ( ) reuniões com professores e equipe pedagógica  
 ( ) processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar  
 ( ) processo de reorganização curricular  
 ( ) a educação para a diversidade já é componente permanente do projeto político-pedagógico da escola  
 ( ) a educação para a diversidade já é componente curricular permanente
- 11) Você já teve experiências formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvessem a temática da diversidade, cidadania e inclusão?  
 ( ) sim. **Se respondeu sim, passe para a questão 13.**  
 ( ) não. **Se respondeu não, passe para a questão 12.**
- 12) Se não possui experiência formativa anterior, qual(ais) a(s) razão(ões)

- não tive oportunidade de envolvimento na temática
- não tive interesse anterior na temática
- outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

13) Sobre suas experiências formativas nesta área

13.1 Período em que foram realizados:

- ocorreram no último ano
- ocorreram entre o período de um a dois anos
- ocorreram há mais de dois anos

13.2 Qual foi a área ou tema. Se necessário, marque mais que uma alternativa.

- Educação na Diversidade e Cidadania
- Educação de Jovens e Adultos na Diversidade
- Educação no Campo
- Educação para as Relações Étnico-Raciais
- Educação Ambiental
- Educação Integral Integrada
- Gênero e Diversidade na Escola
- Formação de Tutores
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

13.3 A(s) área(s) assinaladas na questão anterior está(ão) diretamente vinculada(s) ao seu trabalho atual na escola?

- sim  não

13.4 Como avalia a contribuição dada (para sua formação e prática pedagógica) por sua(s) última(s) experiência(s) formativa(s) na área da educação para a diversidade?

- 0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

14) Em que medida a formação continuada do professor pode auxiliar no trabalho cotidiano em sala de aula, para desconstruir preconceitos e educar para a diversidade?

- 0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

15) Como soube da existência deste curso?

- pela própria escola
- pela Secretaria Municipal de Educação
- pela Secretaria Estadual/distrital de Educação
- pelo Ministério da Educação
- por outra forma de divulgação. Qual? \_\_\_\_\_

16) A sua decisão em fazer este curso deve-se a: Se desejar, marque mais de uma alternativa.

- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade no âmbito da escola
- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade na comunidade
- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade no percurso formativo



## Anexo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

### Roteiro de elaboração do trabalho final

**Proposta de atividade a ser elaborada pelos/as cursistas com alunos/as das séries finais do ensino fundamental sobre os temas tratados no curso**

<b>Título:</b>	Escolha um título que consiga passar uma idéia clara e sintética da atividade.
<b>Identificação do/a cursista:</b>  Nome:  Escola em que trabalha:  Município:  Número da turma: GDE _____  Nome do/a professor/a on-line:  Data de finalização: __/__/__	Preencha cada item com a informação solicitada
<b>Objetivos pretendidos com a atividade proposta:</b>  i.  ii.  iii.	Redija os objetivos na forma de itens. Inicie cada uma das frases com verbos no infinitivo, como por exemplo: desenvolver, estimular, criar, apoiar, divulgar etc.
<b>Descrição da atividade:</b>	Descreva o que é a atividade e como ela será realizada. Observe se é o caso de indicar o passo-a-passo das ações a serem realizadas.
<b>Espaço físico onde deve ou pode ser realizada a atividade:</b>	Indique local e, se necessário, suas condições.

<b>Material necessário:</b>	Por exemplo, papel, tesoura, cartolina etc.
<b>Meio de comunicação a ser utilizado, caso necessário:</b>	Por exemplo, livro, mural, jornal, protetor, TV, vídeo, DVD, computador etc.
<b>Tempo necessário à realização da atividade:</b> a) Para planejamento: b) Para execução:	Indique em horas e/ou em número de dias ou semanas.
<b>Número ideal de participantes:</b>	

<b>Descrição dos/as participantes:</b>	Indique se são alunos/as e de que série/s, professores/as da e de quais disciplinas, dirigentes de escolas, pais, convidados/as externos à escola e instituições às quais pertencem.
<b>Avaliação:</b>	Indique como pensa em fazer a avaliação da atividade
<b>Outras informações pertinentes:</b>	

### Anexo 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Memorial

Prezado/a cursista,

Neste Memorial você deve elaborar uma narrativa de sua própria experiência no curso, **baseada nos registros feitos em seus Diários.**

Faça uma **narrativa livre, espontânea e de cunho pessoal.**

A seguir apresentamos algumas sugestões de como elaborar a narrativa, porém você pode escrever o que desejar, no máximo em três páginas.

**Dicas para você se inspirar:**

1. Reveja, reflita e avalie a sua trajetória no curso. Indique se as leituras e discussões com os/as colegas e professor/a on-line influenciaram e se chagaram ou não a alterar o seu modo de ver e perceber determinados fatos, atitudes e comportamentos.
2. Caso tenha percebido, em algum momento de sua participação, que o curso trouxe alguma inspiração ou contribuição que você deverá incorporar na prática das disciplinas que leciona, relate o que e como foi.
3. Se for o caso, relate algum fato significativo que tenha acontecido com você, em sua escola, família, grupo de amigos ou comunidade, e que tenha emergido por causa do que estudou durante o curso.
4. Escreva a sua percepção geral sobre o curso, o que foi positivo e negativo, o que gostou e o que não gostou, suas críticas e sugestões para melhorá-lo. Tenha a liberdade para, se quiser, falar das questões, dúvidas e dificuldades que experimentou ou que ficaram.

<b>Nome do/a cursista</b>	
<b>Escola</b>	
<b>Município</b>	
<b>Turma GDE n°</b>	
<b>Nome do/a Professor/a on-line</b>	
<b>Data</b>	

(Escreva seu memorial a partir daqui. Ele deve ter, no máximo, três páginas)



### Anexo 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Auto-avaliação do/a cursista

Indicadores da auto-avaliação	Atribua a cada indicador as notas 0.00, 0.10, 0.25 ou 0.40. (marque com um X)			
	0.00	0.10	0.25	0.40
Participou de todos os fóruns do curso, promovendo debates a partir de experiências de vida e profissional, bem como trouxe contribuições de pesquisa a partir de várias fontes: internet, literatura, movimentos sociais etc.				
Interagiu e fez intervenções críticas e éticas, com respeito e tolerância à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates.				
Fez registros devidos nos Diários.				