



Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola

Fabíola Rohden
Leila Araújo
Andreia Barreto
organização

Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola

Fabíola Rohden

Leila Araújo

Andreia Barreto

organização

CENTRO LATINO-AMERICANO
EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS
Instituto de Medicina Social
Universidade do Estado do Rio De Janeiro

COORDENAÇÃO GERAL

Sergio Carrara
Maria Luiza Heilborn

CONSELHO ASSESSOR

Albertina Costa, Fcc, Brasil
Ana Cristina González, Colombia - Uruguai
Carlos Cáceres, Upch, Peru
Ivonne Szasz, Colegio de México, México

COORDENAÇÃO PARA O BRASIL

Jane Russo

COORDENAÇÃO PARA A REGIÃO ANDINA E CONE SUL

Horacio F. Sívori

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Russo
Anna Paula Uziel

PRODUÇÃO EDITORIAL

Isabel Miranda



Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola

Fabíola Rohden
Leila Araújo
Andreia Barreto
organização

Copyright© Centro Latino-americano
em Sexualidade e Direitos Humanos IMS/UERJ

Projeto gráfico e miolo
Anna Amendola | Nita Design

Revisão
Wilca Bruno

Coordenação da publicação
Fabiola Rohden
Leila Araújo
Andreia Barreto

Assistente de coordenação
Maria Mostafa

CLAM (Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos)
Rua São Francisco Xavier, 524/7º and. Bl. D
20550-013 Maracanã
Rio de Janeiro – Brasil
Tel./Fax: (55-21) 2568-0599
E-mail:centro@ims.uerj.br
Web site: <http://www.clam.org.br>

D441

Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola / Org.Fabiola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro : CEPESEC, 2008.

156 p. (Coleção Documentos; 7)

ISBN 978-85-89737-10-4

1. Educação. 2. Gênero. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Orientação Sexual. I - Rohden, Fabíola, II - Araújo, Leila, III - Barreto, Andreia. II. Título

Ficha catalográfica – Sandra Infurna – CRB-7 4607

Apoio:



FORD FOUNDATION

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	_7
I. O PERCURSO DA EXPERIÊNCIA GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRETENSÕES, REALIZAÇÕES E IMPASSES FABÍOLA ROHDEN E SÉRGIO CARRARA	_9
2. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO E DA OFERTA DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA ANDREIA BARRETO E LEILA ARAÚJO	_27
3. DE OBSTÁCULO A DESAFIO: O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE NOS TEXTOS, NAS AULAS PRESENCIAIS E NA PRÁTICA DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CURSO GDE BEL SANTOS MAYER	_37
4. O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA COMO UMA PROPOSTA DE POLÍTICA IGUALITÁRIA DANIELA AUAD	_51

5. TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DIVERSIDADE NA ESCOLA LAURO CORNÉLIO DA ROCHA	_63
6. UMA AVENTURA VIRTUAL DA REALIDADE PEDAGÓGICA: GÊNERO, EDUCAÇÃO, BINARISMO E FLUIDEZ ALEXANDRE FRANCA BARRETO	_75
7. DIVERSIDADE NA ESCOLA EM DEBATE: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS CLÁUDIA REGINA DE PAULA	_93
8. A PRESENÇA AUSENTE DAS PESSOAS QUE VIVEM O PERÍODO DE VIDA DENOMINADO ADOLESCÊNCIA RICARDO DE CASTRO E SILVA	_103
ANEXO 1: DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	_113
ANEXO 2: DADOS ESTATÍSTICOS - O PROJETO EM NÚMEROS ANDREIA BARRETO	_143
NOTA PADRÃO: GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)	_149

APRESENTAÇÃO

Sérgio Carrara, Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rohden

Este livro da coleção Documentos CLAM apresenta uma coletânea de artigos que relatam e avaliam a execução do curso Gênero e Diversidade na Escola na sua versão piloto. Trata-se de uma experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O curso foi oferecido no ano de 2006, em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu), com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries.

Foi resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Federal Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Desde a sua implementação, em 2003, o CLAM tem se dedicado à pesquisa e à formação na área dos estudos de sexualidade e gênero e busca contribuir para a formulação de políticas públicas que visem à diminuição das desigualdades sociais na América Latina. Dada sua expertise e sua missão institucional, O CLAM participou da concepção e coordenou a execução do projeto.

Esta publicação tem como objetivo apresentar análises produzidas por diferentes atores participantes do processo de execução do curso. Não se trata de uma avaliação oficial a partir das instituições envolvidas, trabalho já realizado anterior-

mente. A demanda aos autores foi para que refletissem sobre a sua experiência de participação no projeto, tendo em vista a sua trajetória profissional prévia.

Temos, portanto, um conjunto de trabalhos bem diversos no que diz respeito à forma como a experiência é apresentada e também no que se refere às perspectivas críticas acionadas. Acreditamos que respeitar esses variados ângulos de análise é também colaborar para que novas iniciativas do gênero sejam postas em prática, considerando a necessária diversidade das contribuições.

No primeiro bloco, temos trabalhos que produzem uma apresentação e avaliação mais geral do processo, como o artigo de Fabíola Rohden e Sérgio Carrara, que descreve a elaboração e execução do projeto com destaque para a perspectiva teórica e política em cena e os desafios trazidos. Andreia Barreto e Leila Araújo ajudam a compor a visão geral a partir da descrição do processo de produção e gestão do curso. Já Bel Santos apresenta uma reflexão tanto sobre a etapa de elaboração dos conteúdos quanto da realização da etapa presencial em cada um dos municípios.

Na seqüência, o artigo de Daniela Auad prioriza uma análise centrada no Curso Gênero e Diversidade na Escola enquanto uma proposta de política igualitária, considerando, sobretudo, a dimensão das relações de gênero. Gênero é também o ponto de partida de Alexandre Barreto, que foca seu olhar na relação entre as transformações culturais e a educação, além de chamar a atenção para a necessária incorporação da discussão sobre masculinidades. Lauro Cornélio da Rocha trata do impacto possível de projetos político-pedagógicos que rompam com a invisibilidade tradicionalmente característica de sujeitos como negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Na mesma linha, Cláudia Regina de Paula destaca o papel político da escola e sua articulação com as múltiplas identidades presentes nessa instituição. Ricardo de Castro e Silva nos convida a refletir sobre a ausência dos/das adolescentes e jovens que não estiveram diretamente presentes no curso, sendo retratados a partir dos discursos e representações dos outros. Além disso, anexamos as Diretrizes Político-Pedagógicas que embasaram o curso e o Relatório Estatístico que apresenta os dados gerais relativos à execução do projeto.

Esperamos que este volume contribua para as discussões em torno do tema mais geral da diversidade na escola, que começa a ser alvo de tão instigantes debates e iniciativas políticas.

I. O PERCURSO DA EXPERIÊNCIA GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRETENSÕES, REALIZAÇÕES E IMPASSES

Fabiola Rohden¹ e Sérgio Carrara²

Desde a criação, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos colocou entre seus objetivos principais atuar no sentido de diminuir as desigualdades de gênero e a discriminação contra as minorias sexuais nos diferentes países em que atua. Nesse sentido, considerávamos prioritário integrar-nos ao debate já existente acerca da articulação entre educação, direitos e sexualidade. Além da incursão em fóruns públicos de discussão sobre esses temas e da realização de seminários, discutíamos internamente as perspectivas de uma atuação mais direta na formação de profissionais da área da educação. Para nós, a formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero ou de orientação sexual e identidade de gênero, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visassem à transformação da cultura, das mentalidades e das práticas sociais. Embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução social, a escola nos parecia espaço estratégico para tal processo de transformação e devia cumprir sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico também em relação a tais tópicos. Além disso, dado o caráter regional do centro, a modalidade de educação à distância parecia-nos uma estratégia promissora por possibilitar atuar simultaneamente em diferentes países. Do

¹ Antropóloga, coordenadora do Projeto Gênero e Diversidade na Escola pelo Clam e professora do Instituto de Medicina Social da UERJ.

² Antropólogo, coordenador do Clam e professor e do Instituto de Medicina Social da UERJ.

ponto de vista do centro, o projeto Gênero e Diversidade na Escola foi assim uma oportunidade ímpar de dar forma a essas idéias e intenções. E foi por essas razões mais gerais que aceitou a tarefa de coordenar a concepção de seu conteúdo e a execução do curso piloto em todas as suas etapas. O relato que segue tem como origem nossa experiência na coordenação do projeto e visa a compartilhar o que consideramos terem sido seus principais desafios e potencialidades³.

Os desafios foram muitos e aqui trataremos apenas dos que nos pareceram mais significativos. O primeiro deles se refere justamente à viabilidade de implementação de um projeto dessa magnitude envolvendo tantos e tão distintos parceiros, cujas perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas quanto ao conteúdo e metodologia foram intensamente discutidas antes de serem incorporadas ou rejeitadas. Outro desafio importante foi montar um projeto de gestão ágil e eficaz que, partindo do Governo Federal, chegasse até as escolas, passando pelas secretarias de educação de estados e municípios. Além disso, havia a própria indagação sobre em que medida a educação a distância seria a estratégia mais adequada para lidar com questões tão sensíveis. Nesse ponto, foi de fundamental importância encarar essa modalidade de educação não como um meio de massificação da transmissão do conhecimento, mas como possibilidade criativa e inovadora a ser testada no que se refere aos temas das diferenças sociais construídas a partir de marcadores relacionados a sexo/gênero, sexualidade e raça/etnia. Procuramos assim nos afastar tanto dos defensores mais fervorosos desse caminho, e que o exaltam um tanto acriticamente, quanto daqueles que, por princípio ou por desconhecimento, o rejeitam apressadamente. Outro grande desafio foi conceber um projeto que partisse da premissa da transversalidade existente entre diferentes hierarquias sociais e diferentes vetores de discriminação e desigualdade. Algo muito desejável, mas extremamente complexo. Finalmente, talvez o maior de todos os desafios tenha sido imaginar como poderíamos tratar criticamente de temas tão delicados (inclusive do ponto de vista moral), como os relativos aos preconceitos e às desigualdades vinculadas ao gênero, à sexualidade e às relações étnico-raciais, com professores/as do ensino fundamental que, como se sabe,

³ A equipe de coordenação foi composta por Fabíola Rohden, Maria Luiza Heilborn, Sérgio Carrara, Leila Araújo, Andreia Barreto (Coordenação Geral) e Elizabeth Rondelli, Karla Vaz Cavalcanti, Laura Coutinho e Maria Lucia Cardoso (Coordenação em EaD). Na coordenação governamental, estiveram Maria Elisabete Pereira (SPM/PR), Rosiléa Roldi Wille (SECAD/MEC), Alexandre Pedro e Leila Medeiros (SEED/MEC), Graça Ohana (SEPP/PR), além de Roberta Kacowicz (British Council). Agradecemos a todos os participantes do projeto que, de forma direta ou indireta, colaboraram na produção deste trabalho.

dispõem de poucas oportunidades formais de interlocução para além de sua pesada jornada de trabalho.

Embora tenham emergido de uma experiência particular, parece-nos que muito provavelmente desafios desse tipo serão enfrentados por todos aqueles preocupados com a viabilidade de projetos nessa área. Explicitá-los e relatar algumas de nossas decisões para lidar com eles pode contribuir para um debate proveitoso. Além de apresentar sucintamente as várias fases e instâncias de execução do curso, pretendemos nesse artigo colocar em discussão alguns aspectos que nos levaram a conceber tal proposta e alguns resultados importantes para sua avaliação. O principal objetivo é compartilhar de forma mais ampla os dados desse projeto piloto que, para além dos ganhos efetivos para todos os que nele estiveram envolvidos, sobretudo para o(a)s cursistas por ele formado(a)s, constituem um rico material de pesquisa e análise sobre educação, transversalidade e cidadania no Brasil.

A PROPOSTA DO CURSO

Antes do efetivo envolvimento do CLAM, as idéias que levaram ao curso Gênero e Diversidade na escola já vinham sendo discutidas no âmbito do Governo Federal. A iniciativa tem origem em 2004, quando a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) estabeleceu uma articulação institucional com o *British Council*, visando à elaboração de um projeto de formação de profissionais de educação tendo como foco a temática de gênero. No mesmo ano, na medida em que o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) foram incorporados ao projeto, o debate se ampliou por meio da inclusão da discussão sobre discriminação étnico-racial e discriminação devido à orientação sexual e identidade de gênero. Ao longo desse processo, foi realizado em Brasília o Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, que contou com a participação de representantes da SPM, da SEPPPIR, do MEC, do *British Council*, além de acadêmicos/as e ativistas dos movimentos negro, de mulheres e LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis). Na ocasião, houve consenso de que o tratamento conjunto do sexismo, racismo e homofobia em materiais didáticos seria estratégico para a formação de educadores/as brasileiros/as.

Em agosto de 2005, os coordenadores do projeto no âmbito do Governo Federal, liderados pela SPM, convidaram o CLAM para desenvolver um curso de educação à distância que tratasse conjuntamente dessas temáticas. O referido convite representou uma confluência de interesses, uma vez que o CLAM já vinha promovendo debates e seminários que abordavam transversalmente estes temas. A perspectiva era centrada na idéia de que seria oportuno promover a interação ou pelo menos problematizar a divisão entre campos disciplinares distintos, originados em função do estudo desses temas e dos correlativos processos de discriminação social. Da mesma forma, pretendia-se incentivar a articulação entre ativistas e promotores de políticas públicas relativas a cada uma das problemáticas.

O curso piloto configurou-se como uma modalidade de ensino a distância (EaD), composto por uma carga horária de 200 horas. Delas, 30 horas foram trabalhadas em aulas presenciais, que aconteceram em cada município-pólo,⁴ entre os meses de maio e junho de 2006. Via internet, o/a cursista teve mais 170 horas de atividades. Considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como de atualização, o curso foi certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e teve como público-alvo prioritário professores/as do ensino fundamental da rede pública brasileira. Seu objetivo primordial era ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação presentes na sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia, possibilitando o fortalecimento de ações de combate a essas práticas na e por meio da escola. Há que ser ressaltado que a escolha por trabalhar com professores/as que lecionam entre a 5ª e 8ª séries do ensino fundamental deveu-se ao fato de eles/elas lidarem com adolescentes e jovens, supostamente mais “sensibilizáveis” pelas temáticas em questão.

A execução do projeto do curso ficou a cargo do CLAM, que coordenou a elaboração do material didático, selecionou e treinou os/as professores/as on-line e os/as orientadores/as temáticos, selecionou os/as cursistas e, em

⁴ Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Os municípios foram selecionados, de acordo com o critério de territorialidade, representando todas as regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e com relação a diferentes perfis de tamanho e localização. Considerou-se ainda a prévia articulação político-institucional entre Governo Federal e agentes locais, tanto do poder público como da sociedade civil, capazes de facilitar a implementação do projeto. É de se notar também, embora esse não tenha sido um critério, que os municípios representam formas variadas de composição no que se refere à raça/etnia. Para mais detalhes, ver em anexo o documento Diretrizes Político-Pedagógicas do Curso Gênero e Diversidade na Escola.

parceria com o Governo Federal, coordenou o desenvolvimento do programa até sua fase final. Aos estados e municípios envolvidos coube disponibilizar a estrutura dos núcleos tecnológicos das secretarias estaduais de educação e laboratórios de informática das escolas para capacitar os professores nas tecnologias do ambiente virtual utilizado, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Informática em Educação (ProInfo). Em suas diferentes etapas, participaram do projeto especialistas em educação, profissionais de gestão, especialistas nas temáticas do curso e em educação a distância.

A fundamentação pedagógica do curso centrou-se na capacidade e autonomia dos/as cursistas para a integração de diferentes campos de conhecimento. E o modelo de execução combinou o equilíbrio entre o estudo individual e a interação dos/as participantes (alunos e professores on-line) nas atividades via internet (PEREIRA et al, 2007).

Ao longo de sua confecção, os pressupostos do curso foram sendo refinados e podem ser resumidos a partir de alguns princípios básicos. Um dos pressupostos fundamentais era o de que as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política, ou seja, pretendíamos ir além do paradigma da “tolerância” que, segundo nos parece, mantém intacta, em larga medida, a hierarquia. Consideramos também fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades. Tais desigualdades e as dinâmicas de discriminação que as mantêm e reproduzem estão fortemente imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando, por isso, de uma abordagem conjunta e/ou transversal. Do nosso ponto de vista, era importante mostrar, por exemplo, como a inferiorização das mulheres e do feminino articula-se de modo complexo à discriminação que atinge homens homossexuais, por muitos ainda considerados como equivalentes simbólicos das mulheres. Nesse sentido, era importante ressaltar o modo pelo qual sexismo e homofobia aparecem entrelaçados, sendo quase indistinguíveis em determinados contextos. Os vínculos entre os discursos racistas e discursos sexistas e homofóbicos merecem também atenção, uma vez que, em muitos casos, o discurso racista se utiliza de categorias que inferiorizam as mulheres em relação aos homens (são instáveis, menos racionais, mais emotivas, mais impulsivas etc.) para também caracterizar negros/as, indígenas ou

outros grupos étnicos e raciais, mantendo-os em posição hierarquicamente inferior aos homens, brancos, heterossexuais etc. Finalmente, consideramos a questão do estatuto das diferenças de gênero, de raça e de orientação sexual como um debate aberto, envolvendo delicadas questões morais. O curso, nesse sentido, não podia pretender divulgar a “verdade” sobre tais diferenças por meio da adoção de qualquer tipo de cartilha ou doutrina. Nesse sentido, o objetivo foi, sobretudo, propiciar as/os cursistas a compreensão das implicações éticas das diferentes posições em jogo e possibilitar a construção de sua própria opinião nesse debate.

Durante a fase de realização do curso, os/as cursistas foram orientados/as por professores/as on-line que fizeram a mediação da aprendizagem a partir dos conteúdos desenvolvidos pelos/as professores/as especialistas. Nos pólos, os/as cursistas foram acolhidos/as e orientados/as por multiplicadores/as dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) para esclarecimento de dúvidas de caráter tecnológico (de computação, de internet ou de acesso ao e-ProInfo). Para o total inicial de 1.415 cursistas matriculados, foram contratados 36 professores/as on-line. Algumas turmas foram iniciadas com um total de até 40 cursistas para atender à demanda. O curso-piloto teve 36 turmas, sendo 24 com cursistas de um único município e 12 mistas, com 6 cursistas de cada um dos 6 municípios. O objetivo de estabelecer esses dois tipos de turmas foi, primeiramente, produzir a interação entre cursistas de regiões diferentes do país e com isso possibilitar a discussão dos temas de acordo com o viés regional; em segundo lugar, trabalhar nesse curso-piloto com um grupo de controle para, ao final, avaliar se os objetivos foram mais bem alcançados com as turmas locais ou com as turmas mistas.

Os/as professores/as on-line foram selecionados/as entre profissionais com domínio prévio na área de conhecimento dos módulos e com alguma familiaridade com as tecnologias de trabalho virtual. Para tal atividade, foram convocados/as pós-graduandos/as e/ou pós-graduados/as nas áreas de conhecimento afins. A capacitação dos/das professores/as on-line aconteceu em duas etapas. A primeira, presencial, ocorreu na semana de 20 a 24 de março de 2006, na UERJ, e contou com a presença dos/as representantes dos NTEs e dos/as professores/as especialistas. A segunda, a distância, foi realizada de 15 a 26 de maio de 2006, diretamente no ambiente e-ProInfo, e foi conduzida pelas coordenadoras pedagógicas de EaD e apoiada pela equipe de suporte técnico. Dessa segunda capacitação, participaram também os/as multiplicadores/as dos NTEs, que deram apoio aos/às cursistas nos pólos. Na fase de oferta do curso, os/as professores/as on-line foram assistidos/as por

duas coordenadoras pedagógicas de EaD, que os/as orientaram em relação à metodologia do ensino a distância e também por quatro orientadores/as de tema, que ficaram disponíveis para esclarecer dúvidas em relação à abordagem dos assuntos principais do curso. Os/as professores/as on-line foram também apoiados/as por uma monitoria, responsável por acompanhar a participação dos/as cursistas com o objetivo de evitar a evasão.

TEMAS EM QUESTÃO

Desde as discussões iniciais sobre o projeto, a perspectiva das ciências sociais e dos direitos humanos foi o ponto de partida. Essa linha orientou a escolha dos/as especialistas convidados a elaborar os textos-base que deram origem ao conteúdo efetivamente implementado no curso. A proposta, que continha um elenco inicial de temas fundamentais, orientava os/as autores/as no sentido de que privilegiassem a transmissão de conceitos importantes, assim como a articulação dos temas com as posições defendidas pelos movimentos sociais e a interação com o ambiente escolar. Além dos textos-base, também foram desenvolvidos casos a partir dos quais as discussões interativas se realizariam. O material produzido inicialmente, já de acordo com as orientações do roteiro para sua inclusão na plataforma de educação a distância, foi objeto de discussão e reelaboração por parte de todas as equipes envolvidas na coordenação e só posteriormente foi realizada a adequação final ao formato proposto. Construiu-se, portanto, um conteúdo de autoria coletiva, resultado das óbvias tensões teóricas e políticas concernentes a uma proposta desse tipo e da busca de aperfeiçoamento e adequação aos objetivos visados.

Na fase de execução do curso, a participação dos/as professores on-line, muitos deles/as profissionais reconhecidos no campo e alguns/mas com a rara experiência de lidar com os temas do curso de forma transversal, foi mais um momento de refinamento do próprio programa. Além de autonomia no encaminhamento das discussões, foi demandado a essa equipe de profissionais que, na etapa interativa, sugerissem também conteúdos adicionais aos alunos, como bibliografia e *sites* complementares.

A etapa de ensino a distância comportou cinco módulos organizados de modo a promover um debate articulado das questões relativas à discriminação de gênero, étnico-racial e por orientação sexual. Embora procurando

sempre articular os diferentes temas, como se verá abaixo, não foi possível desfazer-se totalmente de uma estrutura em que cada um aparece como o tópico principal de cada módulo.

Além de apresentar o projeto do curso, sua metodologia, cronograma e forma de avaliação, o **módulo de abertura** procura desenvolver um instrumental analítico básico, discutindo os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação. Por intermédio dos conceitos de cultura e de diversidade cultural é abordado o caráter arbitrário e coletivo de comportamentos e identidades sociais. Por meio do conceito de etnocentrismo, o módulo inicia a discussão sobre o fato de que, em muitos contextos, as diferenças são “julgadas” a partir de padrões culturais próprios ao observador, determinando assim atitudes que as desqualificam. A partir da discussão sobre o etnocentrismo, debate-se o modo como grupos sociais são submetidos a processos de estereotipização, em que sua diversidade externa acaba reduzida ou submetida a algumas poucas características ou atributos que, ao longo do processo, acabam sendo naturalizados. Nesse caso, por exemplo, são problematizadas as concepções segundo as quais a homossexualidade masculina é inata e revela-se sempre a partir da manifestação de comportamentos considerados femininos, ou que a raça é geneticamente determinada, ou que o cérebro das mulheres funciona de modo diferente ao do cérebro dos homens. Abordam-se, finalmente, como concepções etnocêntricas e estereótipos articulam-se ao preconceito e a atitudes discriminatórias.

O módulo discute ainda a importância da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, devendo incorporar a discussão sobre gênero, sexualidade e raça não apenas em datas comemorativas, mas na própria dinâmica das relações entre alunos e professores e no material didático utilizado. Assim, o/a cursista foi convidado a refletir sobre a organização do ambiente escolar, as relações que se estabelecem nesse espaço e o tipo de material didático que utiliza face às representações sobre as relações de gênero, raça/etnia, orientação sexual/sexualidade correntes na sociedade brasileira.

O **segundo módulo** é dedicado à discussão sobre gênero e centra a atenção nas desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira e na esfera escolar. Além disso, investiga as dinâmicas sociais por meio das quais as identidades de gênero são socialmente construídas e como a escola pode desnaturalizar certos estereótipos e questionar as desigualdades sociais.

Discute-se como as representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, 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, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada. Parte-se do entendimento de que categorias de gênero binárias (masculino e feminino) são socialmente construídas, sendo arbitrária a hierarquia ou distribuição diferencial de poder entre elas. Ao abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola, da família, da rua, da mídia etc., parte-se do pressuposto de que as convenções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas.

O módulo aborda de uma perspectiva transversal a articulação entre o binarismo de gênero (homem-mulher) e o binarismo presente no plano da sexualidade (heterossexualidade-homossexualidade), bem como as relações entre a discriminação social por gênero e por orientação sexual na sociedade brasileira. Parte-se da idéia de que, embora tenha havido importantes transformações no Brasil do final do século XX, não é rara a perpetuação da violência (xingamentos, insultos, difamações, agressão física, abusos sexuais) contra mulheres ou contra minorias sexuais, raciais/étnicas pelo simples fato de não responderem às expectativas ou convenções sociais de gênero. Na mesma perspectiva, o módulo trata a articulação entre gênero e raça apontando para o fato de que a situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava a posição subordinada que as mulheres negras ocupam em relação aos homens e a outras mulheres. O curso oferece nesse ponto destaque a diferentes movimentos sociais brasileiros que se articulam na defesa dos direitos humanos: o movimento feminista, o movimento de mulheres negras, o movimento de mulheres indígenas e o movimento LGBTQTT.

É dada especial atenção à violência que continua a existir (inclusive na escola) como uma perversa manifestação de discriminação de gênero. A despeito de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade, persiste, no Brasil, uma forma de manifestação de poder masculino que se apóia na violência física, sexual ou psicológica que agride não só mulheres, mas também homens que não se comportam de acordo com os rígidos padrões dominantes de masculinidade. Reduzir essas manifestações violentas à pobreza ou à desestruturação social que acomete alguns grupos sociais seria impedir a compreensão do problema como propriamente atinente às convenções de gênero. Ressalta-se que, de forma sutil e quase imperceptível, estão presentes na escola formas de discriminação nas práticas docentes, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que

reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais.

O **terceiro módulo** é dedicado ao tema da sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero. O propósito central é o de promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e experiências pessoais. Na perspectiva dos direitos humanos, busca-se promover o reconhecimento e a crítica a situações de preconceito, discriminação e violência, associadas às diferentes práticas, expressões e experiências da sexualidade.

O módulo incorpora a idéia de que a sexualidade é um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além de dimensões biológicas e psicológicas. Não deve, portanto, ser compreendida como mera questão de instintos, impulsos, genes, hormônios. Não se nega a importância da fisiologia e da morfologia como constituintes do que é materialmente possível em termos de sexualidade, mas não se considera que as predisposições biológicas produzam por si só os comportamentos sexuais, as identidades de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido por meio da socialização e do aprendizado de regras culturais. Por isso, não existe um corpo, nem modalidades universais de comportamentos sexuais. Existem corpos marcados por experiências de classe, de etnia/raça, de gênero, de geração etc. Além do próprio conceito de sexualidade, são fundamentais para esse módulo os conceitos de identidade sexual e de gênero, orientação sexual e homofobia.

Discute-se como a cultura ocidental moderna, por intermédio do esforço em estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual, levou à imposição da heterossexualidade como a orientação sexual “natural”, “normal”, “saudável”, desde que praticada entre adultos, legitimada pelo casamento e associada à reprodução. O módulo trata as normas sociais, nesse caso, a “heteronormatividade”, como espécie de roteiros, mapas que orientam as condutas e as percepções de si sem serem, no entanto, totalmente coerentes e sem contradições. Sendo assim, no seio de uma organização social, é possível existir um padrão sexual dominante e muitas experiências que fujam à norma. Parte-se da idéia de que existe uma luta constante em torno do que é tido como moralmente certo, normal, legítimo em termos de

sexualidade e gênero e que há uma hierarquização sexual na qual a heterossexualidade é considerada “saudável” à custa da estigmatização, degradação e mesmo criminalização da diversidade sexual. Como frutos dessa hierarquização, surgem atitudes – como é o caso da homofobia – discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes.

Quanto à orientação sexual, o curso sustentou a idéia de que a expressão ‘orientação sexual’ (apresentando três variações básicas: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade) é mais adequada do que a muito mais corrente noção de ‘opção sexual’, compreendida como uma escolha deliberada supostamente assumida autonomamente pelos indivíduos, independentemente de seu contexto cultural. Essa oposição resulta de uma compreensão de que nossos modos de pensar, sentir e agir são reflexos de nossas experiências sociais e não atos individualmente voluntários. Orientação sexual não significa, portanto, algo que as pessoas escolham ou que possam mudar ‘de acordo com suas conveniências’. Identidade sexual se refere à maneira que as pessoas percebem-se a si mesmas em termos de orientação sexual, como “homossexuais”, “bissexuais” ou “heterossexuais”, e ao modo como tornam público ou não essa percepção de si. Por essa razão, também representa um ato político, uma maneira de assegurar o pertencimento das pessoas a um grupo considerado ‘desviante’ e uma maneira crítica de tomar uma posição em relação às regras sociais. A posição adotada no curso foi, é claro, de que a homossexualidade e a transgeneridade não são nem desvio, nem doença. De acordo com esse ponto de vista, homossexuais e bissexuais têm tantas possibilidades e capacidades quanto os heterossexuais em relação ao amor, afeição, relacionamentos e à criação de crianças.

Outro aspecto enfatizado nesse momento é a discussão crítica em relação ao modo como a educação sexual tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras. Fruto de investimento político, fundamentado em uma forte preocupação em “administrar” o modo como os adolescentes experimentam a sexualidade, tal educação é tradicionalmente pensada sob uma perspectiva biológica, tendo como eixo central o tema da reprodução, sem levar em conta dimensões culturais e históricas. Como resposta a essa forma de tratar a sexualidade, o módulo ressalta a importância de não apenas professores de Ciências e de Biologia estarem envolvidos com o tema, mas também aqueles vinculados às ciências humanas de um modo geral. Quanto ao tema da sexualidade no contexto educativo, estão em pauta também os limites de determinados enfoques distanciados do universo simbólico dos alunos. Para a superação dessa abordagem no âmbito escolar, ressalta-se a importância de se levar

em conta experiências e percepções juvenis sobre temas como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids, drogas. Por exemplo, ao abordar a temática da gravidez na adolescência, há que se atentar para o valor simbólico da gestação e da maternidade para mulheres jovens de acordo com as classes sociais. As abordagens educativas para jovens sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), Aids e gravidez devem ser feitas tendo em vista que a formação e mudança de comportamentos, suas escolhas e desejos não dependem apenas de decisões racionais.

O **quarto módulo** aborda as relações étnico-raciais, por meio do estudo de conceitos-chave, como raça, racismo e etnicidade. Trata também da desigualdade racial e de sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação; da dinâmica das relações raciais e étnicas; dos diferentes sistemas de classificações raciais e a produção do racismo; dos arranjos possíveis entre raça, gênero e sexualidade na vida social; do impacto das desigualdades étnico-raciais no currículo escolar e, por fim, da importância de se criticar visões estereotipadas na prática de ensino. Seguindo o olhar crítico presente no campo socioantropológico, o curso problematiza o termo raça, ressaltando o quanto influenciou e influencia a naturalização das desigualdades sociais, embora possa ser utilizado na prática política como estratégia de combate à ideologia do racismo.

O módulo dedica-se também a tratar da questão racial no Brasil, descrevendo as teorias racistas que estiveram presentes entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, em cujos termos a miscigenação seria um processo positivo de “branqueamento” e de melhoria da nação. Discute ainda como, no plano ideológico, a questão racial é elaborada, destacando a presença de uma visão que, no plano formal, compreende o Brasil como uma democracia racial em função de sua diversidade étnica e racial, mas que, na prática, não deixa de atualizar uma suposta superioridade branca em relação aos negros e indígenas.

Além da questão específica do racismo e de suas formas de manifestação, outro tema dessa unidade são as articulações entre as diferentes formas de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. É proposta ressaltar que gênero, raça e orientação sexual não devem ser lidos apenas como sujeitos que, na prática cotidiana, atuam sempre em um mesmo sentido. Assim, um homem negro pode se mostrar machista ou um homem ou uma mulher homossexual podem manter posições racistas ou classistas. O módulo leva a

compreender que racismo, homofobia e machismo estão difusos na sociedade não sendo exclusivos de nenhum grupo social. Frente à complexidade do tema, o curso se dedica ao entendimento da articulação entre discriminação, o conceito de desigualdade e o quadro das desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, desigualdade diz respeito à distribuição diferencial de recursos e oportunidades. Pode decorrer de uma diferença de atributos ou performances individuais (em termos de educação e/ou experiência) ou em função de desvantagens historicamente produzidas entre grupos humanos (desigualdades substanciais), tais como aquelas que estão inscritas nas idéias de diferença entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres.

O curso nesse ponto volta a abordar o conceito de estereótipo (recurso classificatório que simplifica a relação imagem/conceito) para ampliar a discussão de desigualdade racial, ressaltando seu peso na configuração do preconceito e da discriminação. Ressalta-se que os estereótipos construídos acerca de certos grupos sociais em relação a sexo, cor/raça, classe etc. tornam-se características definidoras de lugares sociais, simbólicos e econômicos, determinando assim oportunidades e dificuldades na vida cotidiana e influenciando ativamente as possibilidades de mobilidade social.

O módulo descreve o fato de a escola refletir em seu âmbito o racismo, a homofobia e o sexismo presentes na sociedade brasileira. Um exemplo disso são as políticas educacionais que procuram minimizar as atitudes discriminatórias por meio da negação de que existam como realidade, acabando por confirmá-las. Outro exemplo são os livros didáticos que contêm visões estereotipadas e preconceituosas acerca dos grupos minoritários. A escola, muitas vezes, ao abordar a discriminação, trata o assunto apenas do ponto de vista do discriminado e nunca dos discriminadores e, ao falar de diferença, trata apenas diversidade cultural ou discute a diversidade étnico-racial como uma questão do passado. A proposta não é apenas pontuar como a escola, por meio de seus conteúdos curriculares, pode produzir mazelas sociais, mas como ela pode ser transformadora, tornando-se um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e para a eliminação de toda forma de discriminação e racismo. Em função desse posicionamento, o curso relata a existência de pesquisas que estão trabalhando na construção de referenciais para o tratamento pedagógico da temática étnico-racial, inclusive no âmbito legal, que seguem os seguintes princípios: a) reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e uma postura crítica diante do “mito da democracia racial”; b) atenção às relações raciais e não aos “problemas” de negros e indígenas; c) reflexão acerca do significado de ser branco no Brasil;

d) releitura dos processos históricos, considerando os conflitos e valorizando as formas de lutas e resistências de negros/as e indígenas; e) inclusão do corte étnico-racial nas leituras e análises da realidade e nas experiências concretas; f) atenção às formas como são vividas as relações raciais na família, na escola, no trabalho etc.; g) percepção do impacto do racismo e suas combinações com outras formas de discriminação no currículo escolar; h) diálogo com educadores/as e com organizações do movimento negro; i) estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar; e j) plano de ação para a inclusão do tema étnico-racial no espaço escolar. O curso fornece ainda informações sobre leis que foram criadas a fim de valorizar a diversidade étnico-racial e cultural existente no país.

É importante acrescentar que, em todos os módulos, foi dado destaque ao papel da sociedade civil e dos movimentos organizados na construção da cidadania. Para tanto, pretendeu-se que o/a cursista percebesse que discutir as propostas das organizações feministas, do Movimento LGBTQI+, do Movimento Negro e das organizações indígenas, reunidas neste curso, além de combater o machismo, a homofobia, o racismo e o etnocentrismo, é fundamental também aos educadores e àqueles que lutam por políticas públicas necessárias a um mundo mais justo.

REALIZAÇÕES E IMPASSES

De um modo geral, os resultados obtidos foram bastante positivos. O Curso Gênero e Diversidade na Escola teve um total de 1.415 inscritos, sendo que 1.071 alunos efetivamente iniciaram o programa. Desses, 865 concluíram as atividades. A evasão ficou em 19% no decorrer dos três meses de duração do curso, índice considerado muito baixo quando comparado à média de evasão dos cursos de educação a distância, que gira em torno de 30% a 35%.⁵ Além de professoras/es de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública, participaram também gestores das secretarias estaduais e municipais e orientadores educacionais. Do total dos inscritos, 85% eram mulheres, a maior parte com idades variando entre 30 e 50 anos, trabalhando em escolas estaduais, predominantemente. Embora a grande maioria

⁵ Sobre o detalhamento dos dados estatísticos e padrões de evasão, ver o Relatório Estatístico em anexo.

tenha declarado participação em atividade ou trabalho prévio relativo à temática do curso dentro ou fora da área da educação, apenas 8% já haviam sido alunos em algum outro curso de educação a distância.

Cabe agora fazer alguns comentários que extrapolam a menção aos dados numéricos. Para tanto, recorremos a dados mais qualitativos, recolhidos a partir das situações de interação com os/as cursistas e da redação dos trabalhos finais, dos relatórios de avaliação e questionários preenchidos por professores/as e alunos/as do curso e do rico material resultante da Oficina de Avaliação ocorrida em Brasília em novembro de 2006, que contou com a participação de cerca de 80 pessoas, entre cursistas, professores/as on-line e equipes de coordenação.⁶

A primeira observação mais geral se refere ao fato de que o curso cumpriu seu objetivo fundamental, que era sensibilizar os/as profissionais para os temas em questão. Percebemos que as enfáticas discussões produzidas nos fóruns durante o curso refletem o quanto os/as cursistas foram concretamente mobilizados/as a refletir sobre assuntos delicados como preconceito e discriminação. Além disso, a nítida intenção dos/as cursistas de realizar mudanças nas próprias escolas também indica que um processo de abertura pode ter se iniciado. E mais do que isso, são especialmente significativos os depoimentos de cursistas que afirmam ter descoberto, ao longo do curso, o próprio preconceito, mesmo dentro das salas de aula, e que se comprometiam com a necessidade de estarem mais atentos, especialmente ao rompimento do perverso ciclo de reafirmação de estereótipos e discriminações de gênero, orientação sexual e raça/etnia. Podemos vislumbrar então que, em alguns casos, uma transformação na ordem da subjetividade se iniciou. O projeto do curso jamais pretendeu tão audaciosa mudança, mas exatamente, ao pretender “apenas” provocar o debate, deu chances para que os próprios/as cursistas construíssem seu caminho de dúvidas e reflexões. Vale lembrar que, muitas vezes, durante o curso-piloto e também na Oficina de Avaliação foi solicitado por parte deles/as que fornecêssemos instrumentos para que o conteúdo fosse aplicado em sala de aula. Essa nunca foi a intenção do projeto, por duas razões. A primeira é que não acreditávamos ser possível, em termos do tempo e dos recursos disponíveis, elaborar uma metodologia de intervenção adequada. A segunda é que acreditávamos que se de fato o/a cursista fosse sensibilizado/a pelo programa, passaria a

⁶ Com relação a esse material de avaliação do curso, ver PEREIRA et al, 2007.

projetar as suas próprias formas de atuação, de acordo com as necessidades e especificidades da sua realidade escolar.

Na mesma linha aparece uma outra tensão entre a reivindicação de alguns/mas cursistas e a proposta do curso. Trata-se da afirmação de desconhecimento sobre os temas tratados e da necessidade de, nesses casos, recorrer sempre a um especialista. Nossa perspectiva foi a de romper com essa expectativa, na medida em que entendemos que discutir gênero, sexualidade e raça/etnia e lutar contra o preconceito deve ser uma tarefa de todos/as. E, nesse sentido, ao contrário de relegar o assunto para um especialista a ser convidado eventualmente para discutir com os alunos, procuramos destacar o comprometimento dos/as cursistas e incentivar a sua procura por formação e informação de diversas formas.

Outro aspecto salientado por eles/as foram as dúvidas a respeito do momento adequado para se falar desses temas com os/as alunos/as, como se houvesse uma idade certa para se começar a discutir sobre sexualidade ou discriminação racial. Parece haver um grande receio em tratar desses temas e, sobretudo, um medo de contrariar as famílias ou os valores familiares. Mais uma vez parece que a tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação. Com a clareza de que o papel da escola não é se “intrrometer” em convicções pessoais, mas promover o respeito e a dignidade humana, talvez possamos caminhar no sentido de romper com os dilemas colocados por uma rígida e arbitrária definição do que seja público e do que seja privado. E, certamente, não há como identificar um momento adequado para tratar desses temas, já que os valores e as representações e valores sociais relativos ao gênero, à sexualidade e à raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Também é desde muito cedo, portanto, que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias sociais e simbólicas e das práticas que elas supõem e reproduzem.

Especialmente durante os fóruns de discussão, notamos mais uma tensão delicada. A postura dos/as cursistas variava entre debater teórica ou conceitualmente os temas propostos ou defender posições pessoais, de acordo com suas convicções de ordem privada. É notável que especialmente no tema da sexualidade e orientação sexual a menção a dogmas religiosos tenha sido tão freqüente. É como se esse assunto só pudesse ser tratado à luz da doutrina incorporada e defendida individualmente, desconsiderando a diversidade cultural em cena e o respeito à vida privada de outro cidadão.

Nossa estratégia, nesse caso, foi enfatizar a difícil, mas fundamental separação entre as convicções pessoais e o papel do/a professor/a enquanto formador/a de cidadãos/ãs capazes de respeitar a diversidade e defender os direitos humanos. Foi fundamental chamar a atenção para o fato de que o/a educador/a tem um papel central na luta contra a discriminação e o sofrimento que ela acarreta. Mostrar que temos instrumentos legais e uma Constituição que defende expressamente os direitos individuais e enfatizar que esse profissional trabalha em uma escola pública e laica parece ter sido a estratégia mais frutífera. Dessa forma, tentamos mostrar que não discriminar ou promover o respeito à diversidade não é um favor pessoal que se concede a alguém, mas é uma questão de cidadania que o/a professor/a tem por obrigação promover.

As dificuldades de aceitação da diversidade e abertura possível para a transformação merecem uma reflexão posterior mais detida. Nesse aspecto, não é desprezível o fato de que tanto gênero, quanto sexualidade e raça/etnia, tal como aparecem na nossa sociedade, terem sido concebidos historicamente sob o prisma das diferenças biológicas. Frequentemente, durante o curso, tivemos que lidar com a reafirmação desse tipo de “fundamentalismo científico”, que defende bases naturais para as diferenças. O importante, nesse caso, nos parece ser incentivar uma reflexão que incida sobre a natureza histórica e as razões políticas que levaram à construção desse tipo de raciocínio. É apenas mostrando o seu caráter social e culturalmente arbitrário que poderemos abrir os horizontes para uma concreta possibilidade de transformação.

Finalmente, ressaltamos que o curso Gênero e Diversidade na Escola é apenas uma entre várias iniciativas governamentais no sentido de alterar o quadro educacional brasileiro no que se refere aos temas tratados.⁷ Sua existência indica uma linha de força importante na política educacional atual, embora não se possa afirmar que se reflita homogeneamente em toda ela. Tenso campo de força, a educação pública reflete diferentes, até mesmo contraditórios, interesses e posições, além de estar também sob o controle de governos estaduais e municipais. Iniciativas como a aqui analisada apontam, porém, de um lado, para o aprofundamento de um processo histórico de mudança na moralidade sexual, iniciado no final dos anos 1960 e 1970, quando os movimentos feminista e LGBTT tornaram-se visíveis no país. De

⁷ Para um balanço das recentes iniciativas do Ministério da Educação, ver *Cadernos SECAD* (2007).

outro, refletem o crescente reconhecimento daquilo que há já algum tempo movimentos ditos “minoritários”, como o movimento negro, vinham afirmando, ou seja, que a (ainda) abissal desigualdade social e econômica no Brasil exige uma abordagem que procure desvelar o modo como ela se produz e reproduz a partir da interação complexa de vários marcadores sociais da diferença, como raça, etnia, orientação sexual, gênero, origem, idade etc..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRARA, Sergio L. & ROHDEN, Fabíola. *Projeto Gênero e Diversidade na Escola*. Trabalho apresentado no Internacional Sexuality Fórum. Cairo (Egito), Institute Islamic, novembro de 2006.

PEREIRA, M. E., et. al. (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

Cadernos SECAD – Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, n. 4. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

2. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO E DA OFERTA DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Andreia Barreto¹ e Leila Araújo²

INTRODUÇÃO

Este artigo visa à reflexão sobre a experiência inovadora de gestão vivenciada pela equipe do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) na etapa piloto do curso on-line Gênero e Diversidade na Escola (GDE), desde a fase de planejamento, execução, culminando na avaliação do projeto. A idéia central é pensar como uma iniciativa dessa magnitude pode, para além do seu objetivo principal de sensibilização sobre temas na área de direitos humanos, atuar também na formação de recursos humanos e provocar o difícil debate entre setores distintos da sociedade, como governo federal, poder local, academia e movimento social.

Neste trabalho, descrevemos os desafios relativos ao desenvolvimento e a gestão de um curso da modalidade a distância que tem como objetivo a discussão de temáticas como gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O desafio do curso é duplo, pois são temas comumente considerados difíceis e com uma proposta de discussão on-line, que pressupõe o contato entre pessoas desconhecidas e fisicamente distantes.

¹ Especialista em Gestão de Iniciativas Sociais, Assessora de Projetos do CLAM, Coordenadora Executiva do Curso Gênero e Diversidade na Escola.

² Pedagoga, Coordenadora Executiva do CLAM e do projeto Gênero e Diversidade na Escola.

O CLAM E O PROJETO GDE

O CLAM, desde o seu início em 2002, já percebia a educação a distância como metodologia possível para atuar em formação nos temas de direitos humanos no Brasil e na América Latina. Dessa maneira, desenvolver o projeto GDE constituiu-se numa oportunidade real de contato com as novas tecnologias aplicadas à educação e com todos os desafios que acompanham projetos dessa importância, como o estabelecimento de parcerias com vários segmentos da sociedade e a discussão de temas complexos, de forma transversal na metodologia on-line. Na perspectiva do CLAM, o desenvolvimento de programas de formação que trabalhem conjuntamente as temáticas de gênero, diversidade sexual e raça/etnia é oportuno e necessário, mas é também um grande desafio. Além disso, desenvolver esse projeto no Brasil seria uma oportunidade de acumular uma expertise em cursos on-line que poderia ser útil posteriormente para a oferta de programas de formação na América Latina.

Em 2005, o convite da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para desenvolver o projeto GDE veio referendar o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo CLAM, nos últimos anos, no campo do estudo e da pesquisa especialmente nas temáticas de gênero e sexualidade, com uma perspectiva de direitos humanos.

No processo de discussão do projeto junto à equipe dos órgãos do governo federal (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM/PR, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR) verificou-se a necessidade buscar especialistas das áreas de educação e educação a distância, que juntamente com a equipe do CLAM, pudessem discutir e pôr em prática as etapas, os sistemas de apoio a aprendizagem, as mídias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos acadêmicos e o sistema de funcionamento como um todo.

Várias questões de ordem prática e política tornaram o desenvolvimento do piloto muito complexo: a) tempo exíguo para realização do projeto (com assinatura do convênio em dezembro de 2005, a proposta inicial, era encerrar o curso piloto em agosto, para que ainda no ano 2006 fosse ampliada a abrangência geopolítica da iniciativa); b) alta complexidade dos temas; c) aspectos socioculturais do público alvo (profissionais de educação das várias regiões brasileiras, com suas características locais e

com conhecimento limitado de informática); d) ambiente E-proinfo (tecnologia moderna, porém, ainda em processo de construção). Era necessário, ainda, definir uma estratégia eficiente a fim de estabelecer uma relação de confiança entre professor on-line e professor cursista, apesar de essa relação ocorrer num ambiente virtual de aprendizagem, o que exigia um esforço concentrado de ambos os lados para que a condução do processo ensino-aprendizagem se desse de forma eficaz e não fosse prejudicado pela distância. Estruturou-se então um fluxograma, cuja função de cada coordenação (acadêmica, executiva, pedagógica e de educação a distância) estaria centrada, de forma escalonada, nas diferentes categorias dos atores envolvidos no projeto, todas com a meta primordial de sensibilizar os professores cursistas para os temas propostos.

A coordenação acadêmica focou seu trabalho na definição da grade curricular, na seleção criteriosa dos professores especialistas, na produção do conteúdo e na revisão da linguagem, de maneira que tal conteúdo pudesse chegar ao professor cursista de forma clara e compreensível. A supervisão dos orientadores temáticos também era mantida por essa coordenação. A coordenação pedagógica cuidou de desenvolver um desenho didático-instrucional atraente e de incluir no ambiente virtual de aprendizagem recursos didático-pedagógicos que pudessem contribuir para um melhor aprofundamento dos temas. Foram criados casos, veiculados filmes, divulgados sites interessantes e constituída uma biblioteca virtual com títulos importantes que tratam dos temas do curso. Essa coordenação também foi responsável pela interação com os professores on-line. A coordenação de educação a distância tratava do ambiente virtual, supervisionando a transposição do conteúdo na plataforma, atuando no cadastramento da equipe e dos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem, providenciando login e senha e zelando pelo funcionamento da plataforma. A coordenação executiva estabeleceu comunicação com todas as equipes que compunham as coordenações, dando integralidade às atividades desenvolvidas, fazendo cumprir as diretrizes estabelecidas pelo projeto e mantendo relações com todos os parceiros.

Vale ressaltar ainda a coordenação governamental do projeto, que ficou a cargo da SPM/PR e que teve como principal função articular politicamente a execução do projeto nas esferas nacional, estadual e municipal, estabelecendo os termos de cooperação, convênios e pactos governamentais. Essa coordenação pôde acompanhar também o trabalho de todas as equipes, desde a produção do conteúdo até a certificação dos professores cursistas.

A manutenção de um diálogo franco e permanente entre o Governo Brasileiro e o CLAM traduzia-se no relacionamento diário entre as equipes vinculadas às duas instituições. Essa não foi uma tarefa fácil, pois são profissionais com formação, origem, visão e perspectivas diferenciadas. Isso, por muitas vezes, resultou em longos debates e até conflitos, o que, de certa maneira, contribuiu para o crescimento não só profissional, mas também pessoal dos atores envolvidos no processo de construção do GDE.

Quando descrevemos essa estrutura, à primeira vista gigantesca, uma vez que em cada coordenação tínhamos no mínimo três pessoas envolvidas, podemos refletir o quanto de complexidade há na constituição de um projeto de educação a distância, especialmente este que trata de sensibilizar profissionais de educação de diferentes regiões brasileiras, para temas como os tratados no GDE. Embora muitas pessoas das equipes que compunham essas coordenações já tivessem experiência em suas respectivas áreas, o curso Gênero e Diversidade na Escola foi uma experiência inovadora, por se tratar de um projeto inusitado, no qual temas tão complexos foram tratados de forma transversal e à distância.

A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DO CURSO GDE

Sumarizar os passos da gestão do curso Gênero e Diversidade na Escola não é tarefa simples. Em um curto espaço de tempo, um grande trajeto foi percorrido para que esse projeto fosse realizado.

Nesse processo, podemos identificar os sistemas de gestão que se entrelaçam:

1. Gestão financeira
2. Gestão de produção do conteúdo e do material didático
3. Gestão de pessoas
4. Gestão local
5. Gestão das parcerias
6. Gestão acadêmica (professores/as, alunos e processo do curso)

Os recursos investidos no projeto GDE são provenientes da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM/PR, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC e da Secretaria de

Promoção da Igualdade Racial – SEPP/PR. Houve ainda investimento do Conselho Britânico que fez questão de apoiar parte da produção de um projeto dessa magnitude, em que não só era necessário o investimento financeiro, mas também o compromisso de estabelecer no âmbito da Educação brasileira uma política pública de promoção do respeito às diversidades. Os recursos foram alocados no Centro de Estudos e Pesquisas em Saúde Coletiva – CEPESC que, sob a supervisão do CLAM, ficou responsável pela gestão financeira, contratando os profissionais e as empresas que desenvolveram as atividades do projeto. Tratou-se, sem dúvida nenhuma, de uma tarefa bastante rica, pela complexidade das etapas do processo, envolvendo desde o cadastramento e a remuneração de um número bastante considerável de pessoas até as atividades de organização da fase presencial que ocorreu em municípios localizados nas cinco regiões brasileiras. Essa logística também foi um grande desafio para a gestão financeira do projeto, uma vez que a fase presencial aconteceu no período de um mês, quando todas as coordenações precisavam estar presentes acompanhando as ações locais. Essa tarefa envolveu, além da emissão de passagens aéreas, hospedagem, aquisição de material de consumo para as oficinas, a remuneração dos facilitadores, tudo em tempo absolutamente recorde.

A elaboração dos conteúdos e do material didático foi uma das primeiras ações do projeto, ocorrida logo após o processo de negociação das parcerias e definição da grade curricular do curso, o que, apesar do pouco tempo disponível, tornou-se um debate bastante acalorado das diferentes perspectivas e visões de parceiros oriundos de setores distintos. Além do trabalho extraordinário dos professores especialistas, o material recebeu contribuições da equipe governamental e também dos professores on-line, por isso, podemos afirmar que o conteúdo do GDE é um material construído de forma coletiva e para o qual os vários atores do projeto puderam contribuir com suas reflexões. Após esse processo extremamente rico e democrático de construção, o conteúdo foi transformado em linguagem didática e em linguagem de web, de maneira que pudesse ser desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem.

A gestão de pessoas, realizada pela coordenação executiva, incluía desde a contratação das equipes até a supervisão do trabalho realizado por todas as coordenações e o desenvolvimento de sistemas onde os cursistas se inscreveram, foram matriculados e também onde as notas finais dos trabalhos foram divulgadas. A gestão local representou outra questão que mereceu cuidado especial, pois também pressupunha diálogo e sintonia em torno de

um mesmo propósito. Estavam envolvidas nessa gestão as escolas públicas, os governos municipais e estaduais por intermédio das secretarias de educação, das coordenadorias de políticas para as mulheres e de promoção da igualdade racial, além dos núcleos de educação tecnológica, os NTEs. Houve aqui ainda a participação dos movimentos LGBTT, que tiveram uma ação política importante no projeto.

Ainda dentro da gestão de pessoas, outras ações foram realizadas, entretanto não é possível nomear exatamente o que são, como a mobilização e a desmobilização da equipe. Há equipes que são permanentes, outras são efêmeras como, por exemplo, a equipe dos/as professores/as especialistas que produziram os conteúdos. Ela foi recrutada, selecionada, instruída sobre o que deveria fazer e depois se dissolveu. Outras equipes ficaram ao longo de todo o processo.

A gestão acadêmica atuou na relação do curso com os alunos, na divulgação, inscrição, seleção, matrícula, distribuição das turmas no ambiente e alocação dos professores on-line em cada turma. Como, nesse caso, é um curso a distância, em um ambiente virtual, foi preciso distribuir os/as cursistas em turmas, o que exigiu certa lógica. A formação de turmas não foi aleatória. Foram formadas turmas por município, por região e também turmas mistas. O objetivo era avaliar se a interação dos alunos acontecia de maneira mais eficaz na diversidade ou na identidade regional ou local. Depois houve o acompanhamento do curso durante os quase quatro meses de duração, o controle da evasão, as atividades de avaliação dos/as alunos/as, a divulgação das notas e a certificação. Esse é um processo longo e o êxito do projeto depende do rigor empregado em cada etapa aí compreendida, ou seja, a gestão acadêmica é fundamental nesse processo.

Ao final da oferta do curso GDE, aconteceu em Brasília a Oficina de Avaliação que contou com a participação de professores/as cursistas, professores/as on-line, representantes das Secretarias Municipais de Educação, representantes das Coordenadorias de Mulheres e das Coordenadorias de Igualdade Racial dos seis municípios e, por fim, de representantes de cada Núcleo de Tecnologia Educacional – NTEs. Também participaram do encontro representantes das instituições envolvidas na produção de conteúdo, na viabilização e na realização do curso: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação,

British Council Brasil e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).

Este evento reuniu os professores durante três dias de conversa e em grupos de trabalho, onde foram discutidos o conteúdo desenvolvido e os problemas encontrados no uso da ferramenta de ensino a distância. Tal iniciativa teve o objetivo de conhecer a opinião dos/as integrantes do projeto-piloto e também as suas críticas e sugestões ao conteúdo e à apresentação do curso, com vistas ao aprimoramento do projeto para uma segunda aplicação. Mais uma vez participamos de um processo extremamente rico. Alguns dos professores cursistas e professores on-line puderam, pela primeira vez, se ver e se encontrar, pessoalmente. Foi um momento de celebração, de reflexão e também ao qual foram trazidas grandes contribuições necessárias à construção de uma política pública de educação, de grande importância para a sociedade.

Para as equipes envolvidas no projeto, a Oficina de Avaliação foi muito significativa, pois foi possível mensurar o alcance da iniciativa. Foi importante ouvir dos principais atores do projeto onde conseguimos acertar e o que era necessário aprimorar. Mas o ambiente das oficinas de avaliação demonstrou uma grande satisfação por parte de todas as pessoas envolvidas no projeto. Governo Brasileiro, CLAM, British Council, professores on-line e os atores fundamentais do projeto, os professores cursistas, tinham certeza de que, a partir dali, começava a construção de uma política pública de formação continuada dos profissionais de educação para a diversidade.

OS RESULTADOS DO CURSO GDE

Os números do projeto³ demonstram o êxito da experiência e as Oficinas de Avaliação ocorridas em novembro de 2006, em Brasília, comprovaram que o curso cumpriu seu objetivo fundamental, que era sensibilizar os/as profissionais para os temas em questão. Entretanto, o desenvolvimento de cursos dessa natureza exige processos que muitas vezes não se explicitam e para os/as professores/as e alunos/as, o que se destaca é o curso realizado. Porém, há vários atos anteriores e muitos posteriores, o que implica a qualidade obtida após o momento da oferta.

Nesta perspectiva, o curso GDE também cumpriu um papel de capacitação

das equipes de coordenação e de execução, pois, seja pela convicção política, relações pessoais ou pela trajetória profissional, os profissionais que participaram desse projeto saíram com uma visão renovada sobre seu papel e sua inserção na sociedade. Esse fato ocorreu tanto em função das temáticas desenvolvidas no projeto, como também na metodologia escolhida, pois foi possível trabalhar com uma diversidade de cursistas inimaginável em um curso presencial.

Para o CLAM, o processo de construção e realização do curso GDE proporcionou uma visão abrangente da metodologia de educação a distância, ratificando o interesse de se utilizar essa ferramenta para atuar de forma mais ampla e eficaz na formação nos temas de gênero e sexualidade. Tal processo garantiu ao CLAM alguma expertise que já está sendo reapropriada em novas experiências de formação na América Latina.

Foi possível perceber, nesse processo, a construção de um diálogo não só do ponto de vista das temáticas do projeto, mas também das posições político-administrativas das instituições envolvidas na formulação da política pública de formação nos temas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Ficou claro também que os setores interessados tanto nas temáticas quanto na política de formação nessas áreas ainda carecem de um debate mais aprofundado, não imaginando, porém, que com isso possamos chegar a um consenso. A política de valorização da diversidade, na vertente da educação, portanto, será sempre um processo em construção. Nesse contexto, o Curso Gênero e Diversidade na Escola pode ser um dos fios condutores de tal diálogo e da formulação de uma rede de educação para a diversidade que reconduza a sociedade brasileira para uma formação baseada nos princípios de respeito aos direitos humanos.

³ Ver o Relatório Estatístico em anexo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRARA, Sergio & ROHDEN, Fabíola. *Projeto Gênero e Diversidade na Escola*. Trabalho apresentado no Internacional Sexuality Fórum. Cairo (Egito), Institute Islamic, novembro de 2006.

PEREIRA, Maria Elisabete & ROHDEN, Fabíola. et. al. (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

3. DE OBSTÁCULO A DESAFIO: O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE NOS TEXTOS, NAS AULAS PRESENCIAIS E NA PRÁTICA DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CURSO GDE

Bel Santos Mayer¹

Este artigo propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento dos textos para o curso “Gênero e Diversidade na Escola – GDE” e as aulas presenciais. À luz dos objetivos do curso, apontaremos algumas dificuldades e as estratégias de superação das dificuldades, particularmente aquela de produzir textos que, além de atender às exigências de um curso de educação a distância (conciso, sintético, estimulante, didático etc.), respondesse à experiência inédita de abordagem transversal e articulada das diversidades de gênero, sexualidade e raça/etnia por especialistas nessas mesmas áreas. O processo exigiu que autores e autoras fossem além dos seus conhecimentos específicos sobre o tema. Eles e elas deveriam incorporar, em seus textos, os saberes e reivindicações das demais áreas e movimentos, oferecendo subsídios ou novas lentes que contribuíssem para que, mudando o olhar, educadores e educadoras fossem capazes de identificar as práticas discriminatórias explícitas ou camufladas no cotidiano escolar.

¹ Educadora social, empreendedora social da Ashoka, membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/SECAD/MEC) e coordenadora do Programa de Formação em Direitos Humanos do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC. Atuou no Curso GDE como professora especialista e coordenadora do Módulo IV – Relações Étnico-raciais; foi responsável pela coordenação pedagógica para leitura geral dos textos e facilitadora das aulas presenciais.

Gostaríamos de recuperar, com este texto, o “calor” dos diálogos conceituais travados à distância e presencialmente, envolvendo professores e professoras especialistas, professores e professoras on-line, consultores, consultoras e coordenação, na identificação dos conceitos essenciais ou básicos, na seleção de perguntas importantes ou inquietantes, na escolha das situações desafiadoras para as atividades etc.

Na mesma linha, traremos algumas reflexões dos professores e professoras cursistas, durante etapa presencial, que tinha entre seus objetivos levantar as expectativas, sensibilizar os educadores e educadoras para o curso e identificar dificuldades e desafios no tratamento dos temas relativos à diversidade na escola, estimulando os/as participantes à partilha de vivências e aprendizagens. O método participativo adotado nas aulas presenciais pretendeu subsidiar os professores e professoras on-line, na medida em que favorecia a exposição de situações da vida pessoal e do cotidiano escolar, situações estas marcadas pelo cruzamento dos temas do curso. Cuidaremos para que este texto não tire conclusões precipitadas de uma experiência que se encontra em sua primeira edição. Com o mesmo zelo, destacaremos as falas e situações em que a crença nos processos educativos transformadores fez com que os obstáculos se tornassem desafios.

OS TEXTOS DIANTE DOS OBJETIVOS, DA METODOLOGIA E DEZENAS DE INTERLOCUTORES

O processo de desenvolvimento dos textos, os objetivos de cada módulo e a metodologia do curso são objeto de outros artigos desta publicação. Aqui, falaremos brevemente sobre a revisão de conceitos e construção de consensos, necessários até que os textos estivessem disponíveis na plataforma.

Desconhecemos estatísticas ou teoria que confirmem o que diremos agora, mas temos observado que os encontros presenciais dos cursos de Educação a Distância (EaD) são carregados de emoção. Há uma grande expectativa quanto ao “olho no olho”, à voz, aos gestos daquele e daquela que minutos antes eram apenas nome e palavras. Não se trata, a nosso ver, de uma imaturidade para as relações virtuais; o que se passa é que, aventada essa possibilidade, há uma ebulição de sentimentos. Podemos dizer que o treinamento dos professores e professoras on-line, mais do que caloroso, foi quente!

Mestrandos/as, mestres/as, doutorandos/as e doutores/as, militantes e pesquisadores dos temas fizeram várias críticas ao desenho do Curso e aos textos. Avaliaram que não cabia a exigência de um Trabalho de Conclusão de Curso para os professores e professoras cursistas, sugerindo a substituição por algo mais simples, como um relatório final sobre a mudança de práticas. De um lado, apontavam fragilidades conceituais e conteúdos e críticas ausentes nos textos; de outro, queriam entender como deveriam se posicionar frente às questões imediatas que fossem colocadas pelos professores e professoras cursistas. Havia grande preocupação quanto aos conteúdos e informações essenciais, que favoreceriam respostas, por exemplo, a situações explícitas de discriminação na escola. Havia um desejo de que, no Curso de 160 horas, coubesse muito. Ou quase tudo? E cabia?

Todos e todas foram acometidos de certo desgaste e cansaço. Um estado de ânimo que não impediu, porém, a “escuta sensível”. Era ocasião de respirar fundo e recolocar a “mão na massa”, com uma estratégia que evitasse a progressão geométrica dos atrasos, uma vez que a produção dos textos cumpria apenas uma das etapas, até que esses textos estivessem adequadamente na plataforma, prontos para o Curso.

AS AULAS PRESENCIAIS: AFINAL, O QUE ERA IMPORTANTE?!

“Uma rã se achava importante
 Porque um rio passava nas suas margens.
 O rio não teria tanta importância para a rã
 Porque era o rio que estava ao pé dela.
 Pois Pois
 Para um artista aquele ramo de luz sobre a lata
 Desterrada no canto de uma rua (...)
 Em Roma, o que mais me chamou atenção
 Foi um prédio que ficava em frente das pombas(...)
 Mas eu achei as pombas mais importantes do que o prédio.
 Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira dos Andes.
 Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes.
 O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
 Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?
 Eu só queria construir nadadeiras para botar nas minhas palavras”
 (Manoel de Barros, *Sobre as importâncias*)

As aulas presenciais com os professores e professoras cursistas nas cidades de Porto Velho (RO), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Dourados (MS) e Salvador (BA) inauguraram um novo clima no GDE. Finalmente saberíamos quem eram eles e elas. O que já sabiam sobre o tema em geral? Como esses temas estavam em suas vidas? Quais as expectativas com relação ao Curso? Estas e outras perguntas seriam partilhadas com o grupo de professores e professoras on-line, ajudando-nos todos e todas na seleção do que realmente era importante, diminuindo nossas ansiedades e preocupações. As aulas presenciais geraram momentos privilegiados, uma vez que colocavam no mesmo espaço físico as coordenações, as equipes e as instituições parceiras do GDE.

O cruzamento das agendas das secretarias e da facilitadora e do facilitador responsáveis pelas aulas presenciais² determinou que a oficina *Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais*, de sensibilização com os temas do Curso, aconteceria sempre no último dia, precedida da abertura oficial e da apresentação da estrutura, objetivos e metodologia da EaD. Reconhecemos que esta não foi a seqüência ideal, pois iniciar pela reflexão sobre os temas do Curso teria facilitado a compreensão da metodologia.

O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Na realidade, oficina não é o nome mais adequado para a atividade desenvolvida. Diante do grupo numeroso (em média duzentas pessoas em cada cidade) e dos espaços disponíveis (auditórios), desenhamos, para uma carga horária de sete horas, um modelo de “seminário-participativo”, que teve como objetivos:

- Conhecer as expectativas dos/das participantes com relação ao GDE;
- Apresentar as inter-relações entre os temas de gênero, sexualidade e raça-etnia;
- Possibilitar a reflexão sobre a diversidade no espaço escolar;

² A oficina *Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais* das aulas presenciais foi desenvolvida por Bel Santos Mayer, que fez a coordenação pedagógica do curso, e Antônio Brito, convidado para facilitar essa atividade.

- Identificar desafios e dificuldades no tratamento dos temas relativos à diversidade na escola;
- Estimular, a partir do curso, a continuidade da discussão no cotidiano escolar;
- Contribuir para o desenho de uma metodologia de socialização das aprendizagens sobre práticas anti-discriminatórias e defesa dos direitos humanos, no cotidiano escolar.

A metodologia que orientou as aulas presenciais pretendeu promover uma práxis organizada, de modo geral, em três momentos:

- a) Problematização inicial sobre a inter-relação entre os temas gênero, sexualidade, raça e etnia na prática escolar;
- b) Reflexão teórica sobre as questões que a análise inicial provocou;
- c) Identificação de intervenções possíveis, que alterem os limites do fazer educativo analisado.

As matérias-primas utilizadas nessa metodologia foram: o diálogo, as experiências, as questões objetivas e subjetivas, os interesses públicos, o planejamento e a construção de oportunidades concretas, o estímulo à ampliação do universo sociocultural, a construção do saber, a vivência de valores, a intervenção social transformadora. Como recurso, para facilitar a participação de um grupo numeroso, usamos tarjetas coloridas, que indicavam, no sistema de rodízio, aqueles e aquelas que participariam dos seguintes momentos: levantamento de expectativas, identificação de situações de discriminação (como espectador, autor ou vítima); construção de esquetes sobre discriminação em sala de aula, levantamento de desafios e estratégias para tratamento dos temas do curso e avaliação da oficina.

As atividades com os professores e professoras cursistas eram alternadas com exposições do facilitador e da facilitadora, anunciando e sensibilizando para o que seria trabalhado no curso: “Principais conceitos sobre diversidade e escola”, “Dos discursos e práticas, ao marco legal de valorização da diver-

sidade” e “Desconstruções necessárias para o combate à discriminação na escola”. No decorrer das oficinas, foram feitos ajustes nos conteúdos, visando a uma abordagem mais regionalizada do tema e apontando os conflitos locais com relação à diversidade. Reconhecemos que nem sempre o esforço foi suficiente. O mesmo se deu com relação a uma distribuição igualitária na abordagem dos temas gênero, sexualidade e raça e etnia. Certamente os acúmulos do facilitador e da facilitadora, mais voltados para as relações étnico-raciais, determinaram que as referências e os exemplos, no decorrer das aulas presenciais, privilegiassem de alguma forma esse tema, também se não era essa a intenção e tampouco o planejado. Em vez de relatar os conteúdos desenvolvidos, destacaremos, numa breve síntese, o que foi identificado pelo grupo de professores e professoras cursistas e pela coordenação da atividade³.

EXPECTATIVAS

As expectativas dos/das participantes, no geral, correspondiam ao proposto no curso: *“Que os professores se comprometam a diminuir a desigualdade de gênero, racial e étnica nas escolas e na sala de aula”*; *“Preparo conceitual, reflexivo e didático para poder trabalhar melhor com a questão do preconceito em sala de aula”*; *“Conhecer melhor o tema para tentar desenvolver maneiras, métodos para trabalhar conflitos, na escola, relacionadas às diferenças”*; *“Poder me liberar dos preconceitos que existem na minha formação. E poder aplicar no dia-a-dia os conhecimentos adquiridos”*; *“Ampliar minha visão sobre ‘preconceito’, sobre como ele pode estar camuflado em atos, imagens e discursos, e como identificar esses preconceitos e combatê-los, levando o tema para a sala de aula”*; *“Aprender a lidar com as situações de preconceitos em sala de aula, seja ele de raça, gênero ou sexualidade; para contribuir com a desconstrução do preconceito dos alunos e de nós mesmos enquanto educadores”*; *“Maior ferramenta para o meu trabalho. Tornar-me uma pessoa mais sensível, compreendendo melhor a prática dos direitos humanos”*. Estas falas são representativas da maioria dos professores e professoras cursistas e reforçaram a expectativa de que as atividades colaborativas propostas nos textos e a tutoria dos professores e professoras on-line oferecessem subsídios e estimulassem o debate, a leitura, a troca e ampliação de conhecimentos sobre os temas.

³ Foi produzido um relatório geral com registro das falas dos/das participantes, das atividades e materiais utilizados e recomendações da facilitadora e do facilitador da oficina.

Outras expectativas ultrapassavam os objetivos e metas do curso; se referiam a outros temas, conteúdos mais práticos e técnicas a serem multiplicadas na sala de aula: *“Conhecer novas técnicas e metodologias para trabalho com diversidade e gênero na escola, considerando a sociedade contemporânea”; “Quando vi a palavra ‘diversidade’ esperava encontrar a diversidade também relacionada aos vários preconceitos, tais como: obesidade, família (mãe solteira ou não) alunos que se destacam, alunos com déficit de aprendizagem. Agora pude perceber que esta ‘diversidade’ está direcionada para a questão da etnia e sexualidade. Vai ou não abranger mais?”; “Dinâmicas, idéias, ‘jogo de cintura’ para esse assunto, em sala de aula, onde ocorrem as discriminações”; “Espero que não fique só na teoria, que o curso nos dê condições de realmente colocar em prática todas as informações obtidas”.*

Após o levantamento das expectativas, o facilitador e a facilitadora as cruzavam com os objetivos do curso e da oficina, checando se cabiam ou não na referida proposta. De toda forma, essas expectativas, bastante altas para um curso de formação inicial sobre gênero e diversidade, salientavam a importância da parceria entre secretarias e instituições locais, que têm trabalhado com o tema. As poucas organizações da sociedade civil que participaram das aulas presenciais (militantes de movimentos negros e de organizações de travestis e indígenas) qualificaram os debates.

SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO

Foi feito um rápido levantamento quanto a quem trabalhava e não trabalhava com o tema da diversidade na escola, pedindo que alguns/as deles/as justificassem “por que sim” ou “por que não”. O diálogo proposto ao grupo foi uma maneira de apontar que a realidade, a sociedade e a escola podem ser as mesmas, mas o jeito de olhar para elas é diferenciado. Isto significa dizer que, numa mesma escola, enquanto alguns educadores e educadoras enxergam a presença de estudantes negros, negras, brancos, brancas e indígenas, outros não percebem essas ou outras diferenças e desigualdades. Há os que naturalizam funções consideradas tipicamente masculinas ou femininas, sem questionar as relações de poder aí estabelecidas ou como suas atitudes contribuem para aumentar as desigualdades. Aqueles que ainda não trabalham com o tema justificaram com frases do tipo: *“Não trabalho porque preciso trabalhar esse tema primeiro em mim. Não me sinto autorizado por mim mesmo a dizer que sei”.* Confirmou-se para a coordenação pedagógi-

ca e professores e professoras on-line o quanto era essencial que os textos estimulassem o diálogo entre professores e professoras cursistas, sobre suas vivências e percepções sobre os temas gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Do diálogo nas aulas presenciais surgiam várias questões, que ofereceram dicas para o monitoramento on-line: *“Com que lente estamos olhando nossos/as estudantes e outros profissionais de educação? Como articulamos os temas deste Curso com a escola? Não trabalhamos os temas apenas porque falta conteúdo? Saber mais será suficiente para alterar a prática escolar? Saberemos reagir diante das situações de discriminação? O curso nos colocará em outras circunstâncias com relação ao tema? No que dependerá de cada um e de cada uma de nós para que haja mudanças?”*

A CONSTRUÇÃO DE ESQUETES SOBRE DISCRIMINAÇÃO

“Se algum branco gostaria de receber o mesmo tratamento dados aos cidadãos negros em nossa sociedade, levante-se.(...)”

Ninguém se levantou. Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo.

Vocês não querem isso para vocês.

Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros?!”

(Jane Elliot – Documentário Olhos Azuis)

A produção de esquetes foi um momento de revelação, seja dos talentos cênicos dos professores e professoras cursistas, seja das situações de discriminação no cotidiano das escolas. O teor dos intensos debates nos subgrupos deixava evidente o quanto arte e vida estavam de mãos dadas. A maioria dos professores e professores cursistas tinha situações de discriminação (como espectadores, vítimas ou autores) para contar; também aqueles e aquelas que pouco antes diziam não perceber diferenças ou desigualdades entre os/as estudantes. O grupo de educadores e educadoras, a exemplo da sociedade em geral, e por estar inserido nela, confirmava que “todos sabem

o que está acontecendo... Então... por que silenciam?”

Outro mérito da atividade foi evidenciar, mais uma vez, que era preciso rever os casos ou situações propostos como atividade coletiva, a fim de que trouxessem dilemas, que provocassem debate, argumentação, tomada de decisão à luz do marco teórico e do marco legal oferecido pelo curso. Chegamos a propor uma redação dos esquetes, transformando-os em casos, proposta que, infelizmente, não se efetivou, em razão do pouco tempo e do acúmulo de demandas.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O TRATAMENTO DOS TEMAS NAS ESCOLAS: O CAÇA-FANTASMAS⁴

Os professores e professoras cursistas foram convidados a refletir sobre os “fantasmas” que “assombram” o tratamento dos temas relativos à diversidade na escola – ou seja, quais as preocupações, dificuldades e desafios que cada um/a tem enfrentado ou terá que enfrentar para trabalhar gênero, sexualidade e relações étnico-raciais? Solicitamos que respondessem às questões abaixo, pensando em seu trabalho no cotidiano na escola:

- *Qual o fantasma que ataca o tratamento da diversidade na escola?*
- *Quais suas características principais?*
- *Como este fantasma se criou?*
- *Do que ele se alimenta? O que o faz continuar existindo?*
- *Quais estragos ou prejuízos este fantasma causa na escola?*

O segundo bloco de questões referia-se às estratégias de superação das dificuldades, ou seja, os “caça-fantasmas” capazes de combater os “fantasmas” identificados:

⁴ Atividade baseada no jogo do “Caça-Fantasma”, que é uma tecnologia social desenvolvida pela organização não-governamental “Oficina de Idéias”, para o Projeto “Banco na Escola”, sobre orçamento público e participação.

- *O que é necessário para caçar o fantasma: qualidades pessoais, qualidades grupais, conhecimentos?*

- *Quais os recursos ou parceiros necessários? Onde consegui-los ou encontrá-los?*

- *Quais os dois primeiros passos a serem dados?*

São exemplos de fantasmas ou dificuldades apresentadas: invisibilidade, omissão, autoritarismo, fundamentalismos religiosos, desconhecimento, ignorância, medo de ofender, medo de se conhecer, insegurança, ausência de foco, desorientação, “só bate-papo”, visão unilateral, visão linear, senso comum, covardia, egoísmo, indiferença, “eu mesmo”, “nós mesmos” e desrespeito.

Como estratégias de superação, indicaram: mostrar que o fantasma existe; buscar conhecimentos; formação; socializar os conhecimentos; ampliar o debate envolvendo todos os funcionários e funcionárias das escolas; abrir espaços para discussão; planejar a ação coletivamente; realizar as atividades e cumprir a agenda do curso.

Notou-se, nessa etapa quase conclusiva da oficina, que a fala dos professores e professoras cursistas selava o compromisso de todos e todas em dar o primeiro ou mais um passo enquanto agentes de mudanças: participando ativamente do curso *Gênero e Diversidade na Escola*.

AVALIAÇÃO DA OFICINA

Foi utilizado um instrumento de avaliação para se obterem informações detalhadas, em tempo de fazer ajustes, quanto a: metodologia, conteúdos, infra-estrutura, desempenho dos facilitadores e facilitadoras.

Segue uma síntese da impressão geral solicitada oralmente aos/às educadores/as.

- *“A impressão é de que este curso veio para ficar; ficar em minha vida; e que eu possa passar o que aprendi para outros/as, tanto da comunidade escolar como para o movimento de mulheres que participo”.*

- *“O seminário foi estimulante para nos motivar a participar do curso on-line e ter acesso ao material que será disponibilizado.”*
- *“Gostei muito, todos que apresentaram pareceram bem capacitados, preparados e conhecedores do dia-a-dia da sala de aula. Se o curso on-line for assim, ele valerá à pena, não pelo certificado, mas pelo aprendizado!”*
- *“Tive uma excelente impressão do curso; os professores que vieram demonstraram engajamento e domínio daquilo que se propuseram discutir”*
- *“Minha impressão é de que o curso é sério, com pessoas comprometidas e bem informadas sobre os assuntos a serem abordados. Veio em boa hora (...) ficaremos mais bem informados e com melhor possibilidade de contribuição com as escolas”.*
- *‘Muito bom o curso; vai abrir novos horizontes. Vamos adquirir novos conhecimentos. Vai ajudar muito em sala de aula’.*
- *“As expectativas são muitas. Pois sabemos que devemos reconhecer que existe o preconceito e o racismo no Brasil. Este curso com certeza será o primeiro passo. Quando adquirirmos a consciência do que somos e do que pensamos e da nossa história, poderemos mudar o rumo. Construir uma sociedade que seja diferente é dever de cada cidadão e a educação é um dos caminhos”.*
- *“Para mim, aqui se inicia uma nova fase da história do nosso país, na qual irei me esforçar para ajudar a escrevê-la”.*

NOSSOS MELHORES ERROS E AS LIÇÕES APRENDIDAS

Pudemos acompanhar, de certo modo, todo o processo do curso Gênero e Diversidade na Escola. Após as aulas presenciais e produção do relatório, porém, nosso contato com as coordenações e com o curso se deu de forma casual. Não raramente encontrávamo-nos com pessoas interessantes (poderia citar umas 20 de diferentes cidades do país), e bastavam algumas palavras para saber que era um professor ou professora on-line ou cursista. No bate-papo, vinha sempre um pouco de crítica ao pedaço do processo que cada um/a conhecia de perto (o e-Proinfo, as senhas e *login*, os textos, os casos etc), mas por unanimidade diziam: “Está sendo muito especial!

Interessantíssimo!” Devo confessar que o grau superlativo do adjetivo “interessante” confortava a alma e enchia os olhos e o coração. Estava valendo à pena! Valeu! Este foi o clima predominante, embora não fosse o único, do Seminário de Avaliação do GDE. No saldo, há também corações arranhados.

Cada um e cada uma de nós, cada equipe ou conjunto de equipes, ainda que considerando ter dedicado o máximo do seu “saber” e “saber fazer” para o sucesso do GDE, tem buscado rever o processo vivido e pensar o que mudaria, numa reedição da experiência. É o que chamo aqui de “melhores erros”, restrito, neste artigo, ao processo de produção dos textos e realização das aulas presenciais.

A PRODUÇÃO DOS TEXTOS

- A versão final dos textos está bem próxima do desejável. Vemos como possível uma atualização do material produzido, incluindo mais informações e exemplos regionalizados, com uma melhor articulação dos temas do curso. Teria facilitado a articulação dos temas gênero, sexualidade e raça e etnia o trabalho com especialistas dessas três áreas, em cada módulo. Possivelmente evitaria o longo processo de reescrita dos textos e a simples justaposição de exemplos por aqueles que não são especialistas nos assuntos. Uma coordenação pedagógica geral revelou-se insuficiente, para articular os temas nos cinco módulos.
- O processo de leitura crítica e interlocução, com os professores e professoras especialistas, deve ser simplificado. Os pareceres foram excessivos, repetitivos e por vezes contraditórios, exigindo decisões pouco dialogadas.
- Os periódicos (jornais, sites, revistas, novelas etc.) e os esquetes produzidos pelos professores e professoras poderiam ter sido mais bem explorados para a revisão dos casos, a partir de uma concepção problematizadora, que elucide dilemas provocadores de debates. Na mídia, encontramos muitas matérias voltadas para a desqualificação das reivindicações dos movimentos sociais. O debate sobre elas teria contribuído mais para a formação de massa crítica e superação do senso comum.
- A exemplo do roteiro didático com orientações para a produção do texto, que pode ser ajustado, hoje temos elementos e materiais para

produzir um roteiro com indicações a respeito da articulação dos temas gênero, sexualidade e raça e etnia na educação. Procuramos organizar alguns pontos, no início deste artigo, e certamente é possível coletar outros aspectos dos diferentes relatórios do curso.

AS AULAS PRESENCIAIS

- A presença de professores e professoras on-line, em algumas aulas presenciais, foi bastante enriquecedora, colaborativa, complementar. Acreditamos que seria importante estimular suas presenças, envolvendo-os no evento, na medida do possível, inclusive com participação na programação. Assim, pode-se ampliar a coesão da equipe de trabalho.
- Fazemos comentário similar quanto à presença de representantes de organizações e movimentos locais. Onde isto se deu fortaleceu o debate e potencializou parcerias futuras para desdobramentos da formação.
- Privilegiar as aulas presenciais, ainda que por representação, para não haver grupos tão numerosos. Reconhecemos que a modalidade do Curso é EaD, porém destacamos o impacto das aulas presenciais na oferta de informações e como estratégia de sensibilização e motivação dos/das participantes.
- Nos momentos de discussão de posturas e responsabilidades dos/das educadores/as diante das situações de discriminação, foi dada maior ênfase às relações raciais. Isto se deveu à formação e experiências do facilitador e da facilitadora. Reconhecemos que, na expansão ou reedição do projeto, devem-se tratar os temas de forma equilibrada e destacar os dados e situações específicas de cada município e região.
- Pode ser interessante, considerando-se que essa é uma experiência piloto por vários aspectos (parceria interministerial e intercoordenadoras, abordagem articulada dos temas, formato EaD, municípios selecionados etc.), uma reunião presencial de avaliação em cada município, juntando representantes das várias equipes do projeto.

Os melhores erros são aqueles que nos ensinaram algo, que colocaram luz no

caminho, pois há, ainda, aqueles que foram erros e só; há, também, os que não fomos capazes de enxergar. O exercício de ler os relatórios, os e-mails recebidos e enviados, as anotações nos cadernos e nos cantinhos das agendas de 2005 e 2006 trouxeram muitas informações e sentimentos. Tentamos organizá-los nestas páginas. Conseguimos?!

Pode ser um jargão dizer que ninguém saiu do mesmo jeito, mas é a mais pura (ou a mais mesclada) verdade! E daria para arriscar dizer que todos e todas saímos “melhores” do que entramos, se considerarmos que “ampliação de olhar” é ganho de qualidade de competência humana.

Aprendemos a ver melhor com os óculos da diversidade, com as lentes do combate ao racismo, ao sexismo e à homofobia. Pegamos emprestados os olhos dos outros e outras, dos outros movimentos e grupos, para ver mais e melhor.

Conseguimos reconhecer ou voltar a olhar a bandeira de luta e as atuais reivindicações do movimento feminista, LGBTT e negro.

Todos e todas nós tivemos a oportunidade de conhecer “outras histórias” que haviam sido silenciadas ou deixadas no esquecimento.

Abrimos caminhos com palavras ditas (ou tecladas).

Para a maioria de nós, independentemente do “pedaço” que tenhamos ocupado nesse Curso, chegou um tempo em que, mesmo com a “vista cansada”⁴, não é possível deixar de enxergar as diferenças; não é possível e não queremos qualquer indiferença às desigualdades.

⁴ Refiro-me à crônica *Vista cansada*, de Otto Lara Rezende.

4. O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA COMO UMA PROPOSTA DE POLÍTICA IGUALITÁRIA

Daniela Auad¹

“(...) política é a negociação de identidades e dos termos de diferença entre elas. (...) é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa.”

(Scott, 2005, p.29)

A citação acima foi escolhida como epígrafe do presente texto, pois a reflexão ora proposta sobre o Curso Gênero e Diversidade na Escola parte da percepção desse curso como resultado da intersecção de documentos governamentais representantes de um processo de construção e de implantação de políticas igualitárias nas quais múltiplas identidades são consideradas e suas diferenças são abordadas e respeitadas. Os documentos referidos, dos quais o Curso resulta, são a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; a Lei nº 10.639 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica; o Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004; e o Plano Nacional de Política para as Mulheres, também de 2004.

¹ Professora da área de Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Pesquisadora Colaboradora Voluntária do Departamento de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde realiza pós-doutorado. Atuou como professora on-line no curso GDE.

Ao se considerarem as diretrizes e normatizações propostas por esse conjunto de documentos, tem-se um cenário no qual, segundo também anuncia o projeto político-pedagógico do Curso em questão, é possível a implementação de políticas públicas em educação para a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo; a promoção da equidade de gênero; e o combate a qualquer forma de discriminação social². Trata-se, portanto, de um conjunto de políticas públicas que comprovam a epígrafe selecionada. O Curso Gênero e Diversidade na Escola — em seus módulos Gênero, Sexualidade e Relações étnico-raciais — expressa o exercício da negociação de identidades e dos seus termos de diferenças, de maneira a perceber a igualdade tanto como um princípio quanto como uma prática na qual se reconhece a diferença, sem tentar eliminá-la ou ignorá-la, mas, sobretudo, levando-a em consideração (Scott, 2005, p.15).

A reflexão ora empreendida sobre o Curso Gênero e Diversidade na Escola terá predominante foco na temática das relações de gênero. Nessa perspectiva, cumpre destacar o reconhecimento do Curso em questão como um dos produtos resultantes do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, conforme já foi mencionado. Esse documento governamental, fruto das deliberações da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, foi lançado em 2004. Ele aponta uma série de políticas de educação para a igualdade de gênero ou, como são denominadas no presente texto, políticas igualitárias.

Os programas e ações que figuram no citado Plano incorporam a perspectiva de gênero, raça-etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal, de modo a indicar possibilidade de construção de um sistema educacional co-educativo. A consideração daquelas categorias para pensar e transformar a educação brasileira parte da premissa da escola como produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de 'preferir'. Guacira

² Refiro-me à crônica *Vista cansada*, de Otto Lara Rezende. O uso do termo equidade aqui é adotado, pois assim figura no projeto político-pedagógico do Curso Gênero e Diversidade na Escola. Apesar disso, vale notar que, ao longo da escrita deste texto, será adotado o termo igualdade. As aproximações e os afastamentos entre os dois conceitos não serão tematizados ao longo do presente texto.

Lopes Louro destaca, contudo, que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. *“Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”*. (Louro, 1997, p.61).

Nesse sentido, a manutenção de uma realidade escolar no âmbito de uma política educacional igualitária poderia promover a convivência respeitosa e plena de diversidade entre as identidades que estão em jogo no espaço escolar, a partir das relações de gênero e étnico-raciais, bem como a partir das orientações sexuais dos sujeitos presentes naquele cotidiano. Um curso como o analisado concorre para a construção dessa convivência, passível também de ser denominada como co-educação, a qual corresponderia a um conjunto de medidas que fariam com que na escola fosse possível redefinir um modelo cultural no qual tanto se admita a existência de diferenças não mais consideradas como próprias de grupos específicos, mas comuns a todos (Subiratis Martori, 1998, p.29). Trata-se, portanto, de, a partir das práticas escolares, universalizar as diferenças tanto quanto a igualdade. Assim, igualdade e diferença seriam elementos atuantes na escola co-educativa, juntos e em contraposição às desigualdades de gênero, de raça-etnia, de geração e de orientação sexual (Auad, 2004).

Como se nota, desenvolver uma escola co-educativa, gerida por políticas educacionais igualitárias, é algo ambicioso, embora longe de ser impossível. Para tal, são dimensões importantes a serem trabalhadas o combate ao uso diferenciado por sexo dos espaços escolares, de modo a hierarquizar as diferenças e construir desigualdades. Da mesma maneira, são importantes o questionamento e a redefinição do conjunto de conhecimentos e valores que se inscrevem nos currículos escolares, nos livros didáticos e nas interações em geral entre professoras, professores, alunos e alunas. Nesse sentido, o Curso Gênero e Diversidade na Escola figura como medida imprescindível de modo a formar professoras e professores para trabalhar as dimensões mencionadas e, portanto, de modo consoante ao ideal igualitário.

Os conteúdos trabalhados nas diversas unidades do Curso expressam relação com o ideal escolar igualitário e, portanto, co-educativo. Ao focalizar especialmente o módulo sobre gênero, são visualizados como conteúdos das unidades os seguintes temas, dentre outros: a apropriação cultural da diferença sexual; a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero; a discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial; gênero no cotidiano escolar.

As abordagens propostas representam avanços no que diz respeito a um Curso que foi oferecido para professoras e professores da rede pública de ensino sem que, de antemão, se apresentasse como impedimento ao trabalho idealizado o fato de os temas causarem potencialmente resistência, estranheza ou mesmo dificuldade de entendimento ou aprofundamento teórico. Não temer “tocar nos temas nevrálgicos” garantiu que o conhecimento fundamental para o desenvolvimento do Curso não fosse algo adaptado ou facilitado para uma amostra imaginária de docentes que poderiam não estar qualificados ou preparados para abordar as temáticas que dependem tanto de rigor teórico quanto de disponibilidade pessoal.

Mérito a ser destacado ainda encontra-se na maneira como nos fóruns foi fomentado o debate de casos que traziam situações que normalmente poderiam ser percebidas como delicadas demais para serem discutidas no âmbito da Educação à Distância ou mesmo em um curso de formação docente. A homossexualidade, a gravidez na adolescência, a ampliação das noções tradicionais acerca do que é tipicamente masculino ou feminino e a violência urbana eram tematizadas e debatidas. Cumpre, assim, destacar a maneira como assuntos que poderiam ser percebidos como sujeitos à opinião pessoal foram tratados como temas acerca dos quais era importante construir um consenso a partir dos valores de igualdade norteadores do Curso. Nessa perspectiva, é bastante adequado rememorar a frase já citada na epígrafe do presente texto: *“é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa”* (Scott, 2005, p.29).

O que poderia equivocadamente ser concebido por professoras e professores como questão de opinião ou de foro íntimo foi, no âmbito do curso, abordado como questão política e diretriz para o trabalho docente nas escolas do sistema público de ensino. Esse inovador e benéfico tratamento dado às questões de gênero, raça-etnia e orientação sexual faz lembrar a tradicional máxima feminista que afirma que o “político é pessoal e o pessoal é político”. Nesse sentido, não seria demais afirmar que um Curso como esse pode ser uma das muitas maneiras de iniciar mudanças de paradigmas, ao propor transformações nas percepções individuais daqueles e daquelas que dele participaram. Estes e estas podem, conseqüentemente, multiplicar a abordagem igualitária às demais esferas da sociedade, a partir dos alunos, alunas, suas famílias e a comunidade.

Obviamente que, por se tratar de um “curso-piloto”, aspectos de conteúdo precisaram ser cuidados para minimizar apropriações equivocadas. São

exemplares desses aspectos dois pontos que serão doravante destacados como passíveis de reformulações em futuras versões, desdobramentos do Curso e também para retratar a trajetória percorrida na construção do referencial teórico.

Em alguns trechos dos textos do conteúdo temático, utilizou-se o termo “sexo social” para se referir ao gênero. Isso poderia reforçar a idéia do gênero como uma construção social e o sexo como um dado biológico. Tal concepção binária pode potencializar a noção de polaridade entre biológico e social, assim como coloca o sexo e o gênero de modo a reforçar polaridades. Gênero seria assim percebido exclusivamente como uma construção social e o sexo assumido como um dado definitivamente biológico, imutável e universal. Em alguns momentos desconsiderou-se, portanto, o que positivamente aparece em destaque nos mesmos textos fundadores do debate: o sexo é interpretado pelas representações de gênero. Segundo essa afirmação, gênero, portanto, não é sinônimo de “sexo social”; sexo e gênero não formam uma oposição binária e também não correspondem respectivamente ao par biologia e cultura.

Há tempos, a área de Ciências Humanas reconheceu a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre o masculino e o feminino (Scott, 1990; Delphy, 1991 e 2001). Com a apropriação da categoria gênero foi possível notar que as relações entre o masculino e o feminino, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, produzem desigualdades e fomentam visões naturalistas e estigmatizadas sobre mulheres, meninas, homens e meninos, assim como sobre brancos, negros e indígenas. Quando se consideram as relações de gênero e as relações raciais como socialmente construídas, nota-se que uma série de características observadas como naturais reforçam as relações de poder hierarquizadas e desiguais. De tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas, essas relações vão ganhando a feição de “naturais”. Assim, em razão do modo como foram se engendrando socialmente, as relações entre os homens e as mulheres foram se cristalizando em muitas características que passaram a ser consideradas tipicamente masculinas ou tipicamente femininas.

Christine Delphy afirma o gênero como “um produto social que constrói o sexo”. A partir dessa assertiva, considera-se que, se as relações de gênero não existissem do modo como são conhecidas, o que se percebe como sexo não seria valorizado como importante. Não fossem os arranjos de gênero vigentes socialmente, as diferenças anatômicas entre homens e mulheres

não teriam nenhuma significação valorativa em si mesmo, ou seja, ter um pênis ou ter uma vagina poderia ser apenas uma diferença física entre outras. Da mesma maneira, as diferenças biológicas como cor da pele, textura do cabelo ou formato dos olhos poderiam ser significadas de maneira não hierarquizada e de forma a não corresponder a atributos positivos ou negativos para aqueles e aquelas que possuem pele branca ou negra, assim como cabelos lisos ou crespos.

Enfim, o gênero — como um conjunto de idéias e representações sobre o masculino e sobre o feminino — cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. Da mesma maneira que as percepções raciais hierarquizadas que nossa sociedade construiu ao longo de sua história fixam determinadas idéias e atributos positivos ou negativos sobre a raça-etnia à qual as pessoas pertencem. Nessa perspectiva, ter pênis ou ter vagina, ter a pele branca ou negra, ser menina, homem, mulher ou menino pode determinar quais serão as informações utilizadas para “organizar” os sujeitos a partir de diferenças hierarquizadas e em uma desigual escala de valores.

Em muitas sociedades, as características corporais de homens e mulheres foram — e continuam sendo — uma forma comum de diferenciação entre os sujeitos. Apesar disso, o sentido dessas distinções pode mudar de sociedade para sociedade e, em uma mesma sociedade, ao longo de sua história. Assim, não é preciso haver um único conjunto de critérios que permita concluir o que é “ser mulher” e o que é “ser homem” (Nicholson, 2000), assim como o que é “ser branco” e o que é “ser negro”.

Essas considerações estiveram de diversas maneiras presentes nos textos básicos para o debate de cursistas. Assim, apesar do uso da expressão “sexo social”, a abordagem que muitas vezes foi adotada no Curso Gênero e Diversidade na Escola considerou a existência de relações socialmente construídas sobre patamares desiguais de poder.

Essa abordagem, contrária ao determinismo biológico, foi a predominante nos textos dos conteúdos temáticos, nos debates dos fóruns e nos registros dos diários de bordo. Isso demonstra mais um mérito do Curso em questão, sobretudo no que se refere ao rigor do conhecimento oferecido nos materiais e no alto nível do debate desenvolvido entre professoras e professores on-line e cursistas.

O segundo ponto que pode ser destacado para ser considerado (e refor-

mulado) em futuras versões do Curso também retrata a trajetória teórica percorrida quanto às relações de gênero no cotidiano escolar. Em alguns trechos dos textos de conteúdo básico, as atividades discriminatórias e com presença de violência física e simbólica foram nomeadas como “brincadeiras e jogos”. Mesmo que crianças, professoras e professores assim denominem as situações descritas no texto, teria sido instigante, no âmbito dos textos básicos, marcar uma diferenciação e nomeá-las apenas como “situações”, “atividades” ou “eventos”. Os termos “jogos” e “brincadeiras” são objetos de estudo de várias/os autoras/es da área de Educação, como Gilles Brougère (2004) e Tizuko Morshida (1999). Não se trata de desejar manter tais conceitos “intocados”, sem refletir sobre eles. Trata-se de inserir no texto tal reflexão para que sejam diferenciados jogos e brincadeiras de atos de violência fundados nas relações de gênero desiguais. A não demarcação dessas diferenças, em última análise, pode fazer com que, por exemplo, os atos de chamar uma criança negra de “macaco” ou um menino de “veado” possam ser nomeados pelas crianças e docentes como brincadeiras, em vez de serem percebidos como são de fato: crimes de discriminação. Vale notar que essa positiva diferenciação entre jogos, brincadeiras e discriminação foi, em muitos momentos, promovida por professoras on-line, nos debates do fórum e nos registros dos diários de bordo. Essa prática demonstra que os textos de base, embora úteis e de excelente qualidade, não eram os únicos meios de aprendizagem no âmbito do positivo dinamismo da educação à distância.

Os dois aspectos assinalados e passíveis de reformulação, assim como tantos outros que podem ser encontrados quanto ao conteúdo ou quanto aos métodos, não ofuscam o caráter de conquista do Curso Gênero e Diversidade na Escola. Trata-se de vitória de todos e todas que almejam uma escola co-educativa, que desejam um Estado promotor de políticas igualitárias e que perseguem uma sociedade democrática. Esses aspectos só puderam ser apontados em razão da qualidade de todas as esferas do Curso e expressam seu potencial multiplicador e passível de continuidade em novas versões.

As vivências inovadoras trazidas pelo Curso em questão não se restringiram aos conteúdos tratados e à metodologia utilizada. A transversalidade entre categorias de análise advindas e relacionadas a variados movimentos sociais reforçaram o nascedouro da proposta, oriunda tanto da escuta de variados setores dos Movimentos Negro, Feminista e LGBTQ quanto da participação de estudiosas de gênero e de pesquisadores das questões raciais e étnicas,

assim como de conhecedores e conhecedoras das temáticas relacionadas à diversidade sexual.

A formação paritária por sexo e por raça de grupos de cursistas e também de docentes on-line foi mais uma das peculiaridades dessa experiência piloto. O equilíbrio numérico de mulheres, homens, brancos, não-brancos, em todas as variadas tarefas e participações, nos momentos on-line e nos encontros presenciais, assinalou o desejo de atingir a igualdade sonhada. Cumpre destacar que a igualdade e a paridade percebidas conjuntamente são maneiras de garantir o término das desigualdades em termos qualitativos e quantitativos entre o masculino e o feminino, entre homens e mulheres, meninos e meninas, assim como entre sujeitos de variadas raças e etnias e orientação sexual. Nessa perspectiva, a abordagem adotada no Curso Gênero e Diversidade na Escola correspondeu a igualar o acesso de todos e todas a bens como educação, saúde, participação no poder e no mercado de trabalho.

Os conteúdos e métodos do curso-piloto fomentaram o questionamento das idéias sobre o feminino e sobre o masculino. Os casos propostos nos fóruns e os debates travados on-line criaram condições para que se elucidasse o que se deseja igualar, em que se deseja igualar e a partir de quais ações a serem tomadas, na prática das salas de aula e dos pátios. Os conteúdos dos textos propostos para leitura de cursistas e os demais temas e dinâmicas on-line acabaram por criar uma demanda nas escolas que mantinham professoras e professores cursistas. Nas unidades escolares em que havia um ou uma cursista previu-se, ainda que apenas no momento do trabalho de final de curso, um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos afazeres das salas de aula e nos jogos e brincadeiras dos pátios. Assim, da mesma maneira que o curso se deu em uma versão piloto, simultaneamente, nas unidades escolares em que se encontravam cursistas, trilhou-se, de modo ensaístico, o caminho da escola mista que já se tem e conhece, na qual meninos e meninas estão apenas juntos no mesmo espaço físico, à co-educação como política pública igualitária.

O Curso Gênero e Diversidade na Escola foi uma oportunidade de experimentar em pequena escala as vicissitudes e venturas da construção, implantação e monitoramento de uma política educacional de igualdade de gênero. Para cursistas e docentes on-line foi ainda uma oportunidade de perceber a escola como local no qual mais do que simplesmente *juntar* na mesma sala ou no mesmo pátio meninas e meninos, é possível propor a

igual valorização do masculino e do feminino, com concomitante reflexão sobre o que, afinal, é o masculino e o feminino em nossa sociedade.

A proposta implantada em sua versão piloto pôde expressar que há um terreno intermediário entre a invisibilidade das necessidades específicas das meninas e mulheres e as ações governamentais resultantes da incorporação da perspectiva de gênero de forma sistemática e generalizada. O desenvolvimento desse terreno “no meio do caminho” entre o possível, no âmbito da ação governamental, e o desejável, segundo o olhar dos movimentos sociais, faz com que transformações mais profundas sejam realizadas. Desse modo, alguns temas da agenda de gênero e algumas das abordagens propostas por movimentos e entidades de mulheres foram incorporados, ainda que de forma gradual, e transformados em um programa no interior de uma política pública (Farah, 2004).

Refletir sobre o Curso em questão é ainda uma maneira de perceber como é possível aprender com os movimentos sociais as diferentes maneiras de abordar conceitos e também formas de desenvolver, paralelamente, um trabalho coletivo com grupos, comunidades, setores governamentais e organizações não governamentais. É importante destacar que o Estado geralmente abre possibilidades para atuações mais abrangentes e historicamente se apresenta relutante no engajamento em ações de transformações muito locais e setorializadas, contudo a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial não apresentaram essa usual resistência. Ambas, ao estabelecerem as medidas e parcerias necessárias, viabilizaram a implantação do Curso Gênero e Diversidade na Escola.

Em contrapartida, merece especial destaque o grupo de professoras e professores on-line, composto tanto por militantes de variados setores dos movimentos sociais quanto por estudiosos e estudiosas das categorias gênero, raça-etnia e orientação sexual. De modo geral, o grupo de docentes on-line era composto por profissionais propensos às transformações, mas acostumados a um trabalho artesanal, de escala micropolítica e limitado geográfica e numericamente. Assim, foi bastante positiva a conjugação de variadas esferas de poder e de atuação presentes na sociedade. Na direção dessa ação conjunta entre Estado, Universidade e Movimentos Sociais, o cenário esboçado ao longo do desenvolvimento do Curso expressa como políticas igualitárias educacionais podem ser gestadas e praticadas por uma coletividade formada por agentes governamentais, professoras, professores,

alunas, alunos, diretoras, coordenadoras, agentes escolares, militantes e pesquisadoras — para quem e por quem tais políticas devem ser pensadas e implantadas.

Vale, enfim, assinalar que o presente artigo não se aventura na inglória missão de *prescrever* o Curso Gênero e Diversidade na Escola como uma política pública de co-educação bem “*amarrada*” em todas as suas linhas. Apesar disso, as considerações traçadas aqui podem servir de fomento para a continuidade de projetos como esse e outros mais, nos quais a educação para a igualdade de gênero se descortina como uma tarefa conjunta do Estado, das cidadãs e cidadãos, nas variadas instâncias de exercício da cidadania ativa (Benevides, 1998). A construção dessa educação, na qual o masculino e o feminino têm igual valor social, poderá ainda colaborar para o aprofundamento da interface entre a Universidade, a Escola e os Movimentos Sociais, os quais terão, em cursos como o analisado, uma oportunidade de encontro, debate e fomento da igualdade, da diversidade e da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo, Contexto, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. “Educação para a Democracia”. São Paulo, *Lua Nova*, n.º 38, 1996.

_____. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo, Ática, 1998 (3.ª edição).

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Companhia*. São Paulo, Cortez, 2004.

FARAH, Marta Ferreira Santos. "Gênero e Políticas Públicas". *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2004.

HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (coordenação). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris, PUF, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *Jogo, Brinquedo e a Educação*. São Paulo. Cortez, 1999.

NICHOLSON, L. "Interpretando Gênero". *Revista Estudos Feministas*, vol. 8, n.º 2, 2000.

MACHADO, Leda Maria Vieira. *A incorporação de gênero nas políticas públicas: perspectivas e desafios*. São Paulo, Annablume, 1999.

SCOTT, J. W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.º 16, 1990.

_____. "O enigma da igualdade". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, SC, 2005.

SUBIRATS MARTORI, Marina. *Educación de la mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuesta para una metodología de cambio educativo*. Santiago, Naciones Unidas/CEPAL, 1998 (Serie Mujer y Desarrollo, 22).

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. *Por uma escola democrática*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

5. TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DIVERSIDADE NA ESCOLA

Lauro Cornélio da Rocha¹

INTRODUÇÃO

A ausência de uma preocupação efetiva com a população negra, indígenas, mulheres e homossexuais faz parte da história da educação brasileira. No processo educacional, o silêncio e o silenciamento desses sujeitos são fortes marcas de sua presença/ausência.

A iniciativa de um curso que contempla raça/etnia, gênero e sexualidade significa dar visibilidade a esses sujeitos, sobretudo se pensarmos uma nova concepção de currículo e do projeto político-pedagógico construído pelas unidades educacionais.

O grande desafio é construir alternativas de formação para educadores/as considerando todos os segmentos da Unidade educacional como protagonistas no processo. Um outro que me parece interessante ressaltar é o entendimento de que o trabalho com a diversidade não constitui um “penduricalho” na ação educacional, mas é, antes de tudo, parte do fazer pedagógico, de uma prática que pretende considerar as diferenças. E outro ainda – e maior – é trabalhar com educadores/as que não compreendem

¹ Mestre em História Econômica pela USP, Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de São Paulo, Assessor de ONGs e Secretarias de Educação na Discussão Formação de Educadores/as, Currículo e Relações Etno-raciais. Atuou como professor on-line no curso GDE.

ou consideram as questões da diversidade como importantes no trabalho educacional.

Embora a formação dada pelas universidades/faculdades seja segmentada (com base nas disciplinas), muitos/as educadores/as entendem que não há como educar sem considerar a conjuntura social, política, econômica e cultural do país e mundo, e, principalmente, o sujeito da educação na sua totalidade e com suas singularidades.

UMA VISÃO SOBRE A TRAJETÓRIA

Discutir questões relativas a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais não parece ser novidade, pelo menos, nas últimas décadas.

Os movimentos que tratam essas especificidades, as Organizações Não-Governamentais, ao analisar a conjuntura dos últimos tempos, consolidaram argumentos e produções teóricas e perceberam o grande potencial que possuem para formular propostas, propor questões e educar a sociedade, fazendo-a visualizar que, para além do conceito de diferença, é preciso construir – pela educação – o conceito de igualdade.

O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), com o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), pretendeu dar um passo a mais: concebeu em termos de proposta política o que esporadicamente fazemos em encontros específicos. É comum em encontros que pautam a discussão de gênero alguém vir a público, no momento de intervenções, e pontuar questões étnico-raciais. Ou, em encontros de entidades negras, alguém que pontue a questão da sexualidade e vice-versa. Em suma, as discussões que ora colocamos, sem esquecer as especificidades, guardam certa semelhança em termos de tratamento pela sociedade.

O curso assumiu o desafio de construir juntamente com os professores on-line e cursistas a novidade: espaços teóricos das três vertentes e propor isso para a educação.

Não menos importante foi a disposição do Governo Federal, por intermédio da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

(SEPPPIR) e Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Britânico, em apostar na possibilidade do reconhecimento da escola como espaço relacional em que as diferentes identidades se encontram, desvelam e nos desafiam a construir um novo modelo de sociedade, fundado no respeito, consideração do outro e incorporação das diferenças.

O Governo, o CLAM e o Conselho Britânico entenderam que a nova realidade só seria possível ouvindo pessoas que respiram “o chão da escola”. Educadoras e educadores predispostos a compreender e se posicionar frente às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, reconhecendo a diversidade do povo brasileiro, suas diferenças e especificidades, seus silêncios e silenciamentos.

No outro pólo, estavam gestores educacionais das secretarias estaduais e municipais de ensino, que se propuseram a “desarmar o espírito” para facilitar a ação de educadores e educadoras.

Todos e todas, apesar do ranço da formação autoritária, resolveram baixar os mecanismos de defesa e explicitar o seu viver e pensar sobre essa tríplice vertente na perspectiva do crescimento pessoal e melhoria da qualidade do trabalho no ambiente escolar. Inúmeros problemas, porém, fizeram cursistas desistirem, quer pela dificuldade de assimilação da problemática discutida, quer pela falta de protagonismo/autonomia na organização do tempo.

A base fundamental do curso era o auto-estudo e a interação como forma de aprendizagem cooperativa, criando, ao final, sistematização do pensamento, levando em consideração a compreensão inicial do tema, os estudos e o diálogo com o conhecimento explicitado nos textos e com outros/as cursistas. Isso feito numa interface on-line exigia boa administração do tempo e centralidade do pensamento. Por ser experiência nova, muitos/as se perderam no caminho.

Penso que, ao longo do curso, pesou também a dificuldade de compreensão de que as questões da diversidade não deveriam ser na escola uma ação a mais, além das questões de alfabetização, do planejamento do ensino, da violência, salas lotadas, baixos salários, falta de continuidade de planejamento em sucessivas administrações. Essa ação deveria ser parte do projeto político-pedagógico e das diretrizes curriculares da Unidade Escolar.

PENSANDO OS DESAFIOS

Um primeiro e grande desafio do trabalho com a diversidade na escola é ultrapassar o limite de ações esporádicas. No meu entendimento, o Governo Federal, tendo como carro-chefe o Ministério da Educação e os Governos Estaduais e Municipais por meio de suas Secretarias de Educação, deve desencadear ações permanentes que perpassem outros ministérios e secretarias, fomentando a discussão, propondo políticas públicas e desenvolvendo postura crítica de desnaturalização da desigualdade e promoção da igualdade no ambiente escolar.

No universo escolar, a tarefa é constituir a todos/as como educadores/as. Esta tarefa é extremamente difícil, pois as pessoas me parecem sempre absortas em suas tarefas singulares. A direção da escola vinculada quase que exclusivamente a tarefas burocráticas e afastada consideravelmente da ação pedagógica; a coordenação pedagógica, que se constitui como formadora dos educadores/as quer pela multiplicidade de funções, quer pela formação anterior deficitária, não apresenta condições plenas de trabalhar as questões da diversidade.

O sistema educacional e os sindicatos ligados à educação abrem pouco espaço à formação de educadores/as. O que tem se constituído como prioritário é o estar na sala de aula, sem uma preocupação efetiva com a qualidade.

Convivemos com professores e professoras com jornadas extenuantes de trabalho, sem tempo para refletir sobre seu fazer pedagógico.

Funcionários/as de secretarias de escola, inspetores de alunos/as, agentes escolares sequer são considerados educadores pelo sistema. Essa visão os coloca à margem de qualquer processo de formação, mesmo tendo contato direto com alunos/as, pais e comunidade em geral.

Não se trata aqui de supervalorizar processos formativos, porém a não existência deles torna quase impossível a mudança de mentalidade. Em se tratando de questões relativas à diversidade, a formação deficitária faz com que a visão de mundo tenha por base o senso comum que é eivado de preconceitos e discriminações.

Outro desafio, não menos importante, está em conceber educador/a como alguém que lê o mundo, faz análise de conjuntura, consegue perceber e

trabalhar com a noção de cultura e formação de identidades.

Ao pensarmos a noção geral de cultura, a concebemos como um sistema de idéias e julgamentos que organizam uma particular circunstância. Diz respeito fundamentalmente à necessidade da humanidade em nomear o mundo ancorando-se na linguagem em todas suas potencialidades. A noção de cultura tem a ver com a territorialidade. É no território que a humanidade produz cultura, evidencia sua representação e delinea sua memória histórica.

Ao pensarmos a identidade, a concebemos como formada a partir de marcadores singulares e plurais e ela vai se estabelecendo tendo como referência semelhanças e diferenças. Nesse sentido, etnia, gênero e sexualidade não podem ser desvinculados da concepção de que o ser é ser-no-mundo-com-os-outros.

Ao pensarmos, por exemplo, o advento do encurtamento das distâncias por meio da comunicação virtual, as noções de tempo e espaço adquirem novos contornos, nos permite – ainda que de forma parcial – conhecer o acontecer do outro. A todo o momento, marcadores identitários nos desafiam à reelaboração do nosso modo de ser, pensar e expressar.

Compreender a conjuntura nos desafia a entender que as mudanças sociais, políticas, históricas e econômicas resultam em significativas transformações culturais: desnaturalizar idéias; romper com imaginários; visibilizar sujeitos no universo escolar; explicitar a violência física e simbólica à qual são submetidos grupos étnicos. Enfim, desconstruir processos de exclusão estabelecidos com base na diferença.

Fazer análise de conjuntura, portanto, é ser capaz de compreender a si mesmo e os/as outros/as em contexto, buscar mecanismos de transformação da realidade na perspectiva de um mundo mais humano, igualitário e justo.

REFLETINDO SOBRE POSSIBILIDADES

Pensar possibilidades de promoção da igualdade de gênero, etnia e sexualidade significa falar diretamente com os atores e autores que fazem parte desse universo.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico se constitui como elemento norteador do ser e do fazer da escola. Na verdade, é um conjunto de relações a partir das quais o/a educador/a e a comunidade “lêem” a si mesmos e ao mundo num processo relacional. Ao educar o olhar e a escuta para o mundo, a nação, a cidade, o bairro, a rua, a escola e a sala de aula processam suas sínteses, questionam o exercício do poder, as situações de afetividade, as vivências das diferenças, situações de conflito, a solidariedade, a cooperação e a justiça.

O projeto político-pedagógico, nas suas duas dimensões – o político e o pedagógico – se constitui numa ação intencional, com compromisso explícito assumido coletivamente, reafirmando a intencionalidade da escola: incluir todos os seus integrantes num processo de transformação da realidade.

Ele concretiza não só a prática pedagógica, mas também a dinâmica do cotidiano escolar, onde toda a comunidade educativa assume, nos seus projetos de trabalho e planos de ensino, um compromisso radical contra os preconceitos, as discriminações e o racismo.

Dessa forma, questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, entre outras, não podem ficar de fora do projeto político-pedagógico, sob pena de a escola não se pensar e compreender-se como espaço democrático, plural e fundamental na atuação contra a exclusão.

Outro elemento também norteador de possibilidades é o Conselho de Escola, que, a partir do seu caráter deliberativo e da participação na tomada de decisões de representantes da comunidade educativa, pode transformar-se em espaço para formulação das questões da diversidade. Para isso, é preciso retomar a construção crítica de uma cidadania cada vez mais participativa de todos/as envolvidos/as na práxis educacional.

Esse fazer é difícil, mas necessário. Significa um repensar da escola, mudar formas de gestão verticalizadas centradas na figura do/a diretor/a de escola, buscando no diálogo em pés de igualdade e ressaltando a reflexão sobre saberes, fazeres e valores presentes na comunidade.

O Conselho como órgão máximo da escola deve comprometer-se com uma postura ousada e inovadora na gestão das relações humanas na escola, buscando emancipação individual e coletiva e ações transformadoras das desigualdades e injustiças no que tange às relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade.

Ao pontuarmos de forma específica as possibilidades de trabalho com cada um dos temas da diversidade, não queremos dizer que são isolados, mas alertamos para que educadores/as reflitam sobre suas especificidades, pertinências e complementaridades. Não objetivamos apresentar receitas para a ação, e sim pistas reflexivas que poderão ajudar na prática cotidiana.

A. GÊNERO E O AMBIENTE ESCOLAR

Ao sermos provocados/as a discutir a questão de gênero no ambiente escolar, certamente não nos deparamos com uma tarefa fácil, pois as desigualdades – entre elas a de gênero – são historicamente construídas. Deparamo-nos com construções socioculturais, expectativas de comportamentos, “explicações científicas”, considerações do senso comum que consolidam a desigualdade ou reafirmam a subalternidade.

Chamamos atenção, neste primeiro momento, para a afirmação: o que foi construído pode ser desconstruído, portanto, é possível, no ambiente escolar, trabalhar de forma a conceber o masculino e o feminino num processo relacional de igualdade em que a identidade pessoal ajude a organizar a vida individual e coletiva das pessoas.

Consideramos fundamental, tanto na escola como na família, educar nosso olhar e escuta para o rompimento com as distinções inculcadas pela formação sociohistórica e cultural e estimular formas de ser e agir que não se constituem como atributo desse ou daquele gênero, tais como gentileza, amor, carinho, gosto por atividades variadas etc.

Nós, educadores/as, devemos estar atentos/as e oferecer todo tipo de materiais e brinquedos a meninos e meninas, desde crianças. Entendemos que essa atitude aliada aos modelos de homem e mulher que as crianças têm ou formam com os que estão à sua volta são fundamentais na construção das suas referências de gênero.

Ao pensarmos a adolescência, devemos atentar ao conjunto de atitudes, posturas e modos de agir já embasados pelas noções aprendidas na infância. Dependendo da ação educacional, podemos reforçar estereótipos ou construir formas novas de comportamento sexual e social. O mesmo deve acontecer na educação de jovens e adultos em que práticas socialmente

instituídas, quer do ponto de vista do lazer ou vestir, quer do ponto de vista profissional, precisam ser questionadas visando a nova organização da vida pública e privada.

Por fim, nós educadores/as, individual e coletivamente, necessitamos de formação sociohistórica sobre a importância do movimento de mulheres para ajudar a refletir, discutir, compreender e intervir, tendo como perspectiva o reconhecimento da identidade de gênero e transformação da escola em espaço de equidade.

B. SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A sexualidade hoje faz parte das grandes discussões contemporâneas, pois ela diz respeito à informação, auto-estima, incorporação das diferenças, consideração, aceitação e ao respeito pelo/a outro/a. É muito mais que falar do sexo biológico com o qual nascemos.

Se, na centralidade da nossa discussão no ambiente escolar, estiver o ser humano pleno de potencialidades para sua orientação sexual, a idéia de normal, certo, determinado por Deus desde o início dos tempos, perversão, falta de vergonha ou doença perde referência. Se acreditarmos que o ser humano vai se construindo na relação com os/as outros/as ao longo dos anos, a sexualidade como integrante desse desenvolvimento também é construção. As condições históricas, sociais, culturais nos ajudam na percepção do nosso ser-no-mundo.

Ao discutirmos sexualidade no ambiente escolar, devemos “desarmar o espírito” e fundamentar nossa formação na idéia de que corpo é um todo integrado com experiências, sensações, emoções, rejeições e transformações físicas, ou seja, corpo inclui a percepção da vivência humana nas dimensões bio-psíquica, histórica, cultural, social e econômica.

Essa concepção nos ajuda a ultrapassar a idéia da heterossexualidade como opção única para viver a sexualidade e ajuda a compreender a homossexualidade e a bissexualidade como possibilidades de orientação sexual das pessoas.

Ao abordarmos a sexualidade no universo escolar, é necessário rompermos com estereótipos e ressaltar a importância da diversidade como forma de

compreensão da humanidade. A sexualidade carrega em si, portanto, uma dimensão política, social e cultural em que a identidade de gênero é muito mais que vivenciar modos de ser do masculino e feminino preestabelecidos ou naturalizados.

Vivenciar projetos de sexualidade na escola não é nada fácil, seja pela dificuldade de educadores/as lidarem com a temática, seja pela dificuldade de entendimento da comunidade educativa sobre a temática. Esses projetos, porém, têm ajudado a repensar a prática pedagógica, ajudado a analisar, identificar, administrar e fazer intervenções em questões vividas sobre sexualidade na escola, oferecendo oportunidade para que crianças, jovens e adultos possam construir relações igualitárias e não-discriminatórias, rompendo com violências simbólicas e físicas a que muitos/as são submetidos/as na escola.

Estar atento/a às múltiplas formas de manifestação da sexualidade no ambiente escolar, evitar a perpetuação da discriminação e preconceito se constitui como uma das tarefas primordiais do processo educacional.

Por fim, os/as educadores/as devem educar o olhar e a escuta para intervir em situações sutis e explícitas de discriminação. Com uma formação adequada, educadores/as devem trabalhar a sexualidade em todas as disciplinas e perpassando todo o currículo escolar. Mais que isso, temos que pensar como educadores/as que perfil temos para trabalhar a questão. São primordiais o interesse, a disponibilidade para trabalho e formação, a motivação, a interação com crianças, jovens e adultos/as etc. Tudo isso contribui para o êxito do trabalho.

C. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A diversidade racial e étnica do Brasil não foi suficiente para a construção de uma nação sem a manutenção de privilégios, sem subalternização ou inferiorização de um grupo étnico em detrimento de outro. No nosso caso, negros e indígenas foram invisibilizados para afirmação da superioridade branca.

Nós, educadores/as, temos a tarefa de identificar conteúdos racistas presentes nas linguagens, livros didáticos e currículo. Aqui reforçamos a noção de currículo como totalidade das relações que se estabelecem na escola, ou

seja, todos os espaços são curriculares: quadra, pátio, sala de aula, secretaria, sala dos professores...

Desse modo, nossa atenção às práticas racistas deve permear todo o fazer da escola. Deveríamos denunciar situações sutis ou explícitas de preconceitos, discriminação ou racismo sob pena de sermos coniventes com essa prática nefasta que, infelizmente, ainda não foi erradicada do ambiente escolar.

Ao pensarmos a escola, não podemos pensá-la como um bloco homogêneo, neutro do ponto de vista da construção e difusão do conhecimento. Ao longo dos anos, a escola naturalizou a desigualdade étnica, diluiu a discussão sobre as diferenças étnicas relegando a negros e indígenas contribuições periféricas na construção da nação ou presença nos sons, sabores e danças das feiras culturais, dia do folclore, festa junina e datas comemorativas. Isso funciona como *tranqüilizador de consciência*. Ou seja, “já falei do índio em 19 de abril, do negro em 13 de maio, em 20 de novembro vou falar de novo. Não me encha o saco!”

Outra necessidade, quando pensamos possibilidades, é alertarmos para não culpabilizarmos os/as vitimizados/as. Não raras vezes educadores/as tratam a questão da discriminação como problema dos/as discriminados/as. Não se discute que a discriminação acontece na relação. Bons exemplos dessa distorção são recorrentes em encontros de educadores/as. Exemplos: “bom... mas não é verdade que o negro discrimina o próprio negro?” Ou “acho que vocês têm que lutar mais, melhorar sua auto-estima” ou ainda “vocês são muito desorganizados, brigam muito entre si mesmos”. Essas e outras falas desconsideram toda a formação da sociedade brasileira: as pressões, atrocidades, violências, conflitos, lutas e coloca a culpa pela opressão sofrida nos/as vitimizados/as.

Consideramos fundamental que educadores/as não deixem de construir estratégias de combate a atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas e que façam leitura e releitura dos processos históricos e culturais do Brasil considerando os conflitos e valorizando as lutas de negros e indígenas contra a opressão. É imperioso não se ausentarem da discussão: pensar que o problema é do outro, que não faz parte do seu viver.

Por último, não esquecer que a formação inicial nas faculdades e universidades não deu conta da discussão do tema; que a formação continuada fornecida por secretarias de educação de estados e municípios ainda é incipiente.

O vínculo com organizações do movimento negro e indígena e com outras entidades que têm trabalho na questão étnico-racial tem, portanto, peso fundamental no processo de formação.

FINALIZANDO

A educação é base para construção de uma sociedade democrática, com oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho determinadas em parte pelo grau de instrução.

É necessário que educadores/as assumam o compromisso de ultrapassar o limite de ações pontuais para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas educacionais de promoção da diversidade façam parte do projeto político-pedagógico.

É importante discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade racista, sexista e homofóbica da sociedade brasileira, formular projetos visando a erradicar essas práticas nas escolas e na sociedade e trabalhar para a melhoria de condições de vida de todos/as. A luta pelo investimento na educação básica, quer em políticas de formação permanente e continuada, quer no fortalecimento de práticas democráticas na gestão escolar, deve ser uma constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, D. *Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo, Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, E. (org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa Escola*. São Paulo, Summus, 2001.

DAMATTA, R. *"Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina"*. In: CALDAS, D. *Homens*. São Paulo: Ed. Senac, 1997.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: A vontade de saber*. 12a. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FURLANI, J. *Mitos e tabus da sexualidade humana*. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEC/SED. *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*. Boletim nº 20, Outubro de 2006.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto alegre, v. 20. nº 2. p. 71-99. Jul/Dez., 1995.

SILVA, M.C.P. *Projeto de Orientação Sexual Infantil na rede municipal de São Paulo*, 2004.

6. UMA AVENTURA VIRTUAL DA REALIDADE PEDAGÓGICA: GÊNERO, EDUCAÇÃO, BINARISMO E FLUIDEZ

Alexandre Franca Barreto¹

APRENDENDO COM O GÊNERO²

A dimensão de gênero pode ser um viés de aproximação para compreender a cultura e seus movimentos, a história, as relações sociais, os significados e símbolos coletivos. Através do conhecimento feminista e de gênero foram descolados alguns olhares e “verdades”, comportamentos têm sido inventados. O núcleo político dessas produções e vivências feministas geralmente é entoado pelo discurso em prol da justiça social, almejando diferenças com igualdade.

Na fusão da utopia histórica com as práticas cotidianas, inúmeras mudanças nas relações de gênero estão em curso. As relações entre mulheres, entre homens e entre mulheres e homens são pauta política imprescindível para cientistas sociais, educadores/as, psicoterapeutas, ativistas sociais etc.

Os percursos que o “gênero” vem trilhando favorecem aprendizagens e

¹ Mestre em antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco PPGA/UFPE, pesquisador associado do Instituto PAPA!, professor substituto do Departamento de Psicologia da UFPE e psicólogo do Instituto de Assistência Social e Cidadania da Prefeitura de Recife (IASC/PCR). Atuou como professor on-line no curso GDE.

² Agradeço a todos os trabalhos, instituições e pessoas com quem me envolvi durante este período para me favorecer olhares mais críticos. Em especial, a todas/os envolvidas/os no curso GDE, o Instituto PAPA!, o FAGES/UFPE, a Libertas Comunidade, o SOS Corpo e a CESE.

apontam sugestões, tensões e desafios para nós, na maneira como trabalhamos com ele enquanto dimensão política, ética, científica e imanente. Irei aproveitar alguns campos da polimorfia do gênero, para contextualizar minhas “andanças” com a temática (mesmo sabendo que nem sempre é tão fácil visualizar o chão onde piso), vivências políticas e subjetivas, para assim construir reflexões da prática no curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Esse trajeto que faremos a partir de agora será sucintamente mais um caminho dentre tantos outros possíveis na arena do gênero.

APROXIMANDO O VIRTUAL E O REAL: GÊNERO “ESPAÇO-TEMPO”

É importante partirmos da compreensão de que hoje o componente sexual tem visibilidade e poder para problematizar as relações de opressão e desigualdade, de forma adversa do início do século passado. A dimensão sexual passou e continua atravessando por inúmeras tensões em busca do fortalecimento de suas raízes políticas, éticas, epistemológicas e analíticas na utilização prática de seu poder. Aqui, longe de encerrar todas essas questões, apontaremos alguns debates que parecem relevantes para contextualizar algumas reflexões sobre a prática educativa de gênero.

Na primeira metade do século vinte, podemos destacar a história de três mulheres –consideradas ícones internacionais por problematizar a condição das mulheres – e que até hoje continuam sendo citadas e lembradas como personagens importantes para o movimento feminista. São elas Simone de Beauvoir, Margareth Mead e Virgínia Woolf. Foi um período que se destacou pelo caráter arbitrário das desigualdades e em que predominava a referência ao sujeito empírico “mulher”, visto tanto como sujeito político quanto analítico, desembocando, assim, na institucionalização de uma identidade coletiva e de um referencial de análise e crítica.

O posicionamento de considerar apenas a mulher como sujeito político e analítico passou a ser questionado fortemente no final dos anos 70 nos EUA e em alguns países da Europa e, no Brasil, ocorreu maciçamente em meados da década de 90. A mudança de perspectiva aconteceu com a introdução do conceito de “gênero” no meio acadêmico e no movimento social, imprimindo o caráter relacional da dimensão sexual, o que, conseqüentemente, também vem ampliar a idéia anterior daquele considerado sujeito analítico e político.

Sobre os sujeitos analíticos, de uma forma geral, a não opção pela categoria de análise “mulher” pressupõe uma diferença entre o referencial empírico (mulher) e o analítico (gênero). Em relação aos estudos das mulheres, parece haver a compreensão de que adotar o conceito de gênero amplia a possibilidade “que mapeia um campo específico de distinções, aquele cujos referentes falam da distinção sexual. Quer onde estão os sujeitos concretos, substantivos, homens e mulheres, quer onde nem mesmo encontramos estes sujeitos” (KOFES, 1993:29)³.

Ainda sobre esse patamar analítico, Heilborn tece uma crítica:

“Depois de se examinar a presença feminina passou-se agora a falar em gênero, como a significar uma mudança de patamar analítico que talvez não tenha sido alcançado como se espera. Do sexo passou-se ao gênero mas a categoria tem sido usada sem a percepção do alcance que deve ter como imbricada a um sistema relacional, e que se mantém algum vínculo com a base fisiológica, sua principal utilidade está em apontar a dimensão social que em última instância é o que importa” (HEILBORN, 1992:39).

Um dos trabalhos clássicos que marcam um posicionamento político e epistêmico de gênero foi produzido na década de 70 por Gayle Rubin (RUBIN, 1993) e ainda hoje tem grandes repercussões nas abordagens sobre as relações sexuais. A autora feminista emprega em sua análise um discurso pautado em um sistema “sexo-gênero”. Esse estudo procura pontuar como as teorias sociais, marxista e psicanalítica abordam ou não a dimensão sexual. O debate construído traça uma releitura dessas teorias e seus principais autores (Marx, Engels, Freud e Lacan), com base na idéia de economia política

³ Vários outros textos vão pontuar as diferenças de recursos analíticos ao se adotar a categoria gênero e também enfatizar a importância de utilizar este conceito com base na dimensão política feminista. Para citar alguns que podem servir de referência em aprofundar essas questões: SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1991. RAGO, M. “Descobrir historicamente o gênero”. In: *Trajetórias de Gênero. Cadernos Pagu* – Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. Campinas: (11) 89-98, 1998. SOIHET R. “História das mulheres e história de gênero – um depoimento”. In: *Trajetórias de Gênero. Cadernos Pagu* – Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. Campinas: (11) 77-88, 1998. MACHADO, L.Z. “Gênero, um novo paradigma?” In: *Trajetórias de Gênero. Cadernos Pagu* – Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. Campinas: (11) 107-26, 1998. MORAES, de M.L.Q. “Usos e limites da categoria gênero”. In: *Trajetórias de Gênero. Cadernos Pagu* – Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. Campinas: (11) 99-106, 1998.

do sexo, em que as mulheres, o trabalho doméstico e a obrigatoriedade da heteronormatividade são centrais para compreender a opressão feminina. Aqui, o sexo é demarcado como matriz biológica e o gênero matriz cultural que imprime as desigualdades de poder nas relações sociais.

Se o posicionamento do sistema sexo-gênero pode ser considerado um avanço por apresentar uma maior sofisticação analítica da política feminista – ao adotar o conceito de gênero e centrar o debate no âmbito das **relações desiguais entre os sexos** levando em consideração as construções sociais e culturais – por outro lado, permanece o debate sobre a identidade coletiva “mulher” na condição única de oprimida e uma representação singular de homem, na posição de opressor.

Essa postura trouxe avanços, mas logo seria problematizada por uma série de contradições e críticas sobre como se processam as relações no interior da *identidade coletiva “mulher”, na representação singular de homem* e na própria *impossibilidade da dimensão de gênero* (grosso modo, as relações sexuais) *em explicar unicamente as relações de poder e opressão que se processam no cotidiano das sociedades e dos sujeitos*. Nas últimas duas décadas, são pelo menos essas três dimensões que parecem fortemente colocar em tensão o feminismo.

Com relação à identidade coletiva “mulher”, vem se tecendo uma série de rearranjos a partir de contestações e embates realizados em seu próprio interior, ou seja, produzidos pelas próprias mulheres. Em geral, o que se argumenta é que ficaram encobertas muitas desigualdades que imperavam no interior dessa identidade “mulher”. A “voz” feminina que era escutada era de mulheres brancas e de classe média/alta; enquanto estas conseguiam maior acesso aos espaços públicos, espaços políticos, de trabalho e tecnologia, as mulheres negras e pobres permaneciam no lugar da opressão, como, por exemplo, sendo suas empregadas domésticas com relações abusivas de exploração da força de trabalho.

A compreensão de que no interior da identidade coletiva “mulher” havia pelo menos duas dimensões expressivas que estruturavam as relações sociais – as dimensões de “classe” e “raça” – estimulou a adoção de uma perspectiva mais crítica e cuidadosa em dizer de que mulher se estava falando, pois a dimensão genérica da figura feminina já não se sustentava mais no bojo das várias formas de opressão social.

Essas reflexões, além de reforçarem novas compreensões sobre as opressões calcadas nas relações de gênero (a exemplo de relações sexuais desiguais entre pessoas do mesmo sexo), imprimem no movimento feminista diferentes pontos de vistas e pautas políticas. Um exemplo dessas diferentes pautas ocorre no campo dos direitos reprodutivos, como pontua Donna Haraway, feminista socialista americana e branca:

“Para as mulheres brancas, o conceito de propriedade do eu, o ser dona do próprio corpo, em relação à liberdade reprodutiva, tem sido em geral focalizado no campo de eventos em torno da concepção, da gravidez, do aborto e do nascimento, porque o sistema patriarcal branco dedicou-se ao controle dos filhos legítimos e, como consequência, das fêmeas brancas como mulheres. Ter ou não ter filhos torna-se então para as mulheres, literalmente, uma escolha que define o sujeito. As mulheres negras particularmente – e as mulheres submetidas à conquista do Novo Mundo em geral – se defrontam com um campo social mais amplo de falta de liberdade reprodutiva na qual seus filhos não herdaram o estatuto de humanos nos discursos hegemônicos fundadores da sociedade norte-americana. O problema da mãe negra nesse contexto não é simplesmente seu próprio estatuto como sujeito, mas também o estatuto de seus filhos e de seus parceiros sexuais, machos e fêmeas” (HARAWAY, 2004:243)⁴.

No Brasil, com o fortalecimento da luta das mulheres negras, também observamos o surgimento de outras reivindicações no interior do movimento feminista, assim como o fortalecimento das críticas às relações de opressão. Estes fatos evidenciam uma máxima que pode parecer contraditória, mas que costuma acompanhar os movimentos, “ser oprimido não significa não oprimir, e oprimir não significa não ser oprimido” – esta máxima também fazia parte do primeiro módulo do GDE que abordava a diversidade e parecia dosar o rumo das abordagens subseqüentes das diferentes temáticas.

⁴ Para tratar um pouco mais da erosão da identidade coletiva da mulher e as possibilidades interventivas de rearranjos para se constituir uma pauta comum pode-se ver: HARAWAY, Donna. “Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Tendências e impasses*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Simultaneamente à “fragmentação” e à pluralidade das mulheres, foi sendo construída, no discurso feminista, a desconstrução da perspectiva binária, colocando em xeque a noção de complementaridade e a oposição das relações entre homens e mulheres. Se o binarismo existe e faz parte da construção histórica das relações, é justamente essa concepção que precisamos romper, trabalhando com outras visões de mundo e estratégias políticas que possam ser mais libertárias. Assim, os arranjos sociais proporcionarão um rompimento de compreensões de mundo e perspectivas de análise das relações que se fundam, por exemplo, nas binaridades: razão/emoção; certo/errado, bem/mal, público/privado, algoz/vítima, natureza/cultura, real/virtual etc⁵.

Adotar esse caminho significa compreender que as relações desiguais e de poder que estruturam nossa sociedade — as relações entre homens, entre mulheres e entre mulheres e homens — se constituem de forma relacional, produzindo e reproduzindo nos sujeitos sociais arranjos opressivos que passam suas vidas e inscrições sociais.

De maneira simultânea à pluralização das mulheres e das leituras feministas pós-estruturalistas, também emergiram os estudos de gênero com foco nos homens e masculinidades que, em sua maioria, corroboravam a idéia da pluralidade identitária (não existe uma, mas várias masculinidades) e problematizaram uma série de dimensões que produzem desigualdades no campo das relações sexuais, a exemplo das dimensões de classe, raça, geração e sexualidade. Outro fator que parece demarcar esses estudos é a vinculação ou não com o posicionamento político feminista. Enquanto alguns estudos e ações políticas partilhavam da plataforma do movimento feminista, outros

⁵ Para problematizar a binaridade de razão/emoção; certo/errado podemos indicar: JAGGAR, A.M. “Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista”. In: JAGGAR, A.M. e BORDO, S.R. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. Já para debater as dimensões de público/privado: COLLIN, F. “Espacio domestico, espacio publico”. In: *Cuidad y Mujer. Madrid: Seminario Permanente “Ciudad y Mujer”*, p. 231-237, 1994 – apesar das reticências que precisam ser feitas ao ler este texto, no que se refere à forma como utiliza a “mulher” (e por consequência o homem), um outro texto procura se dedicar às diferenças: *A mesma e as diferenças*. 2a ed. Recife: SOS Corpo, 1993. Para tratar da dimensão de bem/mal; principalmente de vítima/algoz: GREGORI, M. F. *Cenas e Queixas. um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. GROSSI, Miriam Pillar. “Rimando amor e dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal”. In: PEDRO, J. M. e GROSSI, M. P. (Org). *Masculino, feminino, plural: o gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. Aqui as autoras compreendem as desigualdades que operam entre os sexos, mas complexificam as relações de violência que ocorrem nas relações conjugais e adotam outros conceitos a exemplo da “vitimização positiva” adotado por Gregori para tratar da violência e fazer com que a idéia binária de passivo/ativo também seja rompida.

apresentavam um distanciamento deste debate e produziam conhecimentos e ações políticas à querela deste campo⁶.

Com grande influência nas diretrizes das ações sociais e da criação de políticas públicas, as conferências mundiais do Cairo e de Beijing pontuaram na plataforma feminista a importância de uma maior aproximação com os homens, principalmente no que se refere ao compartilhamento das responsabilidades e direitos reprodutivos e sexuais. Nesse sentido, boa parte dos estudos e das atividades desenvolvidas sobre relações de gênero com foco nos homens, que apresentavam afinidade política com a perspectiva feminista, construíram suas missões em torno dos direitos sexuais e reprodutivos (a paternidade e a homossexualidade são temas bastante explorados nesse campo) e a violência contra a mulher⁷.

A construção da crítica ao machismo e a discussão das relações de gênero possibilitou um olhar sobre os homens que favoreceu a relativização de este-reótipos instituídos culturalmente, tais como de “forte”, “abstinente emocionalmente” e viril, bem como possibilitou a criação de leituras e debates sobre a condição dos homens, seus privilégios e prejuízos. Hoje é compreensível a

⁶ Existem algumas referências clássicas e internacionais nos estudos de gênero, homens e masculinidades, aqui vai sugestão de artigo de dois autores. CONNELL, R.W. “La organización social da masculinidad”. In: T Valdés & J Olavarria (eds.). *Masculinidades: poder e crisis*. ISIS Internacional – Ediciones de las Mujeres. Chile: nº24, p.31-48, 1997. KIMMEL, M.S. “A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas”. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, nº9, p.103-117, out., 1998. Para um primeiro aprofundamento sobre os estudos sobre masculinidade que partilham política feminista, pode-se ver: MEDRADO, Benedito. *O Masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1997. Para estudos que pautam as masculinidades brasileiras em articulação com as dimensões de geração, classe, raça e sexualidade, pode-se indicar: SCOTT, R.Pary. *O Homem na matrifocalidade: Gênero, percepção e experiências do domínio doméstico*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: (73): 38-47, maio 1990. Outro estudo do mesmo autor: “Etnografia, contextualização e comparação no estudo de jovens e famílias”. In: CAMPOS, Roberta B.C. e HOFFNAGEL, Judith. C. *Pensando Família, Gênero e Sexualidade*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2006. PINHO, Osmundo. “A guerra dos mundos homossexuais resistência e contra-hegemonias de raça e gênero”. In: *Homossexualidade: Produção cultural, cidadania e saúde*. VVAA. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

⁷ A exemplo de algumas publicações do Instituto PAPAÍ, de seus/suas integrantes e parceiros/as. LYRA, Jorge – *Paternidade Adolescente: uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), São Paulo: PUC/SP, 1997, 182p. Outros trabalhos como: MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. “A adolescência “desprevenida” e a paternidade na adolescência: uma abordagem geracional e de gênero”. In: SCHOR, Néia; MOTA, Maria do Socorro F. T.; CASTELO BRANCO, Viviane (orgs.). *Cadernos Juventude, saúde e desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretária de Políticas de Saúde, 1999. p. 230-248. ARILHA, Margareth, RIDENTI, Sandra e MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998. ARILHA, Margareth. *O masculino em Conferências e programas das Nações unidas: para uma crítica do discurso de gênero*. Tese (Doutorado em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP. 2005. PROMUNDO; PAPAÍ; ECOS e Salud y Género. Projeto H – Série Trabalhando com homens jovens. São Paulo: 3 Laranjas. 2001.

impossibilidade de adotar uma categoria “homem” no singular como uma identidade coletiva para justificar as desigualdades sociais. Os fatores de classe, raça, geração e orientação sexual inscrevem realidades sociais que denotam a complexidade nas tramas das relações desiguais entre os sexos. Podemos observar, a partir desses pressupostos, que entre a população jovem são os homens que têm maior vulnerabilidade e risco de morte, mas não basta dizer que são homens, mas que são pobres e afro-descendentes. Sabemos também que são as pessoas do sexo masculino que estão menos presentes no Sistema Educacional (escolas e universidades), mas igualmente precisamos reforçar que são em sua maioria pobres e negros (SOUZA, 2005)⁸.

Neste momento, já percebemos que há uma pluralidade de identidades sexuais normatizadas em dois grandes pólos, mulheres/homens. Estes pólos estruturantes históricos das realidades desiguais não podem ser compreendidos de maneira simplificada para não se incorrer em erros do passado - há uma série de fatores que influenciam as inscrições assimétricas das relações sexuais. O desafio parece avançar em busca de relações igualitárias, para tanto é importante lembrar de onde partimos – das relações desiguais estruturais entre homens e mulheres pautadas inicialmente por mulheres americanas e européias brancas – e aonde pretendemos ir – relações sexuais democráticas e igualitárias que superam o sexismo, o racismo, a homofobia e as desigualdades de classe. Assim, podemos nos apoiar na estrutura, mas se caminharmos apenas nessa perspectiva, certamente estaremos reificando uma série de ações contraditórias à ideologia e ética feminista de igualdade e autonomia dos corpos.

Parece então que o desafio é considerar a ética da diferença e o reconhecimento do outro, lidando com cuidado, respeito e justiça sobre as pautas políticas e as relações de poder que se produzem em academias, diferentes movimentos sociais, agências de financiamento, políticas globais e nos saberes tradicionais e locais. Como não dar “dois pesos e duas medidas”, ou como dar “dois pesos e duas medidas” (as ações afirmativas) que favoreçam a igualdade, sem que esse movimento se configure em opressão das pessoas,

⁸ Outro estudo da mesma autora: “Panorama da Violência Urbana no Brasil e suas capitais”. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2006. BATISTA, Luís Eduardo. *Masculinidade, raça/cor e saúde*. *Ciênc. saúde coletiva*. [online]. 2005, vol. 10, no. 1 [citado 2006-11-27], pp. 71-80. Para ver o decréscimo contínuo dos homens nas instituições de ensino, ver Censo Escolar 2005. Assim como se podem analisar as diferenças ao longo dos últimos anos e o processo decrescente que se encontra nos homens nas Escolas. In: <http://portal.mec.gov.br/default.htm>

grupos e segmentos que historicamente não têm reconhecimento e legitimidade. A proposta do GDE parece ter sido um passo nessa busca, e o percurso construído nestas poucas páginas reflete o constante envolvimento que tive com as diversas pessoas que compunham o curso e, assim, temperaram esse caminho.

Podemos considerar que na arena de “espaço-tempo” retratada, as relações sexuais foram intensamente problematizadas e transformações substanciais foram produzidas. Ainda estamos distantes, contudo, de uma igualdade nas relações entre os sexos – *ainda há muita potencialidade virtual de transformação do real*. Também é fato que muitos processos mudaram nessas relações – *muitas realidades foram e são potencializadas por virtualidades de ontem*. Avaliamos, no entanto, que as desigualdades operam, cada vez mais visivelmente, de maneira complexa entre os sujeitos do mesmo sexo e de sexos diferentes, articulados pelo menos por questões relativas à classe, raça, sexualidade e geração – *virtualidades e realidades temporais operam simultaneamente nas conjunções das relações sociais*.

O GDE traçou mais um desafio nesse espaço-tempo, propondo por meio da ação educativa virtual-real (a educação à distância), incidências nas práticas pedagógicas de profissionais de educação de diversos municípios do Brasil, almejando repercussões íntimo-coletivas em professoras/es, gestoras/es, alunas/os, familiares, comunidades e a própria equipe pedagógica e de gestão do projeto. Avaliar esses impactos favorece dimensionar a amplitude das ações.

APRENDENDO COM O GDE⁹

O curso à distância Gênero e Diversidade na Escola forneceu formação para educadoras/es da rede pública que atuam entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Foram abordadas as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial. O GDE aconteceu em seis municípios brasileiros, distribuídos pelas cinco regiões: Dourados (MS/Centro-Oeste), Maringá (PR/Sul), Niterói (RJ/Sudeste), Nova Iguaçu (RJ/Sudeste), Porto Velho (RO/Norte)

⁹ Todas as frases de professoras/es cursistas presentes neste texto foram extraídas de trabalhos individuais (o Memorial) requisitados no momento de finalização do curso GDE.

e Salvador (BA/Nordeste). Em cada cidade, foram oferecidas 200 vagas. A principal proposta foi de fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, visando a desconstruir preconceitos (de gênero, étnico-raciais e referentes à sexualidade) e romper o ciclo de sua reprodução pela escola.

Dedico agora comentários sobre impactos reais, trazidos por professoras/es cursistas de Salvador com quem trabalhei durante o GDE. Para retratar a incidência da dimensão de gênero para as/os professoras/es cursistas, resolvi eleger algumas frases que me parecem significativas.

O conhecimento histórico e teórico sobre as relações de gênero foi um destaque:

...ressalto sua valiosa contribuição para o estudo na área de gênero e a trajetória do movimento feminista. *Professora cursista*

... essa relação de gênero que vivemos hoje é uma relação de desigualdade social e pessoal, baseada na diferença e legitimada em nome de um determinismo biológico da superioridade de um dos sexos... *Professor cursista*

Antes do curso, não fazia distinção entre sexo biológico e gênero. A compreensão sobre identidade de gênero e direito contribuiu para o respeito de travestis e transexuais. Estudando os textos, pude me apropriar destas idéias e entender como as circunstâncias históricas e culturais reforçam uma hierarquia que favorece o poder masculino, branco e heterossexual e incidem nas definições de papéis sociais para homens e mulheres, reforçando as desigualdades e estereótipos. *Professor cursista.*

Nos comentários, podemos perceber uma apropriação temática favorecendo maior domínio reflexivo dos/as cursistas sobre as relações sexuais e as desigualdades de gênero. Os textos trabalhados no GDE versaram sobre conteúdos históricos (como, por exemplo, a trajetória do movimento feminista) e assuntos do cotidiano da escola (a exemplo dos papéis e expectativas comportamentais de meninos e meninas na escola). Com isso, puderam favorecer uma perspectiva política aliada a uma crítica situacional da realidade das escolas vivenciada por cada um/a dos/as cursistas. Um dos

relatos também enseja articulações compreensivas entre gênero, sexualidade e raça/etnia, possibilitando visualizar a incidência da aprendizagem transversal das temáticas.

Outros relatos favorecem perceber como essas aprendizagens implicam auto-reflexão e mudanças de posicionamentos na prática educativa dessas/es educadoras/es. Para além da apropriação teórica, para muitas/os participantes do GDE, entrar em contato com a dimensão de gênero favoreceu experienciar seus referenciais subjetivos, valores e práticas em uma sociedade machista. Tal contato com as trajetórias subjetivas enriqueceu o trabalho, ampliou o contato com a diversidade de realidades e trouxe ao tema a necessidade da dimensão política da luta pela justiça social por meio de uma educação que enfrente o sexismo em suas diversas expressões. A dimensão de reconhecimento subjetivo é extremamente valiosa nos trabalhos educativos de gênero, visto que potencializa o aprendizado e a incidência política das pautas feministas.

A diferença de tratamento entre homens e mulheres explanados no módulo de gênero melhorou a minha visão de mundo, pois achava que o tratamento diferenciado era apenas por causa das características físicas nas quais o homem se enquadra como o forte, o que não chora, e a mulher como o sexo frágil. Mesmo conhecendo exemplos de mulheres fortes, guerreiras, não percebia que eu possuía atos permissivos à desigualdade de gênero. Posturas como a distinção entre meninos e meninas nas brincadeiras, no comportamento, no uso das cores etc.... *Professora cursista*

Com os textos e os debates percebi o quanto contribuía para a perpetuação do machismo. A partir desta constatação, mudei minhas posturas observando sempre a ótica da igualdade para lidar corretamente com todos e todas, principalmente com os julgados diferentes de acordo aos comportamentos pré-estabelecidos. *Professora cursista*

Não há como negar que o curso acrescentou e muito não apenas a minha prática docente, bem como a mim como pessoa, como cidadão. Alguns temas, como por exemplo a sexualidade, me fizeram refletir acerca dos meus conceitos, dos meus pré-conceitos. Reavaliei a minha postura como educador face a uma realidade tão diversa de

escolhas sexuais, comportamentos e ações. *Professor cursista*

Pude verificar ao longo do curso o quanto eu pude transformar a visão discriminatória e preconceituosa que meus/minhas colegas, alunos/as, pais e até mesmo eu, demonstrávamos em relação aos gêneros, à orientação sexual e ao preconceito racial. *Professora cursista*

Questionamentos seculares do movimento feminista pareciam ainda não ecoar em determinadas práticas de profissionais da educação. Os relatos ilustram como a experiência de trabalhar o gênero no GDE redimensionou as práticas pessoais e profissionais, como o cotidiano da Escola demanda diversas intervenções pedagógicas que compactuem com proposta política feminista. O reconhecimento de reproduzir práticas machistas parece ter sido o ponto de partida de cursistas sensibilizadas/os pela abordagem temática. Os recursos pedagógicos, as relações entre alunos/as, as relações entre educadores/as, as relações entre profissionais e alunos/as e as relações comunitárias mais amplas também foram lócus de questionamentos.

... nós professores devemos perceber que a questão de gênero existente na escola, buscando evitar a sua perpetuação, para isso se faz necessário ter cuidado com o currículo escolar, com a escolha dos livros didáticos e evitar comportamentos, ações e linguagem sexista. As interações entre educadores e educadoras e estudantes, geralmente estão perpassadas por desigualdades sociais, de raça, de etnia, de classe e/ou de gênero. É preciso, portanto, refletir sobre a escola como um dos locais importantes de formação na questão de gênero e sobre como ela deve atuar nesse aspecto... No decorrer do curso fui percebendo como certas idéias existentes e até mesmo internalizadas foram sendo revistas e transformadas. Inclusive em alguns momentos dentro dos módulos, repassei as colegas da escola informações adquiridas, no sentido de revisão de comportamentos e ações. *Professor cursista*

... o fato de ter ocorrido uma agressão de um aluno a uma aluna na escola em que trabalho. Estavam namorando e aí surgiram, creio eu, ciúmes, e daí veio o problema. Isso ocorreu justamente no mesmo período do caso trabalhado no GDE "do ex-namorado que agrediu

a ex-namorada”. Discuti o assunto em sala com meus alunos e foi muito interessante. *Professor cursista*

Dentro de minha realidade, presenciei inúmeros casos de preconceitos de gênero. Sei que sentia um certo constrangimento, mas ainda a contragosto alimentei por certo tempo essa política de menosprezo. Agora, após adquirir conhecimentos das concepções e conceitos acerca dessa área, sabendo que estamos inclusive amparados por políticas de ações positivas, podemos implementar novos direcionamentos nesse cotidiano. Nesse contexto pretendo, de agora em diante, apoiar todo tipo de ação positiva e ser uma lutadora combativa de feudos alimentadores de preconceitos. *Professora cursista*

A aproximação com experiências, recursos e diretrizes pedagógicas pautadas em estratégias afirmativas visando à equidade de gênero, potencializou as iniciativas pessoais em ambientes escolares por vezes hostis à temática. Os casos trabalhados nos fóruns de debate do GDE transcenderam o espaço virtual, ganharam espaços em reuniões de professores/as, nos planejamentos pedagógicos escolares, em salas de aula “reais” etc. A pluralidade de propostas interventivas criadas ao longo do curso GDE e dialogadas nos espaços de comunicação entre cursistas, bem como as variedades de trabalhos finais, garantiu um valioso banco de “estratégias pedagógicas pró-equidade”.

Desenvolvi no decorrer deste curso, com meus/minhas alunos/as e com colegas de escola, alguns pequenos projetos relativos a questão do gênero e do preconceito relacionado a cor, e não poderia ser mais estimulante uma vez que moramos num estado chamado Bahia e que 80% dos alunos da nossa unidade escolar são negros. *Professora cursista*

Acredito que agora, nós educadores participantes deste curso, temos condições mínimas de fazer interferências mais profundas, não ficando somente no campo da aceitação e do silêncio, pois é preciso despertar para a necessidade da inserção dos diferentes e marginalizados na vida social e política de uma nação, combatendo a homofobia, o preconceito racial e a discriminação gênero etc., por meio do diálogo e de uma política pedagógica que contemple ações constantes e efetivas de promoção. *Professor cursista*

Por influência direta do curso, em curto prazo, pude pôr em ação meus conhecimentos adquiridos, dialogando com as partes envolvidas, e propondo a toda a comunidade a elaboração de um projeto específico de promoção da igualdade e respeito à diversidade dentro da unidade escolar. *Professor cursista*

Neste curso compreendi as questões que envolvem o preconceito em relação a raça, etnia, gênero e orientação afetivo-sexual. E percebi que estas questões retratam uma realidade de exclusão para os diferentes e que a cor da pele, a orientação sexual não devem ser motivos para segregar e causar ao desigual, seqüelas eternas. *Professora cursista*

Os textos nos fazem refletir como podemos, educadores/as, contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública e por consequência, a vida das pessoas que dela se beneficia, na intenção da superação das desigualdades. *Professor cursista*

Leituras transversais das desigualdades na sociedade e no ambiente escolar foram ensaiadas durante o curso. A perspectiva política de uma pedagogia democrática preocupada com as desigualdades que incidem sobre as diferenças de gênero, sexualidade e raça/etnia, parece ter envolvido boa parte dos/as cursistas que concluíram o GDE. A preocupação com uma ação educativa que favoreça as diferenças e a igualdade tempera boa parte dos argumentos e das metas das/os educadoras/es.

Esses comentários ilustram alguns avanços conquistados pelo curso GDE, uma avaliação positiva e estimulante dessa experiência. Com esses relatos, não conseguimos precisar os alcances, mas podemos sentir os impactos e a potencialidade transformadora de tal ação. O curso teve duração aproximada de quatro meses para trabalhar as temáticas de diversidade, gênero, sexualidade e raça/etnia. Cada um dos assuntos demanda uma intensidade de conhecimentos, reflexões e implicações para a efetivação institucional de posicionamentos políticos e práticas pedagógicas referenciadas na afirmação das diferenças e da igualdade. Assim, alguns comentários também parecem comunicar a necessidade contínua de formação de diferentes formas:

Desejo que o curso seja ampliado para uma especialização. Também que haja monitoramento e acompanhamento on-line de sua aplica-

bilidade nos espaços de atuação dos cursistas. *Professora cursista*

Os textos contribuíram muito para nosso conhecimento, mesmo desejando que nos próximos os encontros presenciais sejam mais relevantes e em maior número o que facilita mais a troca de informações, uma vez que o sistema online , muitas vezes deixava de ser e tornou offline. *Professor cursista*

Minhas dúvidas e dificuldades ainda existem não só em sala de aula, mas também fora dela, a principal é quanto às múltiplas formas de manifestação da sexualidade, ou seja, a orientação sexual. Porque a própria escola tem dificuldade em lidar com essas questões. Por isso a escola precisa se preparar sobre a presença da sexualidade e da orientação sexual, pois tem potencial transformador. É preciso mudar os parâmetros educativos para que a educação seja igualitária. *Professora cursista*

Não poderia deixar de destacar ainda neste tema a importância de se abordar, constantemente em sala de aula, no plano do direito e da educação, o exercício da sexualidade na intenção de se prevenir à gravidez precoce, da possibilidade de um aborto e de evitar DST/AIDS na intenção de orientar a prática sexual saudável, segura, livre e consciente sem risco a saúde e a vida das/os adolescentes. *Professor Cursista*

Esses comentários expõem uma demanda de maior intensidade nos processos de formação em diversos âmbitos: temporal, espacial, virtual, presencial, vivencial e teórica. Além disso, podemos avaliar como a extensão de formação política do projeto encontra maiores dificuldades quando nos aproximamos tematicamente de assuntos que questionam alguns pilares culturais que estão historicamente institucionalizados em nossas relações. Os direitos sexuais, uma demanda histórica do feminismo, enfrentam barreiras diante das práticas pedagógicas banhadas pela disciplina e a religião. O prazer e a laicidade são virtualidades que devem ser ainda muito potencializadas para a produção das realidades educativas democráticas e justas.

ALGUNS DESAFIOS POLÍTICOS NO ENSINO EM GÊNERO E TRANSVERSAL

No início deste texto, procuro traçar um caminho dos possíveis para abordar a prática educativa do gênero e é tal caminho que serve de referência para comentar alguns desafios nessa abordagem temática, bem como suas relações com a raça/etnia e sexualidade.

Durante boa parte do GDE, abordar gênero ainda foi tratar de desigualdades protagonizadas por sujeitos coletivos mulheres e homens, em que as mulheres encontravam-se como oprimidas e os homens como opressores. Seguindo assim, a lógica do sistema sexo-gênero que reconhece apenas essas duas variáveis para justificar as realidades desiguais na sociedade, tal interpretação é perceptível também em alguns comentários trazidos no ponto anterior.

Essa abordagem é compreensível pela importância histórica que tais argumentos propiciam às lutas políticas de mulheres e do próprio movimento feminista, que representa, metaforicamente (real e virtual), a chama política que aquece a dimensão do gênero. Simultaneamente, ainda na atualidade, boa parte do movimento feminista endossa a perspectiva compreensiva de gênero, na qual as mulheres genericamente se perpetuam na opressão e os homens universalmente ocupam o poder. Essa adoção política deve ser interpretada por necessidades relacionais construídas pelo objeto de trabalho, pelo avanço estratégico e político que organizações e grupos de mulheres têm conquistado nas últimas décadas e com isso tem possibilitado produzir um discurso crítico e afirmativo de suas opressões.

Se almejamos, no entanto, compreender gênero como categoria eminentemente relacional, nossa leitura sobre as políticas públicas e educacionais deve transcender uma compreensão de gênero como direitos das mulheres ou reivindicação das mulheres para expor também as implicações relacionais que as desigualdades machistas incidem nos diversos corpos e instituições sociais. Ao comentar essa necessidade de abordagem, a intenção é potencializar os avanços e lutas feministas em convergência com as aberturas para as diferenças de raça/etnia, sexualidade, geração e classe em busca da justiça social.

Ao retratar a realidade da educação, devemos ser mais enfáticos também em retratar minorias reais. Se é verdade que o machismo ainda impera nas escolas e nas diversas estruturas educacionais, também é verdade que os homens são minoria em quantidade e a cada ano têm reduzido ainda mais a

sua presença (os censos educacionais dos últimos dez anos possibilitam essa leitura). Os meninos das escolas públicas, em muitas das relações construídas no cotidiano escolar, não ocupam um lugar de poder, contudo reificam práticas machistas institucionalizadas no ambiente de ensino.

O lugar da desordem, da bagunça, da transgressão das regras também parece ser um espaço constantemente construído para ser habitado pelas crianças masculinas e negras. Os fatores que incidem sobre essa população e as relações que reforçam esses lugares devem ser alvos de questionamentos intensos em ações educativas pautadas na perspectiva de gênero, para que as crianças e adolescentes homens não deixem as escolas para ocupar cada vez mais os sistemas correccionais e prisionais para adolescentes em conflito com a lei. Atualmente, eles representam percentualmente 95% da população infratora (MURAD, ARANTES, SARAIVA, 2004).

A ausência da construção cultural da paternidade na discussão sobre sexualidade reflete uma realidade histórica do valor dessa temática para se compreender as relações dos homens com a reprodução e as práticas sexuais. Com a recente demanda da plataforma feminista, há uma necessidade de adensar os questionamentos e as práticas culturais que homens e mulheres reforçam nas relações reprodutivas e sexuais para conseguir maiores avanços nas ações educativas de sexualidade. Para além de culpabilizar os adolescentes, devemos desenvolver ações pedagógicas que possibilitem o envolvimento político com as dimensões de cuidado e prazer, fazendo com que estes valores possam ser referências para homens e mulheres que praticam cotidianamente ações fundadas na igualdade.

Talvez o maior desafio de gênero em um trabalho como o curso GDE seja reconhecer a centralidade simultânea das dimensões de raça/etnia e sexualidade nos diversos sujeitos reais e na estruturação das desigualdades sociais. O corpo que trabalhamos é um corpo que não prioriza o sexo ou o gênero, mas é inscrito simultaneamente por um sexo, uma cor/raça, etnia, sexualidade, enfim, que se faz na cultura de forma íntegra, mesmo sendo compartimentada (por questões estratégicas, políticas, didáticas etc) em nossas abordagens e em algumas formas de conceber o mundo.

Assim, o desafio político é de considerar com o mesmo senso de justiça as problematizações construídas a partir das realidades machistas, racistas e homofóbicas, valorizando suas estratégias compreensivas e seu potencial democrático. Afinal, vivemos realidades desiguais com as diferenças, reco-

nhecermos que isto é o início para não reproduzirmos tal realidade com mulheres, homens, negros/as, homossexuais, transgêneros e todos os outros segmentos populacionais historicamente oprimidos.

Por fim, o curso GDE expressa uma potencialidade virtual e real na aventura que a prática pedagógica implica. Essa aventura pode significar desafio, transformação, aprendizagem, liberdade e autonomia. Significa “a convicção de que a mudança é possível”. É nesta “boniteza” dos dizeres de Paulo Freire (1996) que encerro este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários para à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARAWAY, D. “Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”. *Cadernos Pagu* (22), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2004, pp.201-246

HEILBORN, M.L. “Usos e abusos da categoria gênero”. In: HOLANDA, Heloísa. B. (Org.). *Y nosotras latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992.

KOFES, S. “Categorias analíticas e empíricas: Gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações”. In: *Cadernos Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP*. Campinas, nº1, 19-30, 1993.

MURAD, J. G. P.; ARANTES, Rafael S.; SARAIVA, A.L.R. *Levantamento estatístico sobre o sistema socioeducativo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República*. (SPDCA/SEDH-PR). Brasília, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/sedh/>

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres: Notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SOUZA, E. R. de. “Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde”. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2005.

7. DIVERSIDADE NA ESCOLA EM DEBATE: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Cláudia Regina de Paula¹

INTRODUÇÃO

Tive o prazer de lecionar em duas turmas no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Uma turma constituída de cursistas da cidade de Nova Iguaçu e outra turma mista, com docentes das seis cidades contempladas com o projeto piloto Gênero e Diversidade na Escola. Tal experiência permitiu a comparação entre os grupos e a percepção de que a turma mista, num diálogo multicultural, permitia maior interação e novos desafios. Embora meu campo de pesquisa se concentre na temática racial e de gênero, nessa experiência, percebi os três eixos do curso (gênero, raça e orientação sexual) articulados, transversais e oportunos para a discussão no âmbito da escola. É consenso que a escola é instituição privilegiada, pois por ela passa a maioria das populações e se apresenta como um lócus fundamental de formação e restauração de valores, perdidos ou afetados pela modernidade. Mas, assim como o conjunto da sociedade, a escola também está em crise, de paradigmas, de papel social...

¹ Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense /UFF, Pedagoga, especialista em Relações Raciais e Educação pelo PENESB/UFF (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira/ Universidade Federal Fluminense). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, docente e pesquisadora do LEAFRO (Laboratório de Estudos Afro-brasileiros/NEAB da UFRRJ), coordenadora do projeto Baobá: gênero e africanidades na sala de aula.

A análise do contexto sócio-político educacional contemporâneo permite identificar a incorporação de novas demandas e dinâmicas sociais e culturais, nas políticas curriculares brasileiras. Mas, como essas novas propostas são apropriadas, acolhidas (ou não), pela escola? Que negociações, contestações estão em andamento para ressignificar os currículos? O curso Gênero e Diversidade na Escola é uma tentativa de aproximação e diálogo com docentes, do seu fazer pedagógico, articulado e comprometido com uma ação política e social.

Entretanto, sabemos que a escola, sobretudo a pública, recentemente aberta às camadas populares, ainda conserva tradicionalismos e elitismos que não correspondem à realidade social de seu público. Há nesse sentido, expressiva dificuldade de concretizar a ação pedagógica, por estar desarticulada do contexto político-social. Para Giroux:

[...] O reconhecimento de que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Elas atribuem à realidade significados muitas vezes ativamente contestados por diversos indivíduos e grupos. As escolas, neste sentido, são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas “contidas” nas práticas institucionais, textuais e vividas, que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante. As escolas são tudo, menos inocentes, e também não reproduzem simplesmente as relações e interesses sociais dominantes. Ao mesmo tempo, as escolas de fato praticam forma de regulação moral e política, intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos de definirem e satisfazerem suas necessidades”. Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais, alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (Giroux, 1997, p.204-205).

E, se cada grupo social acumula experiências de êxito e fracassos e constrói um conhecimento prático – mesmo inconsciente – do que está ao alcance da sua realidade social, o que o autor denomina “Causalidade do provável”², quando os indivíduos internalizam suas chances/probabilidades de acesso. Para as classes populares, em que as possibilidades de sucesso escolar se reduzem, não só em razão da falta de recursos econômicos, mas, sobretudo, de capital cultural³, a distribuição desigual desse capital influencia as trajetórias escolares e a mobilidade social desses grupos. O mesmo não se verifica entre as classes médias, em que o investimento sistemático em educação tem por objetivo a ascensão social. Para as classes populares prevalece ainda, no senso comum, a teoria da carência cultural e do mito da neutralidade do processo educativo⁴. Ambas as concepções tendem a atribuir aos alunos e suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar. Embora a teoria contribua para a compreensão da relação das famílias com as escolas, autores como Ribeiro e Andrade (2006), apontam no estudo “A assimetria na relação entre família e escola pública”, que a teoria do déficit cultural legitima as desvantagens educacionais das classes populares e pouco contribui para solucionar o problema.

Em meio às contradições e complexidades provocadas pela dinâmica social, nossos educadores nem sempre encontram condições para abordar essas questões discutidas no curso. Creio que o maior desafio para as nossas professoras e professores, consiste em promover a “politização do ato pedagógico” (Romão, 2005, p.68) baseado no diálogo, no respeito e na solidariedade mútuos. Ao perceber o outro nas suas especificidades, baseada no respeito e valorização da diferença, é que o curso GDE cumpre importante papel de subsidiar o debate e a ação educativa dos professores e demais profissionais envolvidos, assim como apontam Gomes e Silva (2002):

² NOGUEIRA, M.ª e NOGUEIRA, C. M.M. *Bourdieu & a Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

³ O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural — de que é supostamente, a garantia — propriedades inteiramente originais” (Bourdieu, P. “Os três estados do capital cultural”; “Capital social: notas provisórias” In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, (p.65-80)1998.

⁴ Para conhecer a crítica à falta de capital cultural das crianças pobres: PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

O movimento da sociedade atual que exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico-cultural. É aqui que encontramos, também, trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas, sobretudo culturais e raciais (Gomes e Silva, 2002, p.21).

RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Por que atualmente se fala tanto em diversidade? Numa sociedade globalizada, de paradigmas homogeneizantes, as diferenças agregam múltiplos processos de pertencimento étnico, diferenças de gênero, etárias, geográficas, religiosas etc., que são hierarquizadas e tratadas como desigualdade. A ruptura desse ciclo pressupõe compreender a multiplicidade e a complexidade de relações cotidianas, em especial aquelas desenvolvidas na escola, que nos leva a incorporar a idéia de que somos uma rede de subjetividades formada em inúmeros contextos cotidianos (Santos, 1995). Para refletirmos sobre essa intrincada rede de conhecimentos que tecemos, gostaria de chamar a atenção para os currículos, que são definitivamente, espaço de poder. As diferenças são produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder e as desigualdades não resultam apenas das relações econômicas classistas, mas de outras dinâmicas e contextos que tomam o gênero, a raça, a etnia e a sexualidade, como parâmetro de hierarquização. Assim, entendemos que o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

A produção de conhecimento está assentada em paradigmas dicotômicos que valorizam a separação entre o sujeito e o conhecimento, domínio e controle, racionalidade e lógica, ciência e técnica, individualismo e concepção. Todas as características que refletem o pensar masculino, desvalorizando aspectos como a intuição, as artes, a estética, a cooperação, características ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. Uma pedagogia feminina, por exemplo, busca construir um ambiente de aprendizagem com a valorização do trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, opositora ao

espírito individualista e competitivo dominante na sala de aula. A proposta da construção de um currículo equilibrado, que contemple as experiências masculinas e femininas, também pode ser encontrada em Silva (1999).

Para Henriques (2002, p.15), a educação é uma variável crucial para transformar a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças. Se a educação é a política social que contribui significativamente para mobilidade e/ou ascensão social dos indivíduos, a experiência do curso GDE torna-se ainda mais ousada e pertinente, pois o racismo, no Brasil, assume características distintas de outros países. Apesar da "invisibilidade", suas ações são eficazes, excludentes: os negros se vêem descartados dos principais centros de decisão política e econômica, sofrendo desvantagens no processo competitivo e em sua mobilização social e individual. Isso significa "simbolicamente" um corte de poder e uma exclusão social, levando à alienação e à depreciação da identidade pessoal e étnica (d'Adesky, 2001).

Pude constatar, ao longo do curso, em ambas as turmas em que lecionei, o quanto o mito da democracia racial é estruturante na construção da nação brasileira e, assim como o ideal de branqueamento, ambos têm dificultado a implementação de políticas de cunho afirmativo, uma vez que impedem a racialização das relações tanto no plano individual quanto no coletivo. Tal impedimento pode ser vencido na medida em que as identidades raciais do indivíduo e dos grupos se afirmam. E, no processo, as identidades constituem-se de maneiras descentradas, parciais e abertas, por diferentes forças políticas que as compõem. A produção desses modos tem um efeito diferenciador nas relações de poder. O que ocorre é um jogo permanente entre as diferenças, mais especificamente entre as representações culturais que acolhem questões como identidade, raça e gênero. (Hall, 1996)

"As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela [...] As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. [...] São as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão a partir do lugar do Outro[...]" (Hall, 2000,p.110-112)

As demandas geradas pelos movimentos sociais incorporaram definitivamente em suas agendas o debate pela equidade de gênero e o combate à discriminação racial e social. Numa sociedade cada vez mais globalizada e plural a discussão em torno das desigualdades se configura na mídia e no cotidiano da população, instaurando o debate. Para que esses temas, no entanto, chegassem a fazer parte da agenda governamental, atuaram em campos diversos: os movimentos sociais (negro, mulheres, homossexuais, etc), as pesquisas acadêmicas, os indicadores sociais, as organizações não governamentais etc.

O processo político é tanto mais amplo, quanto mais atores sociais dele fizerem parte, sejam institucionalizados ou não, estejam ou não representados em grupos formais de interesse. Mesmo sob as mais variadas formas organizacionais, com interesses os mais diversos e, portanto, com diferentes graus de poder, o processo político engloba tanto atores sociais quantos dele quiserem fazer parte, ao menos onde existirem canais democráticos de manifestação de demandas. Das relações estabelecidas entre esses atores resultará a política em si, sendo esta apenas uma das etapas de todo o processo (Lobato, 1996, p.40).

O governo federal tem demonstrado vontade política na formulação e implantação de políticas sociais. No início do primeiro mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9. 394, de 20 de Dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

O texto da Lei reflete o embate político que a antecedeu, uma vez que os movimentos negros, pesquisadores do campo das relações raciais, militantes partidários e outros atores tiveram papel fundamental na formulação dessa política. Assim como o Plano Nacional de Política para as Mulheres, de dezembro de 2004, e o Programa Brasil sem Homofobia, (Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTT e Promoção da

⁵ Programa lançado em 25 de maio de 2004, elaborado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (Ministério da Justiça), Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação e entidades de defesa de direitos homossexuais.

Cidadania Homossexual), de março de 2004⁵, são algumas ações que confirmam esses temas na pauta das políticas públicas sociais, resultado das demandas da sociedade civil organizada.

As tentativas oficiais de objetivar o princípio da igualdade universal esbarram em políticas iguais para grupos que vivem em desigualdade social. A igualdade universal permanece como o horizonte a ser alcançado. Essa luta impõe a necessária democracia econômica e a eliminação de privilégios. (Capelo, s/d)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para interferir na continuidade dessas desigualdades. (Louro, 1997, p.85-86)

A história da educação revela inúmeras demonstrações do caráter disciplinador, regulador e excludente da escola. A escola, entretanto, é composta de sujeitos sociais de múltiplas identidades, com experiências distintas e é pela busca dessas identidades –cultural, social, sexual, racial, étnica e religiosa – que os diversos grupos e indivíduos se organizam. Poderíamos supor então, que o conhecimento seria suficiente para superação da realidade excludente experimentada na escola. Para Louro, porém, a ignorância sempre foi concebida como o outro do conhecimento, repudiada, portanto, no campo da educação, mas a idéia é compreendê-la como implicada no conhecimento:

“qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (Deborah Britzman, 1996, apud Louro, 2004, p.68).

Existem conhecimentos em relação aos quais há uma “recusa” em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste. Por tudo isso, ao tratarmos de educação e de pedagogia, talvez devêssemos pensar, como sugerem alguns, não propriamente na paixão pelo conhecimento, mas sim na paixão pela ignorância e perguntar o que essa ignorância ou esse desejo pela ignorância tem a nos dizer. (Louro, 2004, p.69)

Creio ser a educação um dos mais importantes instrumentos de transformação social, pois agrega valores, conhecimentos e informações que permitem em grande medida a emancipação dos indivíduos. E esse, é o caminho que temos trilhado na defesa e garantia de direitos: a autonomia e representatividade das instituições da sociedade civil, o empoderamento e visibilidade positiva dos gays, lésbicas e transgêneros, a emancipação da mulher, a aplicação da Lei 10.639 em nossas escolas, o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a reserva de vagas nas universidades com critérios étnicos raciais, por políticas para juventude (de educação, saúde e prevenção, geração de emprego e renda, cultura e lazer) e para ocupar espaços políticos decisórios. Todas essas iniciativas e muitas outras objetivam promover a equidade e o respeito e romper o ciclo de naturalização da desigualdade.

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (PNUD, 2004, p.22).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, Deborah. "O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo". Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e realidade*, v. 21(1), jan./jun.1996, p.71-96.

CAPELO, Maria Regina Clivati. *Diversidade cultural e desigualdades sociais: primeiras aproximações*. UNOESTE, mimeo, 7p. (s/d)

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino (Org.) ; SILVA, P. B. G. e (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade?. In, SILVA, Tomaz Tadeu da . *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000 (103 – 133).

HALL, Stuart. "A identidade cultural e a diáspora". *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, v. 24, p. 68-75, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

LOBATO, Lenaura. "Algumas considerações sobre a Representação de Interesses no processo de Formulação de Políticas Públicas." *Revista de Administração Pública*, Fundação Getúlio Vargas, 1996, vol. 31, nº1, jan./fev.

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

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. ^a e NOGUEIRA, C. M.M. *Bourdieu & a Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de*

submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem, 2004.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. *A assimetria na relação entre família e escola pública*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 17 de junho de 2008.

ROMÃO, José E. "Compromissos do educador de jovens e Adultos". (p.61-78). In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 7 ed. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v.5)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*.

8. A PRESENÇA AUSENTE DAS PESSOAS QUE VIVEM O PERÍODO DE VIDA DENOMINADO ADOLESCÊNCIA

Ricardo de Castro e Silva¹

“as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. ...fazemos coisas com as palavras... as palavras fazem coisas conosco”

(Jorge Larrosa Bondia)

Vamos discutir neste texto uma questão teórica que se reflete em nossa prática no campo da educação e da saúde. Vamos falar de uma das presenças ausentes com as quais lidamos ao trabalharmos com prevenção, saúde, educação, cidadania e outros temas afins. Vamos falar aqui da presença ausente dos e das adolescentes e jovens das escolas com as quais trabalhamos na formação de educadores, por intermédio do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Durante alguns meses, pudemos ter o privilégio de conversar com professores e professoras de diferentes realidades e não pudemos conversar com as pessoas ausentes, nem debater com elas ou conhecê-las. Não conversamos com as gestoras ou gestores dessas escolas, os demais professores/as, funcio-

¹ Psicólogo Psicodramatista, mestre e doutorando em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP. Atuou como professor on-line no curso GDE

nários/as. Não conhecemos as famílias dos alunos e alunas que estudam e convivem nessas escolas. E tais ausências trazem necessariamente uma presença, de forma ausente, porém presente nos discursos sobre esse ausente.

Em muitos de nossos debates, por exemplo, a família ausente foi trazida pelo discurso do professor e professora que falaram sobre essa família e o quanto ela era responsável pelas situações que viviam seus alunos. As famílias ausentes, porém, não puderam falar, mas apenas ser representadas pelo discurso do outro.

Assim também aconteceu com os e as adolescentes e jovens que foram representados pelos discursos. Sabemos muito bem o efeito desses discursos e seus mecanismos em produzirem o outro, um outro construído pelo discurso do um.

Falamos muito por, sobre, por cima de, a respeito dos e das adolescentes, pessoas que estão vivendo o período de vida que denominamos como adolescência. E o que pudemos conhecer a partir desses discursos é o que sempre surge quando trabalhamos com educadores e educadoras, as diversidades das adolescências e uma velada e negada multiplicidade nas possibilidades de ser ou de viver a adolescência.

Exemplificando melhor, apresentaram-nos pelo relato dos seus professores e professoras, demarcado necessariamente pelas relações de gênero que interferem no que e como olham, diferentes adolescentes marcados certamente pelas diferenças de cultura, mas também pelas diversidades. Homens adolescentes que marcam suas diferenças em relação às mulheres adolescentes, mas também diversos na sua forma de ser homem, o mesmo acontecendo com as mulheres adolescentes, marcando suas diferenças em relação aos homens adolescentes e que vivem sua diversidade na forma de ser mulher.

O que importa é que essas diferenças e diversidades não são reconhecidas e muitas vezes são negadas pelo discurso do professor e da professora quando dizem: “mas temos que levar em conta que são adolescentes e sabemos que adolescente é adolescente” e dificultando um pouco mais: “já fomos adolescentes e sabemos como é”. O que ocorre em tal discurso? É construído uma ou um adolescente padrão, determinado pela natureza, pelo natural, que apara as diferenças, elimina as singularidades e a riqueza da diversidade desaparece. Independentemente da região, são “adolescentes como qualquer um”.

O poder de determinar o outro pelo discurso é reforçado pela ausência do Pedro, adolescente de Cuiabá; da Paula, adolescente de Niterói; Francisco, homem adolescente de Salvador e assim por diante. Na ausência dessas pessoas na construção dos discursos, ficamos com uma adolescência-padrão, reconhecida e confirmada pelos professores e professoras. Algumas falas dessas pessoas: “Ah! E tenho um igualzinho aqui na minha escola”; “a gente ate já sabe o que vai acontecer, aposto que com vocês também vai acontecer...”

De onde vem o discurso desses professores e professoras? Quais são os mecanismos de construção e manutenção desse discurso o qual elimina as diferenças pela justificativa da “naturalização”? Uma das respostas possíveis para esta questão seria a escola, esse lugar presente em tantas cidades diferentes e que é visto como igual, com os mesmos problemas, as mesmas dificuldades da escola pública.

Além do temas das adolescências, a escola seria um bom tema para a formação dos professores e das professoras on-line. Muitas vezes planejamos programas para a escola e não entramos nesse lugar com olhares e leituras mais apuradas para reconhecermos as formas como a aprendizagem e a construção de conhecimento caminham paralelamente nesse espaço de cotidiano onde os e as adolescentes também estão.

Precisaríamos conhecer e compreender a escola para podermos entrar, propor, sugerir, intervir junto às pessoas que atuam cotidianamente, profissionalmente e em papéis e funções. Estamos falando de papéis sociais que passam a comandar o olhar e atitudes de professores e professoras diante de seu aluno e aluna.

No curso que desenvolvemos no GDE, também encontramos professoras/mães, professoras/mantenedoras da ordem, professores/mantenedores da masculinidade dos alunos, entre outros. Acredito que são papéis muito bem desenvolvidos e, para desmontá-los e reconstruir outra forma de ser educador/a, seria necessário um processo mais contínuo, presencial, que de fato pudesse oferecer uma compreensão das razões pessoais e coletivas em mantermos determinados papéis.

No caso das temáticas trabalhas por todos nós no GDE, encontramos alguns professores e professoras no papel de guardiãs e guardiões de valores morais, a partir do qual a mulher adolescente é vista como frágil diante da

força e potência do homem adolescente, isto é, a escola como um lugar de proteção da fragilidade das meninas e controle da força dos meninos. Uma tarefa árdua, solitária, que não faz mais sentido e continua sendo assumida e cumprida pelo professor ou professora.

Aqui não podemos e não devemos escapar de Foucault, quando coloca a escola, as prisões e os hospícios como três lugares de controle da norma e punição do que sai fora dessa norma, do anormal.

emerge no mesmo período (entre os séculos XVII e XVIII) em que se instauram – na escola, no presídio, no hospital, na família, nas oficinas – as técnicas de disciplinamento. Colocadas em operação, delas um resíduo, ou um excesso, manifesta-se e logo se mostra como sendo da ordem da impossibilidade de cálculo: nelas há suturas, fendas, fragilidades de controle por cujas frestas o sujeito escapa, resiste, transgride. A essa fuga irão se aplicar a psicopedagogia e os distintos procedimentos corretivos e/ou de reabilitação com vista a docilização do corpo e pacificação da mente (MARIQUELA E SOUZA, 2007, p. 115).

Ele vai nos falar da capilarização desse sistema que vigia e pune. E podemos dizer que esses professores e essas professoras fazem parte, compõem tal sistema de capilarização. Como sair desse controle? Como a escola pode escapar, abandonar o projeto social que lhe foi colocado, desde sua origem? E como mudar valores implicados numa moralidade já estabelecida e dentro de um lugar de controle? Existiria uma possibilidade de mudança?

se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto de sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo que sua força global de repressão (FOUCAULT, 1998, p.72).

São muitos os questionamentos diante da escola e mais uma vez encontramos resultados próximos (se é que podemos avaliar resultados) aos alcança-

dos por outros programas e projetos que visam à mudança de atitudes de professores e professoras diante das questões da sexualidade, das relações de gênero e das discriminações cotidianas da escola. Encontramos profissionais que já vêm desenvolvendo ações pontuais dentro de seu trabalho pedagógico, que se sentem confirmados (as) no que fazem e como pensam e apresentam uma realidade de solidão dentro do espaço escolar pela maneira “diferente” de pensar e agir. Um segundo grupo de profissionais reconhece que necessita mudar e que a escola precisa mudar, mas não se sente agente dessa mudança e aguarda que outras pessoas desencadeiem ações às quais possam se integrar. E, por último, encontramos um grupo de profissionais “sem culpa” de agir conforme pensam, acreditando na importância do controle que a escola exerce sobre a vida dos e das adolescentes, vistos como pessoas que precisam de um “controle” para poder aprender e “ser alguém na vida”.

Ainda como contribuição à reflexão sobre a escola, trazemos mais uma fala de Jorge Larrosa.

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.²

Esse pequeno trecho da fala desse autor espanhol tem provocado muitos debates de grupos de educadores e educadoras que reconhecem nessas palavras seu desejo e, ao mesmo tempo, a distância em que a escola se encontra desse lugar de escuta e de suspensão do juízo, da opinião e do automatismo da ação, essas três ações que acontecem muito na seqüência: juízo que gera uma opinião e determina uma ação automática.

O autor está falando do papel da escola, da possibilidade de esse lugar ser de educação quando interferimos em dois parâmetros centrais hoje: o tempo e

² LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan/fev/mar/abr 2002.

o espaço. Como intervir no tempo e no espaço escolar para mudar a escola? Como o e a adolescente intervêm nesse tempo e nesse espaço para dizer algo? E o que dizem? Quem consegue fazer a tradução?

As discussões que propusemos no GDE necessariamente requerem mudanças nas relações de tempo e espaço, para que relações mais democráticas se instalem na escola. A questão é se de fato ela pode gerar tais mudanças dentro de limites dados também de tempo e de espaço (três meses, no espaço virtual). Mesmo com um tempo maior e de forma presencial, como conseguiríamos de fato alterar tempos e espaços de professores, escolas, pessoas incluindo espaços físicos? Na verdade, como promover a mudança? Uma leitura? Uma discussão? Um estudo de caso?

Aqui ousou trazer uma proposta, e com isto voltamos ao início de nosso texto.

Uma possibilidade, não uma solução, seria a presença dos e das adolescentes, a abertura de tempo e de espaços para a sua participação.

Esse fato por si já seria algo que modificaria as estruturas e as relações, pois, ao trazer o adolescente e não apenas o discurso sobre ele, estaríamos garantindo um novo tempo e um novo espaço para essa pessoa que está vivendo o período de vida que denominamos como sendo a adolescência.

Estamos falando da participação juvenil como um dos alicerces de todo e qualquer programa ou projeto na área da educação e da saúde.

Não estamos falando do protagonismo juvenil que produz uma qualificação das ações e uma hierarquização. Estamos falando da possibilidade da participação social de adolescentes e jovens em ações sociais coletivas inclusive dentro da escola.

No GDE, como poderia ter sido sua participação? Em que mudariam os resultados? Não poderíamos responder a essa questão, pois ela de fato não aconteceu. Podemos apenas apontar possibilidades, mas, a partir de outras experiências, uma questão poderíamos garantir, que seria a discussão sobre adolescência com os e as adolescentes, não apenas falar sobre ela, como também conhecê-la. Não para chegarmos a consensos e características comuns aos adolescentes, mas para garantir mais uma vez a impossibilidade desse desejo diante da realidade das diferenças, diversidades e multiplicidade.

Adolescentes são diferentes de adultos. Há diversas formas de ser adolescente e há, ao mesmo tempo, muitas coisas diferentes acontecendo, uma multiplicidade na vida dessas pessoas que nomeamos adolescentes, “fazemos coisas com as palavras e a palavra faz coisas conosco”.

Uma diferença na adolescência pode ser sua participação social na escola, por exemplo. Alguns programas na área da Educação Sexual, avaliados sistematicamente, apontam resultados interessantes no que diz respeito à participação social do e da adolescente. Parece que essa participação seria um diferenciador, de fato, na prevenção. Dizendo mais claramente, o adolescente que participa de atividades na escola tende a se relacionar com pessoas que se previnem mais.

O Ministério da Saúde cada vez mais inclui a participação direta de adolescentes e jovens na elaboração de sua política pública para a juventude brasileira. A área da saúde do adolescente vem trabalhando já há algum tempo e neste ano conseguiu aprovar e iniciar a implantação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e de Jovens por meio de um documento oficial que trata exatamente de ações que podem efetivar essa política. O documento foi escrito por profissionais de diversos setores e por adolescentes e jovens de redes e comunidades juvenis, representando sua diversidade. Esse é um movimento que tende crescer cada vez mais em diferentes espaços, inclusive na escola.

Quais espaços poderiam ser ocupados na escola? O espaço de participação efetiva, inclusive na tomada de decisões e as conseqüentes ações necessárias para a efetivação destas decisões.

Sabemos, porém, que ainda não estamos preparados para essa mudança. Ainda há um tempo de sensibilização e conquista de espaços ocupados desde sempre pelo adulto e o e a adolescente poderiam compartilhar com o adulto essa possibilidade de poder. Opinar, apresentar suas idéias, sugestões, tomar iniciativas, realizar, efetivar, vivenciar possibilidades de realizações cotidianas nos espaços onde vive.

A entrada das adolescências nas instâncias efetivas de participação poderia abrir portas para a diversidade da escola, pois o olhar das adolescências traria novas perspectivas e soluções inovadoras para ela. Uma delas, a diversidade da escola, trazendo movimentos de deslocamento de seu próprio eixo, rediscutindo e redescobrimdo novas possibilidades e razões de sua própria existência.

Estamos nos encaminhando para uma questão teórica fundamental que diferencia grande parte de nossas ações e que no cotidiano das conversas, leituras e encontros on-line, pudemos vivenciar no curso de Gênero e Diversidade na Escola. Estamos falando da delimitação de um trabalho no campo da moral e no campo da ética. Vamos identificar as diferenças entre esses conceitos, utilizando definições tiradas de dicionários e vocabulários gregos.

Éthos / Êthos: esses dois vocábulos gregos possuem uma mesma raiz que assume, em cada uma delas, vocalismo diferente:

éthos (e breve fechado), do verbo **eíotha**, significa: ter o costume, ter o hábito. **éthos** assim, significa: costume, uso, hábito. Refere-se, portanto, ao costumeiro (como adjetivo para qualificar o que é ou se tornou comum, habitual; contumaz, freqüente). O éthos recobre o campo da moral, pois designa o conjunto de valores normativos que são critérios de conduta assumidos como habituais.

êthos (e longo aberto) significa: caráter, maneira de ser de uma pessoa, índole, temperamento, disposições naturais de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma, os costumes de alguém (animal, homem, uma cidade) conforme a sua natureza. Refere-se ao que se faz ou se é por características naturais, próprias de alguém ou de alguma coisa, o caráter de alguém ou de alguma coisa. O êthos é o tema da ética, que estuda as ações e paixões humanas segundo o caráter ou a índole natural dos seres humanos.

Podemos muito olhar para os trabalhos, para as atitudes tomadas, ou mesmo a forma de pensar diferenciando-os em dois campos: o campo da moral e o campo da ética.

A grande maioria ainda permanece no campo da moral quando se propõe a trabalhar com valores normativos como critérios de conduta assumidos como habitual, esperado, desejado, portanto normal. Estamos no campo da normalidade, de empregar as normas que delimitam a diferença entre o normal e o anormal. São atitudes que classificam e reinventam classificações, são tentativas de delimitar ações, impedir a diversidade nas opiniões, nos valores e atitudes.

De modo resumido, neste trabalho, a norma foi entendida como o conjunto de traços socialmente estabelecidos uns mais explícita e meticulosamente que outros, com base nos quais cada indivíduo, em uma sociedade, em um momento dado, pode apreciar o grau de distanciamento que guarda em relação a um outro, ou à sociedade como um todo, com referência a um aspecto determinado (peso, altura, audição, atividade sexual etc.). A norma permite, do mesmo modo, que cada um avalie a justeza do espaço que lhe foi atribuído em relação aos demais (questão de justiça e/ou de direito). Além disso, mais do que igualar, todo sistema normativo multiplica as desigualdades por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada ser a um dado, a uma craveira, a uma medida sem nome próprio para lhe conferir legitimidade (não há referência ao rei, ao messias, a Deus ou a qualquer personagem notável).³

O trabalho no campo ético remete necessariamente às diferenças pessoais; os temas trabalhados no PDE e a forma como o curso aconteceu com suas estratégias e conteúdo foram planejados exatamente dentro de uma visão e uma postura ética e não moral. Somente na ética poderíamos discutir diversidades. Jamais isto seria possível no campo da moral.

A ética resgata a presença diversa da ausência determinada pela moral.

A presença do e da adolescente seria uma garantia da ética, da diferença, do singular, do uno. A moral, porém, utilizando-se de várias estratégias vai retirar o e a adolescente e colocar em seu lugar o discurso a respeito de. Retomar a ética, ou colocar a ética com centro norteador do trabalho na educação e na saúde é colocar o e a adolescente no lugar de participação, no lugar de quem fala, de quem também opina e decide.

Fica a pergunta, então: Como formar profissionais da educação e da saúde a partir da ética? Como fazer educação a partir da ética, aqui definida como retorno ao que é e não ao que deva ser?

Algumas das respostas já temos, mas nunca poderemos utilizá-las como modelo a ser seguido. Não há um método geral e universal para todas as escolas. Cada uma, dentro da sua realidade, irá construindo sua maneira própria e ética de trabalhar com os temas que foram centrais em nosso curso.

³ Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. GALLO, Silvio, SOUZA, Regina Maria.

Mais uma vez retomamos Larrosa ao terminarmos nosso texto:

Talvez a pior tentação, diante da qual sucumbiu a pedagogia, seja aquela em que se oferecia como a dona do futuro e a construtora do mundo. Porque para se fabricar o futuro e construir o mundo, a pedagogia teria que dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e o mundo por fabricar. Frente à insaciável avidez de saber, de prever e de controlar, frente ao cansaço constante dos que dizem saber o que são as crianças e o que se deve fazer com elas, frente à agitação dos que pretendem fazer o futuro e construir o mundo, frente à mobilização dos que pretendem produzir o real a partir do possível, talvez nos resta a difícil aprendizagem de colocar-nos à escuta da verdade que aquele que nasce traz consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder; a toda vontade de domínio (LARROSA, 1998, p. 84-85).

E assim, quem sabe, quando conseguirmos renunciar à vontade de saber e de poder, poderemos fazer a educação contribuir na educação e na saúde das pessoas.

BIBLIOGRAFIA

CAMARGO, Ana Maria Facciolli de e MARIGUELA, Márcio (orgs). *Cotidiano escolar-emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. trad. Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed., 3ª imp., Belo Horizonte:Autêntica, 2006.

SOUZA, Regina Maria e GALLLO, Silvio. "Por que matamos o barbeiro?" In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação* / Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº79 – Campinas: CEDES, 2002.

ANEXO 1: DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA¹

O curso **Gênero e Diversidade na Escola** visou, em sua fase-piloto, à atuação de 1.200 professores/as, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública de seis municípios do país – Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA) – nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. A carga horária total prevista para o curso é de 200 horas, sendo 30 delas presenciais e 170 de ensino on-line no e-ProInfo (www.eproinfo.mec.gov.br), ambiente colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação (MEC).

II. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

1. CONTEXTO LEGAL E POLÍTICO

A demanda social pelo tratamento associado das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual raramente é atendida no plano da execução de políticas, apesar de estar consolidada em documentos como as resoluções da *Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*, de 2004.

¹ Texto elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico concebido pelas equipes do governo e do CLAM e sintetizado por Elizabeth Rondelli e Laura Coutinho, Coordenadoras de Educação a Distância da fase piloto do projeto Gênero e Diversidade na Escola.

No momento em que os movimentos negro, indígena, de mulheres e LGBTQ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) têm consolidado suas agendas específicas, o risco que eles correm é o de deixar de olharem uns aos outros. No confronto da discriminação de gênero, muitas vezes descuidamos de observar a discriminação que sofre a população negra e a indígena. Sabemos da subalternidade a que é submetida a mulher, mesmo nos movimentos sociais libertários como o movimento LGBTQ, o movimento negro, entre outros.

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

De um modo mais geral, as metas que orientam este curso estão expressas, entre outros, nos seguintes documentos:

- i. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003.
- ii. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.294, de 20-12-1996), em específico seu art. 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei nº 10.639).
- iii. Plano Nacional de Política para as Mulheres, de dezembro de 2004.
- iv. Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTQ e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004.

As Secretarias envolvidas neste projeto atuam em parceria com estados, municípios e a sociedade civil na implementação de políticas públicas em educação para:

- a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo;
- a promoção da equidade de gênero;
- o combate a qualquer forma de discriminação social.

A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública mais geral, neste caso, voltada para o Ensino Fundamental. Com esta ação, as Secretarias envolvidas atendem ao que estabelece a Constituição Federal em seus artigos citados abaixo:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Os objetivos fundamentais da República são:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

XLII – a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e às liberdades fundamentais;

XLIII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Além do que é determinado constitucionalmente, o Brasil é signatário de inúmeras declarações internacionais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que estabelece:

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciências e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;

Art. 2º Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

O Brasil é também signatário da *Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas* (Durban, África do Sul, 8/9/2001):

Art. 4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem maior conhecimento e maior respeito pela sua herança e cultura;

...

Art. 9. Solicita que os Estados reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os em condição de maior marginalidade e em situação de desvantagem;

...

Art. 10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e

ao ensino a distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; (...)

A declaração de Durban estabelece a importância das políticas de ação afirmativa ou políticas reparatórias, com destaque para a ação educativa como elemento fundamental para a mudança de comportamentos e de atitudes discriminatórios e para o respeito e a promoção da diversidade.

Já a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, em seu artigo 10º reza:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação, em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres.

Entre as medidas propostas nos incisos deste artigo, destacamos as seguintes:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, median-

te a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino.

Todos estes documentos partem da concepção de que não bastam normas que visem à garantia de direitos sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação em valores e conceitos. Portanto, definem ações necessárias no campo da educação formal e informal. A promoção de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Ao participarem deste curso de formação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, os/as profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito desses temas e para lidar com eles.

Nos últimos anos, o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer outros e outras como diferentes, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Daí a importância de se formarem professores e professoras de 5ª a 8ª séries, orientadores/as pedagógicos/as e demais profissionais da educação básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação-sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas o tema da diversidade em suas variadas formas e transversalmente.

Portanto, o curso **Gênero e Diversidade na Escola** tem como objetivo político, social e educacional desenvolver a capacidade dos/as professores/as de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e sociocultu-

rais 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/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável.

III. FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O curso buscou concretizar os princípios lançados por Paulo Freire, Piaget, Vigotsky e Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes. A proposta tem como objetivo formar um/a profissional que esteja aberto/a à atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe.

O modelo pedagógico está baseado na autonomia do/a cursista, favorecendo o equilíbrio entre o auto-estudo, caracterizado pela aprendizagem individual, e a interação dos participantes, caracterizada pela aprendizagem cooperativa. Este tipo de estratégia adotada promove uma retenção do conhecimento em níveis mais elevados do que aqueles alcançados por métodos tradicionais.

O planejamento e a organização das atividades visam permitir que, ao final do curso, o/a cursista tenha construído um conhecimento básico sobre os temas.

As atividades didáticas potencializam os recursos disponíveis na internet através de hipertextos e interatividade, que possibilitam a livre exploração dos materiais e a cooperação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Elas são definidas como um percurso iniciado em que o/a cursista já sabe do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas expressam-se por meio de suas próprias produções. O compartilhamento delas gera novas análises e produções, impulsionando um crescimento contínuo. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos outros, o/a cursista torna-se mais consciente e atento às implicações éticas de seu trabalho.

Este modelo favorece a não-homogeneização das respostas do/a cursista, valorizando a criatividade. Assim, fomenta inúmeras respostas, motivando-o/a a contextualizar e a aprofundar seus argumentos, enfim, a produzir sua própria visão sobre determinado tema. Este modelo também reconhece os/as cursistas e os/as professores/as on-line como sujeitos ativos, considera as múltiplas inteligências dos indivíduos e as inúmeras possibilidades de abordagem multidisciplinar, promovendo, portanto, o respeito à pluralidade.

IV. CURSO-PILOTO: A ESCOLHA DOS MUNICÍPIOS E O PÚBLICO-ALVO

A escolha dos municípios participantes do curso-piloto – Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Maringá (PR), Dourados (MS), Porto Velho (RO) e Salvador (BA) – buscou contemplar o critério de territorialidade, daí terem sido escolhidos municípios de todas as regiões brasileiras. Além disso, levando-se em consideração a avaliação futura do projeto, foram selecionados municípios com diferentes perfis de tamanho e localização: uma grande capital estadual como Salvador, e Maringá, município de médio porte afastado de Curitiba.

Também foi considerada a articulação político-institucional previamente existente com agentes locais, tanto do poder público como da sociedade civil, que facilitasse a implementação do projeto. Quase todos os municípios têm Coordenadorias da Mulher e três deles – Salvador, Dourados e Nova Iguaçu – fazem parte do Fórum Intergovernamental de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Os demais têm algum tipo de agência municipal para a promoção da igualdade racial.

Por fim, embora o critério de distribuição da população conforme cor/raça e etnia não tenha sido utilizado, é interessante observar os dados para os municípios participantes (ver tabela *Características da população dos municípios*, a seguir). Note-se que entre eles encontra-se Salvador, uma das cidades com maior população negra no Brasil, e Dourados, onde a população indígena é bastante representativa, muito mais do que na média dos municípios brasileiros. Neste aspecto, cabe analisar como as questões relacionadas às relações étnico-raciais foram trabalhadas por professores/as on-line e cursistas.

| CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO DOS MUNICÍPIOS | População residente por cor (%)

	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Rio de Janeiro	54,7	10,6	33,5	0,2	0,2
Niterói	68,4	7,9	22,3	0,3	0,2
Nova Iguaçu	43,4	12,7	42,3	0,2	0,3
Rondônia	42,6	4,6	50,6	0,2	0,8
Porto Velho	33,2	4,1	60,8	0,2	0,6
Bahia	25,2	13,0	60,1	0,2	0,5
Salvador	23,0	20,4	54,8	0,3	0,8
Paraná	77,2	2,8	18,3	0,9	0,3
Maringá	76,5	2,7	16,9	3,3	0,2
Mato Grosso Sul	54,7	3,4	38,0	0,8	2,6
Dourados	62,1	2,7	30,4	1,3	3,1

Fonte: IBGE- Censo Demográfico 2000

O PÚBLICO-ALVO

Foram selecionados/as para participar do curso 200 profissionais de educação em cada um dos municípios-pólo. Mesmo que o público prioritário fosse de professores/as, também participaram gestores/as das secretarias estaduais e municipais, orientadores/as educacionais, entre outras categorias envolvidas com a Educação Básica.

Uma vez que o tratamento dos temas discutidos no curso faz-se mais premente quando lidamos com adolescentes e jovens, optou-se por criar o curso dirigido a profissionais envolvidos com o ensino dessa faixa etária. Ao mesmo tempo, o objetivo foi contemplar profissionais das redes municipal e estadual, daí as inscrições terem sido restringidas àqueles envolvidos com turmas de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Médio é provido majoritariamente pela rede estadual. De qualquer forma, é importante lembrar que freqüentemente o/a professor/a atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

V. MODALIDADES DE OFERTA DO CURSO E CARGA HORÁRIA

O curso Gênero e diversidade na escola foi realizado parte presencialmente e parte a distância, por meio da internet.

Para efeito de determinação de carga-horária, o Módulo I equivale a 26 horas-aula; os Módulos II, III e IV, a 38 horas-aula cada; e o Módulo V a 30 horas-aula. Além do total dessas 170 horas de educação on-line, houve outras 30 horas de atividades presenciais em cada um dos municípios, oferecidas de acordo com o seguinte cronograma:

I CIDADES-PÓLO	I AULAS PRESENCIAIS 2006
Porto Velho (RO)	10, 11 e 12 de maio
Maringá (PR)	16, 17 e 18 de maio
Niterói (RJ)	22 e 23 de maio
Nova Iguaçu (RJ)	25 e 26 de maio
Dourados (MS)	29, 30 e 31 de maio
Salvador (BA)	13 e 14 de junho

Os módulos, com exceção do último, foram subdivididos em unidades. Cada unidade demandou uma semana de estudo do/a cursista de acordo com o cronograma abaixo:

I MÓDULO	I PERÍODO
I. Abertura	05 a 25 de junho
II. Gênero	26 de junho a 18 de julho
III. Sexualidade e orientação sexual	19 a 08 de agosto
IV. Relações étnico-raciais	09 de agosto a 29 de agosto
V. Avaliação	30 de agosto a 12 de setembro

Os materiais didáticos e as atividades de aprendizagem cooperativas, interativas e avaliativas a serem realizadas ficaram disponíveis no ambiente e-ProInfo. Ao ser matriculado/a e cadastrado/a no ambiente, o/a cursista recebeu *login* e senha para ter acesso ao ambiente e foi alocado em uma

turma específica para conhecer e trabalhar como o conteúdo do curso. Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) ficaram disponíveis aos/às cursistas para garantir a eles/as o acesso à internet.

Os conteúdos temáticos do curso também foram apresentados na forma de arquivos para serem impressos pelos NTEs, de modo a que ficassem disponíveis nesses Núcleos – existentes em cada um dos municípios – para que o/a cursista pudesse ler ou tirar cópia. Certamente, isso não impediu que o/a cursista imprimisse por conta própria, a partir de arquivos devidamente formatados para tal fim, o material didático que estava no ambiente e-ProInfo. Tal recurso impresso, no entanto, serviu apenas como acessório, pois o curso previu todo o seu desenvolvimento pela web.

Durante a fase de realização do curso, os/as cursistas foram orientados/as por professores/as on-line que fizeram a mediação da aprendizagem a partir dos conteúdos desenvolvidos pelos/as professores/as especialistas. Nos pólos, os/as cursistas foram acolhidos/as e orientados/as por multiplicadores/as dos NTEs para esclarecimento de dúvidas de caráter tecnológico (de computação, de internet ou de acesso ao e-ProInfo).

Para o total de 1.200 cursistas, foram contratados 30 professores/as on-line distribuídos em 36 turmas. Algumas turmas foram iniciadas com um total de até 40 cursistas para atender a demanda.

Tais turmas foram formadas de acordo com o seguinte critério: do total dos/as cursistas matriculados/as nos municípios, 1/3 deles foram alocados/as em turmas mistas compostas por cursistas dos seis municípios (um total de 6 cursistas de cada um dos seis municípios por turma mista). De acordo com este critério, o curso-piloto teve 36 turmas, sendo 24 com cursistas de um único município (no máximo dois, caso fosse necessário preencher o número) e 12 mistas, com 6 cursistas de cada um dos seis municípios.

Para a formação de turmas, os/as cursistas foram consultados durante a aula presencial sobre a preferência de serem alocados/as em turmas junto com colegas matriculados/as. Para a alocação de cursistas em turmas mistas, levou-se em consideração a existência de alguma experiência prévia que tivessem com a participação em cursos a distância, que poderia ser identificada nas informações que prestaram no momento da inscrição.

O objetivo de estabelecer estes dois tipos de turmas foi, primeiro, produzir a

interação entre cursistas de regiões diferentes do país e, com isso, possibilitar a discussão dos temas de acordo com o viés regional; segundo, trabalhar neste curso-piloto com um grupo de controle para, ao final, avaliar se os objetivos foram melhor alcançados com as turmas locais ou com as turmas mistas.

Os/as professores/as on-line foram selecionados/as entre profissionais com bom domínio prévio na área de conhecimento dos módulos e com alguma familiaridade com as tecnologias de trabalho virtual. Para tal atividade foram convocados/as pós-graduandos/as e/ou pós-graduados/as nas áreas afins de conhecimento.

A capacitação dos/as professores/as on-line aconteceu em duas etapas. A primeira, presencial, ocorreu na semana de 20 a 24 de março de 2006, na UERJ, e contou com a presença dos/as representantes dos NTEs e dos/as professores/as especialistas. A segunda, a distância, foi realizada de 15 a 26 de maio de 2006, diretamente no ambiente e-ProInfo, e foi conduzida pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as de EaD e apoiada pela equipe de suporte técnico. Dessa segunda capacitação participaram também os/as multiplicadores/as dos NTEs, que deram apoio aos/às cursistas nos pólos.

Na fase de oferta do curso, os/as professores/as on-line foram assistidos/as por duas coordenadoras pedagógicas de EaD, que os/as orientaram em relação à metodologia deste tipo de ensino. Também foram assistidos/as por quatro orientadores/as de tema, que ficaram disponíveis para esclarecer dúvidas quanto à abordagem dos temas principais do curso.

Os/as professores/as on-line foram também apoiados/as por uma monitoria, responsável por acompanhar a participação dos/as cursistas com o objetivo de evitar a evasão.

IV. TEMAS DOS MÓDULOS E DAS UNIDADES

O curso-piloto **Gênero e Diversidade na Escola** foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. Para tanto, foi estruturado em cinco módulos, quatro deles temáticos. O primeiro faz concomitantemente a iniciação na metodologia de aprendizagem a distância e a iniciação no tema.

Importa observar aqui a intenção de promover o debate articulado dos diversos fenômenos estudados – a discriminação de gênero, étnico-racial e por orientação sexual. A correlação entre os assuntos, feita no texto, foi facilitada por meio de referências textuais e *hyperlinks*, permitindo que o/a cursista transitasse entre os temas.

O curso foi estruturado nos módulos e unidades a seguir:

| MÓDULO I | ABERTURA

| UNIDADE 1: Orientações

- _Projeto
- _Metodologia
- _Cronograma
- _Avaliação
- _Ambiente e-ProInfo

| UNIDADE 2: Diversidade

- _Apresentação
- _Uma definição de cultura
- _A diversidade cultural
- _Etnocentrismo, estereótipo e preconceito
- _Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade
- _O ambiente escolar em face dos temas tratados

| MÓDULO II | GÊNERO

| UNIDADE 1: Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social

- _Apropriação cultural da diferença sexual
- _Importância da socialização na família e na escola
- _Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero
- _Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada

| UNIDADE 2: A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero

- _Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial
- _A importância dos movimentos sociais
- _A contribuição dos estudos de gênero

- _A permanência da violência de gênero
- _Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero

I UNIDADE 3: Gênero no cotidiano escolar

- _Escola como espaço de equidade de gênero
- _O gênero na docência
- _Diferenças de gênero no cotidiano escolar
- _Sucesso e fracasso escolar através de um enfoque de gênero
- _Práticas esportivas construindo o gênero
- _Gênero no currículo escolar

I MÓDULO III I SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL

I UNIDADE 1: Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação

- _Sexualidade, sociedade e política
- _A noção moderna de sexualidade
- _O corpo e a sexualidade
- _Identidade de gênero e orientação sexual
- _Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais
- _O combate à discriminação sexual

I UNIDADE 2: Saúde, sexualidade e reprodução

- _As experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe
- _Os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade
- _A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução

I UNIDADE 3: Sexualidade no cotidiano escolar

- _Diversidade sexual na escola
- _Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras
- _Espaços formais de educação sexual na escola
- _Diferentes fontes de informação sobre sexualidade

I MÓDULO IV | RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

I UNIDADE 1: Noções de raça, racismo e etnicidade

- _Os conceitos de raça, racismo e etnicidade
- _Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos
- _A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo
- _A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero

I UNIDADE 2: Desigualdade racial

- _Raça, gênero e desigualdades: alguns dados
- _As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil
- _Estereótipos, preconceito e discriminação racial

I UNIDADE 3: Igualdade étnico-racial também se aprende na escola

- _“Escola Sem Cor” em um país de diferentes raças e etnias
- _Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar
- _Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial
- _O que muda com a Lei nº 10.639/2003
- _As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais

I MÓDULO V | AVALIAÇÃO

- _Elaboração do Memorial
- _Produção e apresentação do trabalho final
- _Realização da auto-avaliação

VII. METODOLOGIA DA OFERTA DAS ATIVIDADES A DISTÂNCIA VIA INTERNET

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

O conteúdo do curso ficou disponível no ambiente e-ProInfo em seis formatos de apresentação:

- i. Ambiente da turma/tela bem-vindo/a (tela do e-ProInfo) - apresentação do Módulo, com orientações gerais para o/a cursista, seguida de suges-

tão para que escreva em seu Diário de Bordo (ferramenta do e-ProInfo) o que já sabe e/ou já vivenciou sobre o tema, bem como suas principais indagações, e sempre refletindo sobre sua prática docente local/regional.

ii. Módulo/conteúdo do Módulo (tela do e-ProInfo) - com um texto problematizado que cria o interesse pelo estudo do tema.

iii. Tela-guia (desenhada para tal fim) - com a divisão do Módulo em unidades, objetivos da aprendizagem e os textos temáticos de cada unidade (assim chamados os textos das unidades subdivididos em itens, cada um tratando de um tema específico).

iv. Tela com os textos temáticos (desenhada para tal fim) e seus complementos ancorados (textos complementares, glossário com verbetes conceituais e biográficos, indicações de vídeos e/ou links de vídeos disponíveis na internet, leitura complementar e bibliografia indicada).

v. Tela com resumo da unidade (desenhada para tal fim) - com os principais pontos da unidade e com sugestão para que o/a cursista volte a escrever no Diário de Bordo o que refletiu a partir da leitura e da interação com seus/suas colegas durante a semana. Traz também a lista da bibliografia consultada pelo/a professor/a especialista na elaboração do texto temático.

vi. Biblioteca do curso (ferramenta do e-ProInfo) com acervo do conteúdo para consulta direta do/a cursista.

vii. Biblioteca digital do CLAM – além da biblioteca, com textos que ficaram no ambiente e-ProInfo, o CLAM organizou em uma base de dados um outro material complementar relacionado aos temas do projeto, o qual podia ser consultado no site www.clam.org.br com os seguintes itens:

- bibliografia indicada pelos professores especialistas
- documentos de pesquisas do CLAM publicadas recentemente
- produção dos pesquisadores do CLAM
- links para as bases de dados das políticas públicas dos parceiros institucionais

2. FERRAMENTAS DO E-PROINFO E ATIVIDADES NELAS PROPOSTAS

Diário de Bordo - Na abertura do Módulo, antes portanto da leitura de cada unidade, era proposto que o/a cursista escrevesse o que já sabia ou já tinha vivenciado sobre o tema a ser tratado.

Ao final do estudo, logo depois da leitura do que seus/suas colegas de turma haviam escrito no fórum e da leitura dos textos temáticos e do resumo da unidade, ele/a era novamente convidado/a a escrever no Diário de Bordo para registrar quais idéias:

- a) eram semelhantes às dele/a
- b) eram apenas diferentes das dele/a
- c) eram contrárias ao que ele/a pensa e acredita

O texto produzido no Diário de Bordo pelo/a cursista não era publicado na Biblioteca para ser compartilhado pela turma. Somente o/a professor/a on-line daquele/a cursista tinha acesso a ele.

No Módulo Avaliação, a partir dos registros que o/a cursista fazia em seu Diário de Bordo, ele/a produzia um Memorial.

I Fórum – O/a cursista foi convidado/a pelo/a professor/a on-line a participar do Fórum no momento da abertura da unidade. Esse fórum permaneceu aberto durante toda a semana de realização do estudo da unidade, portanto, era aberto na quarta-feira e encerrado na terça-feira da semana seguinte, quando um novo fórum da nova unidade era aberto. O fórum foi estabelecido a partir de um caso que o/a professor/a on-line escolheu para ser posto em debate entre aqueles apresentados a ele no material didático.

I Bate-papo - atividade livre que podia ser realizada por iniciativa dos/as cursistas da turma ou de grupos que queriam se formar dentro dela. Porém, a participação em Bate-papo não era considerada para avaliação e ali se fazia presente apenas como uma possibilidade a mais de interação.

3. O TRABALHO DO/A CURSISTA

Logo ao início do módulo, o/a cursista era convidado/a a ler a proposta de estudo e a se dirigir ao Diário de Bordo para escrever o que lhe era solicitado.

Em seguida, a partir da tela-guia, fazia a leitura dos textos temáticos e de seus complementos. O ritmo de leitura era determinado pelo/a cursista, sabedor de que tinha uma semana para ler os textos temáticos de cada unidade e realizar as atividades propostas no Diário de Bordo e no Fórum, tendo em vista o que era indicado para discussão.

Caso o cursista tivesse alguma dúvida durante a leitura dos textos, poderia solicitar esclarecimento ao professor/a on-line através de tópico de fórum (ferramenta do e-ProInfo) que estava aberto especificamente para tal fim.

4. COMO O/A PROFESSOR/A ON-LINE ORIENTOU O/A CURSISTA

Nas duas primeiras semanas do curso o/a professor/a on-line pediu aos/às cursistas que:

_fizessem as suas apresentações no fórum específico para isto;

_estudassem e desenvolvessem as atividades do Módulo I (que é composto de apenas uma unidade de conteúdo temático) para que, ao mesmo tempo em que as realizassem, também se familiarizassem com o uso das ferramentas do ambiente;

_pedissem esclarecimentos sobre as dúvidas de metodologia.

Nas nove semanas seguintes, o/a professor/a on-line:

_acompanhou os/as cursistas no estudo e na realização das atividades relativas aos Módulos II, III e IV, mantendo o ritmo de uma semana de estudo para cada unidade, que era iniciada e concluída numa segunda-feira;

_leu e deu visto no primeiro registro feito pelos/as cursistas no Diário de Bordo relativo à unidade;

_participou e conduziu as discussões, prestou esclarecimentos e avaliou a contribuição e o envolvimento dos/as cursistas nos fóruns;

_comentou o segundo registro feito pelos/as cursistas no Diário de

Bordo relativo à unidade.

Nas duas últimas semanas do curso o/a professor/a on-line:

_orientou e acompanhou o/a cursista na elaboração do trabalho final, conforme modelo sugerido em formulário próprio para apresentação do projeto;

_orientou para que o/a cursista, a partir de todos os registros feitos em seu Diário de Bordo, escrevesse o Memorial como uma síntese de sua experiência no curso.

As principais atividades e procedimentos que foram solicitadas ao/a professor/a on-line foram as seguintes:

_convocar os/as cursistas a iniciarem as atividades da unidade relativa àquela semana;

_estimular os/as cursistas a realizarem as atividades propostas (leitura, participação no Fórum, registros no Diário de Bordo);

_abrir, motivar, participar e encerrar os fóruns;

_acompanhar os fóruns e sempre conduzir a discussão dos debates no sentido de que não se afastassem do tema central da unidade e que os objetivos de aprendizagem fossem atingidos;

_ser sempre atencioso/a, estimulante, diretivo/a em relação ao tema em pauta, com o cuidado de respeitar as diferenças regionais, culturais e mesmo religiosas que pudessem existir entre os/as cursistas;

_incentivar, nos fóruns e nos textos produzidos no Diário de Bordo, o relato e a troca de experiências docentes entre os/as cursistas, para que fosse aproveitada a riqueza da diversidade regional presente entre os/as participantes;

_solicitar que lessem os textos temáticos, definindo sempre o prazo semanal de leitura de cada unidade e colocando-se à disposição para

esclarecer possíveis dúvidas;

_solicitar, ao final da unidade, que cumprissem a atividade proposta na tela-resumo da unidade, e que esta fosse realizada no Diário de Bordo;

_atentar para cumprimento do cronograma semanal da unidade temática e responsabilizar-se por ele, pois o curso tinha data exata de início e conclusão.

5. COMO O/A PROFESSOR/A ON-LINE FOI ACOMPANHADO/A E ORIENTADO/A PELOS/AS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS E DE TEMA

O/a professor/a on-line foi orientado por duas coordenadoras pedagógicas de educação a distância, que o/a auxiliaram em relação à metodologia de um curso deste tipo. Foi também acompanhado/a por quatro orientadores/as de tema.

O papel dos/as orientadores/as de tema foi basicamente dar apoio aos professores on-line para esclarecer dúvidas, principalmente durante o Módulo dedicado ao tema que orientava e, durante os outros módulos, garantir que houvesse um tratamento transversal de todos os temas.

Para desempenhar esta atividade, os/as orientadores/as de temas participaram da capacitação dos/as professores/as on-line marcada para o período de 15 a 26 de maio.

Durante a oferta do curso, entre 05 de junho a 01 de setembro, os/as orientadores/as de tema ficaram à disposição dos/as professores/as on-line para esclarecer dúvidas a respeito do tratamento e da abordagem dos temas, da condução dos debates nos fóruns e da realização do trabalho final dos/as cursistas. Para isto, foi estabelecida a metodologia descrita a seguir.

Durante as três semanas de realização de um Módulo, o/a orientador/a daquele tema ficou à disposição dos/as professores/as on-line no fórum temático aguardando suas dúvidas. Enquanto isso, os/as outros/as três orientadores/as de temas observavam os fóruns das turmas (12 turmas para cada orientador/a de tema) dedicados à discussão dos casos, visando ajudar a viabilizar com o/a professor/a on-line o tratamento transversal do tema que estivesse sendo trabalhado no Módulo, comunicando-se com ele/a via webmail.

Esta dinâmica funcionou durante a realização dos Módulos II a IV. No Módulo I, cada um/a dos/das orientadores/as de tema observou nove turmas para garantir o tratamento transversal. No Módulo V, durante a realização do trabalho final, ficaram disponíveis, na mesma proporção de turmas, para orientar os/as professores/as on-line caso fossem solicitados/as. O trabalho dos orientadores/as de temas foi acompanhado pela coordenação geral do projeto.

Os/as professores/as on-line e suas turmas foram acompanhados/as por uma monitoria, que se encarregou de coletar dados da frequência e da participação dos/as cursistas no ambiente de modo a evitar a evasão. Os dados coletados foram entregues aos/às coordenadores/as pedagógicos/as e ao/à professor/a on-line responsável pela turma. Por sua vez, os/as coordenadores/as articularam estratégias, em conjunto com os/as multiplicadores/as dos NTEs, para aumentar a participação dos/as cursistas nas atividades e para evitar que deixassem de ter acesso ao curso pela internet. Duas pessoas responsáveis pelo suporte técnico encarregaram-se de dar o apoio necessário para que o/a cursista utilizasse o e-ProInfo.

6. COMO O/A CURSISTA CONSTRUIU SUA APRENDIZAGEM

O/a cursista aprendeu por sensibilização, conceitos e informações que lhe foram oferecidos, pela interação com os/as colegas e com o/a professor/a on-line e através da reflexão que realizou sobre cada um dos temas tratados. Também aprendeu, a partir da leitura do texto temático e das questões que eram trazidas para o debate no fórum, com colegas de turma e com o/a professor/a on-line.

Para despertá-lo/a para o tema e para que constatasse a manifestação de certas questões a serem tratadas no curso, no início do estudo da unidade do Módulo, o/a cursista era solicitado/a a escrever na ferramenta Diário de Bordo sobre suas próprias experiências em sala de aula e suas opiniões sobre os temas tratados.

Todo o processo de aprendizagem e reflexão do tema realizado pelo/a cursista ficava registrado na ferramenta Diário de Bordo, acessível apenas a ele/a e a seu/sua professor/a on-line. Os registros feitos no Diário de Bordo serviram para que ele/a escrevesse um Memorial que sintetizasse e relatasse os elementos mais importantes de sua trajetória no curso.

O/a cursista estava sempre acompanhado pelo/a professor/a on-line, que

comentava sobre suas produções e o/a incentivava para que continuasse registrando suas aquisições em relação à aprendizagem nas ferramentas próprias. Isto proporcionava feedback ao/à professor/a on-line, ajudando-o a se orientar em relação ao que deveria propor à turma e a cada cursista individualmente.

No caso de atividades on-line, a aprendizagem também se realizava pela interação e pela cooperação que se davam por meio da participação nos fóruns de discussão, principalmente neste caso em que a diversidade regional e cultural dos/as cursistas é tão variada e enriquecedora para a construção de um conhecimento coletivo.

7. COMO SE DEU A INTERAÇÃO ENTRE O/A CURSISTA E PROFESSOR/A ON-LINE

Primeiramente, na aula presencial em que o cursista conheceu alguns dos membros da equipe de EaD, do CLAM, das Secretarias estadual e municipal, os multiplicadores dos NTEs locais, bem como alguns/algumas professores/as on-line e os/as futuros/as colegas de turma.

As aulas presenciais foram realizadas de acordo com a seguinte estrutura:

• Primeiro dia:

- Abertura do curso com a presença de autoridades locais, de representantes da equipe governamental envolvida com o projeto e dos representantes do CLAM.

- Apresentação do programa do curso, de sua metodologia e dos procedimentos para a realização do curso a distância realizada pela equipe do CLAM e pela coordenação geral de educação a distância.

• Segundo dia:

Realização de oficina com a coordenadora pedagógica do curso com o objetivo de sensibilizar e motivar os alunos para as temáticas do curso.

Neste segundo dia, os/as cursistas agendaram com os responsáveis pelos NTEs do município horários para fazer a capacitação para uso do ambiente e-ProInfo e a familiarização com as ferramentas do curso.

Posteriormente, em interação com o/a professor/a on-line e com os colegas, através do webmail, nos fóruns de discussão, nos bate-papos dos quais puderam participar.

Para a interação dos/as cursistas de cada turma foram implantados dois fóruns, a saber:

- Fórum para discussão do caso, proposto para a unidade de estudo e com duração de uma semana cada, de participação obrigatória, e no qual estavam inscritos:

_cursistas da turma
_professor/a on-line responsável pela turma
_coordenadores/as pedagógicos/as de EaD (como observadores/as)
_orientadores/as de tema (como observadores/as)

- Fórum para tirar dúvidas conceituais durante a leitura dos textos. De existência permanente durante todo o curso, para ser usado quando os/as cursistas sentissem necessidade de esclarecimento em relação ao texto. Nele estavam inscritos:

_cursistas da turma
_professor/a on-line responsável pela turma
_coordenadores/as pedagógicos/as de EaD (como observadores/as)
_orientadores/as de tema (como observadores/as)

Para a interação dos/as professores/as on-line com a coordenação do curso foram instalados dois fóruns, a saber:

- Fórum temático, para esclarecimento de dúvidas e troca de experiências. Nele estavam inscritos:

_professores/as on-line
_orientadores/as de tema
_coordenador/a pedagógico/a do curso
_coordenadores/as pedagógicos/as de EaD

- Fórum sobre a metodologia, no qual estavam inscritos:

_professores/as on-line

- _coordenadores/as pedagógicos/as de EaD
- _multiplicadores/as dos NTEs
- _responsáveis pelo suporte técnico
- _monitor das turmas

O suporte técnico foi feito por webmail para esclarecimento de dúvidas em relação ao ambiente e-ProInfo. Além desse suporte, os/as cursistas puderam comparecer pessoalmente ou ligar para os telefones dos NTEs de seu município, que estavam aptos a lhes oferecer as orientações necessárias.

8. PAPEL DOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (NTEs) NO CURSO

Os NTEs funcionaram como pólos de apoio para atendimento aos/às cursistas a fim de que tivessem acesso ao curso pela internet. A função dos/as multiplicadores/as dos NTEs era assegurar que o/a cursista não tivesse dificuldade de trabalhar no ambiente e-ProInfo, assim como estimulá-lo/la a que não se atrasasse na realização das atividades e que não se afastasse por muito tempo do ambiente do curso na internet.

9. COMO O/A CURSISTA FOI ORIENTADO/A PARA ELABORAR O TRABALHO FINAL

Durante a realização do Módulo IV, o/a professor/a on-line solicitou ao/à cursista que definisse um grupo de até três colegas (que podiam ou não ser da mesma escola ou da mesma cidade, no caso das turmas mistas). O objetivo era desenvolver um projeto ou uma proposta de atividade sobre um ou vários temas abordados no curso, trabalho este que poderia ser aproveitado na prática docente junto a alunos/as de 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental. Este projeto ou atividade poderia também ser realizado individualmente pelo/a cursista.

Na primeira semana da realização do Módulo V, um/a dos/as cursistas deveria apresentar uma prévia de seu trabalho, ou de sua dupla ou trio, para que o/a professor/a on-line pudesse avaliar a pertinência e, se fosse o caso, indicar alguma reformulação.

Os fundamentos, objetivos e a descrição de tal projeto ou proposta foram desenvolvidos pelos/as cursistas, durante a realização do Módulo V, em formulário apropriado para tal fim e que lhes foi entregue em momento oportuno.

Portanto, nas últimas duas semanas do curso, o/a professor/a on-line dedicou especial atenção ao acompanhamento e à avaliação do trabalho acima descrito e do Memorial. À medida que recebia todos esses trabalhos, o/a professor/a on-line escrevia seus comentários, dava nota e os enviava aos cursistas e aos/as coordenadores/as pedagógicos/as. O professor/a on-line teve um prazo de duas semanas, após o encerramento do curso, para concluir tais atividades.

Os critérios de avaliação do Trabalho Final estão indicados abaixo nas rubricas de avaliação.

VIII. AVALIAÇÃO DOS/AS CURSISTAS

A avaliação do/a cursista foi feita pelo/a professor/a on-line por meio da análise de quatro itens:

- i. Participação nos fóruns (3.0 pontos)
- ii. Trabalho final (3.0 pontos)
- iii. Memorial (2.0 pontos)
- iv. Auto-avaliação do/a cursista (2.0 pontos)

Para aprovação, a média final é igual a 5.0 (cinco). Os critérios de avaliação seguiram os itens das tabelas a seguir:

I RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS FÓRUNS

Indicadores	Até 3.0 pontos (1.0 pela participação nos fóruns dos Módulos II, III e IV)		
	0.00	0.25	0.50
Atingiu os objetivos propostos em cada uma das unidades do Módulo.			
Trouxe para os debates suas inquietações, experiências de vida e da profissão, ou/e contribuições advindas de pesquisa e de leituras.			

| RUBRICA PARA AUTO-AVALIAÇÃO

Indicadores	Até 3.0 pontos (1.0 pela participação nos fóruns dos Módulos II, III e IV)			
	0.00	0.10	0.25	0.50
Participei de todos os fóruns do curso, promovendo debates a partir de experiências de vida e profissional, bem como trouxe contribuições de pesquisas a partir de várias fontes: internet, literatura, movimentos sociais etc.				
Interagi e fiz intervenções críticas e éticas com respeito e tolerância à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates.				
Fiz registros devidos no Diário de Bordo.				
Colaborei com o grupo na realização do trabalho final do curso.				

| RUBRICA PARA MEMORIAL

Indicadores	Até 2.0 pontos			
	0.00	0.50	0.75	1.0
Registrou no Diário de Bordo as suas reflexões sobre o que vivenciou durante o curso e sintetizou-as de modo adequado no Memorial.				
Apresentou a síntese dos conceitos trabalhados ao longo do curso, demonstrando ter incorporado seus principais aspectos.				

| RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DO TRABALHO FINAL

Indicadores	Até 3.0 pontos			
	0.00	0.50	0.75	1.0
Os elementos do projeto e/ou atividade propostos estão bem articulados e atendem aos indicadores do enunciado.				
As atividades propostas no projeto contemplam diferentes áreas do conhecimento.				
As atividades propostas no projeto valorizam a diversidade de género, de orientação sexual e étnico-racial.				
As atividades propostas no projeto são pertinentes ao que pode ser desenvolvido em sala de aula para alunos/as de 5ª. a 8ª. séries.				
A proposta pressupõe o envolvimento da comunidade escolar (das diversas instâncias da escola e da própria comunidade em que a escola está inserida).				
As atividades propostas no projeto podem ser replicadas em outras realidades.				

Nota: O/a professor/a on-line recebeu planilhas próprias para o lançamento das notas.

IX. AVALIAÇÃO DO CURSO-PILOTO E INDICAÇÕES PARA A PRÓXIMA OFERTA

Como este curso foi piloto, portanto de caráter experimental, sua oferta a educadores e educadoras pretende ser ampliada para um número maior de cursistas, tornando-se importante estabelecer procedimentos de avaliação.

Tal avaliação servirá para estabelecer a metodologia e as diretrizes da próxima edição do curso em relação:

_ Às ações de instituições responsáveis pela realização e execução do projeto e às interações entre elas.

_ À participação de Prefeituras, Secretarias Municipais e de Estado e NTEs das cidades envolvidas na oferta-piloto.

_ Às coordenações geral, executiva, de educação a distância, pedagógica e temática.

_ À qualidade do material didático (em seus aspectos de conteúdo e de eficácia para a realização dos objetivos pedagógicos do curso).

_ À metodologia do ensino on-line utilizado.

_ À adequação do ambiente e-ProInfo e sua utilização.

_ Ao processo de inscrição e seleção dos/as professores/as on-line.

_ À capacitação dos/as professores/as on-line.

_ Ao desempenho dos/as professores/as especialistas e on-line.

_ Ao nível de interatividade entre professores/as especialistas e professores/as on-line e de coordenadores/as pedagógicos/as e de orientadores/as de tema.

_ Ao processo de seleção e matrícula dos/as cursistas.

_ Ao aproveitamento e à auto-avaliação dos/as educadores/as cursistas.

_ Ao funcionamento do sistema de gestão administrativa (procedi-

mentos de inscrição, matrícula, acompanhamento, certificação etc.).

_Às questões orçamentárias.

Ao final do curso, os/as cursistas, os/as professores/as on-line e os/as orientadores/as responderam a questionários de avaliação sobre o curso-piloto.

X. A DINÂMICA DO CURSO

| Módulo | Unidade | Atividade | Área / Ferramenta

I. Abertura (05/06 a 25/06)	I. Orientações 2. Diversidade	- Preencher os dados cadastrais - Apresentar-se para a turma - Ler os textos de orientação	- Dados cadastrais - Fórum - Conteúdo do Módulo
II. Gênero (26/06 a 18/07)	1. Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social 2. A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero 3. Gênero no cotidiano escolar	- Escrever o primeiro registro no Diário de Bordo da unidade - Ler os textos temáticos de cada unidade - Participar do Fórum de cada unidade (que abre numa segunda-feira e fecha na segunda-feira da semana seguinte)	- Diário de bordo - Fórum - Conteúdo do Módulo
III. Sexualidade (19/07 a 08/08)	1. Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação 2. Saúde, sexualidade e reprodução 3. Sexualidade no cotidiano escolar	- Escrever o segundo registro no Diário de Bordo da unidade	
IV. Relações étnico-raciais (09/08 a 29/08)	1. Noções de raça, racismo e etnicidade 2. Desigualdade racial 3. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola		
VI. Avaliação (30/08 a 12/09)		- Elaborar o Memorial a partir dos registros feitos no Diário de Bordo (entrega em 30/08) - Auto-avaliação (entrega em 30/08) - Produção e apresentação do trabalho final (individual ou em grupo): a) apresentação prévia do trabalho (21/08); b) versão final (30/08)	- E-mail

ANEXO 2:
DADOS ESTATÍSTICOS - O PROJETO EM NÚMEROS
Andreia Barreto¹

INTRODUÇÃO

O presente relatório busca traduzir em números o desempenho do curso piloto **Gênero e Diversidade na Escola**. A principal fonte de dados utilizada foi o sistema de gestão desenvolvido pelo CLAM para acompanhamento das inscrições e das matrículas dos cursistas; foi utilizado também o relatório de acompanhamento do curso no ambiente e-Proinfo, elaborado semanalmente pelo monitor de participação do curso.

OS DADOS DO CURSO

O número total de inscritos foi de 1756, sendo que 1415 tiveram suas matrículas aprovadas, 1071 acessaram o e-Proinfo e destes, 865 efetivamente participaram do curso (Tabela 1). Os matriculados foram, predominantemente, professoras/es de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública. Além destes, participaram gestores das secretarias estaduais e municipais e orientadores educacionais.

¹ Assessora de Projetos do CLAM, Coordenadora Executiva do Projeto Gênero e Diversidade na Escola.

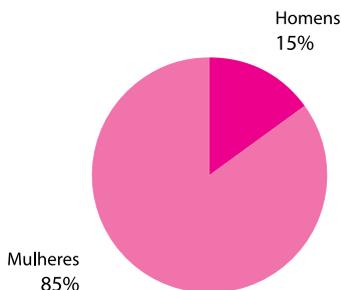
| TABELA 1 |

	Inscritos	Matriculados	Iniciaram o curso	Participaram do curso	Aprovados	Reprovados
Dourados	231	218	183	156	142	14
Maringá	378	323	297	258	218	40
Niterói	165	148	98	72	49	23
Nova Iguaçu	223	214	128	81	48	33
Porto Velho	319	292	173	132	86	46
Salvador	440	220	192	166	142	24
Total	1756	1415	1071	865	685	180

PERFIL DOS CURSISTAS

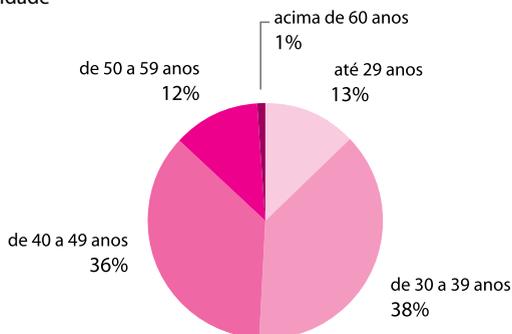
Do total dos inscritos, 85% eram mulheres (gráfico 1), em sua maioria com idades variando entre 30 e 50 anos (gráfico 2), trabalhando em escolas estaduais (gráfico 3) predominantemente urbanas (gráfico 4). Embora a grande maioria tenha declarado participação em atividade ou trabalho prévio relativo à temática do curso dentro ou fora da área de educação, apenas 8% já haviam sido alunos em algum outro curso de educação a distância.

| GRÁFICO 1 | Sexo



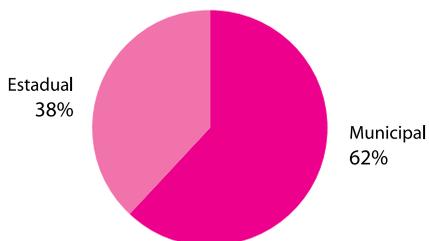
Nota: Total de 1756 inscritos

| GRÁFICO 2 | Idade



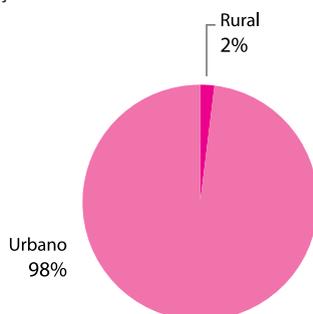
Nota: Total de 1756 inscritos

| GRÁFICO 3 | Tipo de escola



Nota: Total de 1756 inscritos

| GRÁFICO 4 | Localização da Escola

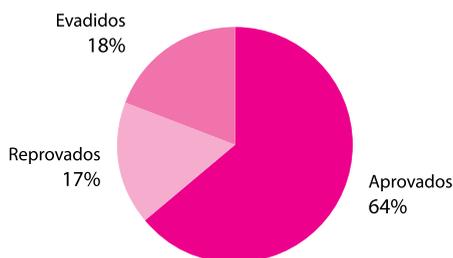


Nota: Total de 1756 inscritos

DADOS DE EVASÃO

A evasão ou abandono é passível de ocorrer em diferentes fases do curso. O aluno pode inscrever-se, mas não matricular-se; ou matricular-se sem, entretanto, iniciar o curso; ou abandonar o curso ao longo de suas diferentes fases. De acordo com dados da Open University da Grã-Bretanha, 13% dos alunos abandonam antes do início do curso, 38% antes da primeira atividade e 17% ao longo do curso. Na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED – Espanha), 58% dos alunos abandonam antes de começar o curso e 14% não obtêm a titulação. No Brasil, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABED/Monitor/MEC, 2005), apenas 11% das instituições que trabalharam em 2004 com educação a distância apresentaram índices de evasão menores que 30%. A maioria (65%) teve índices de evasão superiores a 70%. Em nosso caso, dos 1756 inscritos, 1415 matricularam-se efetivamente e 1071 iniciaram as atividades on-line. Desse modo, 18,4% dos inscritos não tiveram a matrícula aprovada e, dos que se matricularam, 2,7% não acessaram o primeiro módulo. Ao se tomar como referência o número de alunos que efetivamente iniciou o curso, a taxa de evasão fica em 19%.

GRÁFICO 5 | Cursistas que acessaram o AVA



Nota: Total de 1071 acessos

Há muitas variações, entretanto, quando cada município é avaliado separadamente. Quanto à evasão depois de iniciado o curso, os seis municípios trabalhados poderiam ser divididos em três grupos. Em contraste com os demais, o município de Nova Iguaçu apresenta índice de evasão particu-

larmente alto (36%). Em posição intermediária, estão Niterói e Porto Velho, com índices de evasão de 25% e 22%, respectivamente. No último grupo, com taxas de evasão menores, estão Dourados (14%), Salvador (12%) e Maringá (12%). As razões para permanência ou abandono são inúmeras. Ressaltamos aqui que os municípios com menor taxa de evasão (Salvador e Maringá) são justamente aqueles em que a conclusão de cursos de atualização implica aumento salarial para os professores. No município com maior taxa de evasão (Nova Iguaçu), além de não haver incentivo salarial para que os professores concluam cursos de atualização, houve ainda problemas de acesso a computadores por parte dos cursistas.

Os municípios com menor taxa de evasão são também aqueles com maiores índices de aprovação: Dourados (78%); Salvador (75%); e, finalmente, Maringá (74%). Niterói e Porto Velho mantêm posição intermediária também no que diz respeito à aprovação, com índices de 52% e 50%, respectivamente. Nova Iguaçu teve o menor índice de aprovação (37%).

NOTA PADRÃO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)

Gênero e Diversidade na Escola é um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. A concepção do projeto é da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e do British Council, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO GDE

Coordenação Governamental: Maria Elisabete Pereira (idealizadora do projeto), Dirce Margareth Grösz e Márcia dos Santos Leporace (SPM/PR), Rosiléa Roldi Wille, Maria Elisa Brandt, Jeane Silva, Eliane Cavalleiro e Rogério Junqueira (SECAD/MEC), Alexandre Pedro e Leila Medeiros (SEED/MEC), Graça Ohana (SEPPIR/PR) e Roberta Kacowicz (British Council).

Coordenação Acadêmica CLAM/IMS/UERJ: Fabíola Rohden, Maria Luiza Heilborn, Sérgio Carrara, Leila Araújo, Andreia Barreto (Coordenação Geral) e Elizabeth Rondelli, Karla Vaz Cavalcanti, Laura Coutinho e Maria Lucia Cardoso (Coordenação em EaD).

A presente publicação apresenta uma coletânea de artigos e documentos que analisam o projeto piloto Gênero e Diversidade na Escola, dedicado à formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Realizado em 2006, foi resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Federal Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) que participou da concepção e coordenou a execução do projeto. Por meio de mais esta parceria, o CLAM cumpre com seu principal objetivo de produzir, organizar e difundir conhecimento sobre sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, contribuindo para diminuir as desigualdades de gênero e fortalecer a luta contra a discriminação das minorias sexuais na América Latina.