



# DIVERSIDADE

## e práticas educativas

### ENTREVISTA

SUSANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Fala sobre diversidade e formação de professores a partir do contexto histórico brasileiro

### ARTIGO

Pesquisa tematiza a educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Educação do DF e analisa o currículo em movimento

### RELATO

Texto apresenta as experiências de um curso de formação continuada voltado para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR  
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO  
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,  
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO  
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO  
SISTEMA DE ENSINO  
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS  
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

CONSELHO EDITORIAL  
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)  
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)  
Josiane Dallastra (SEEDF)  
Márcia Regina Marques (SEEDF)  
Remi Castioni (UnB)

CORPO DE PARECERISTAS  
Ana Lúcia de Moura (SEEDF)  
Anderson de Figueiredo Matias (SEEDF)  
Caroline Rodrigues Cardoso (SEEDF)  
Cristhian Spindola Ferreira (SEEDF)  
Geraldo Ananias Reis (SEEDF)  
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)  
Íris Almeida dos Santos (SEEDF)  
Liana Salmeron Botelho de Paula (SEEDF)  
Linair Moura Barros Martins (SEEDF)  
Raquel Soares de Santana (SEEDF)  
Roni Ivan Rocha de Oliveira (SEEDF)  
Simão de Miranda (SEEDF)

EDITOR GERAL  
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA  
Ana Cláudia Nogueira Veloso  
Guilherme Reis Nothen  
Raquel Oliveira Moreira

EDITORES CONVIDADOS  
Geraldo Ananias Reis  
Helana Célia de Abreu Freitas

REVISORES  
Anderson de Figueiredo Matias  
André Lúcio Bento  
Laura Goulart Fonseca  
Simone Rodrigues do Amaral

ARTE DA CAPA  
Tiago Oliveira

ISSN 2359-2494

*As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.*

## ■ EDITORIAL

Desenvolver no ambiente escolar assuntos como gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, inclusão, imigração, etc., é algo imprescindível. A discussão acerca da diversidade vem se fortalecendo com o crescimento da premissa de que as relações sociais são pautadas por uma heterogeneidade cultural fundamental. Juntamente a essa máxima entra o fator das crescentes demandas de grupos e movimentos sociais diante da necessidade de expressar e evidenciar sua identidade e suas questões intrínsecas.

A educação – como direito universal que é – deve ser uma força propulsora na constituição de sujeitos sociais e cidadãos capazes de minimizar as desigualdades construídas historicamente e de reconhecer/exaltar a diversidade. Assim, um dos papéis da educação é o de promover a desconstrução das desigualdades e proporcionar as condições necessárias para que os sujeitos possam lidar com os fenômenos sociais de racismo, xenofobia, sexismo, homofobia, violência religiosa, etc.. Ou seja, a educação deve se pautar também – entre outras máximas – pelo imperativo da justiça social, de modo a trazer à tona as questões sobre diversidade, alimentá-las e fazê-las avançar.

A Revista *Com Censo* (RCC) tem como objetivo dar publicidade a pesquisas e produções acadêmicas na área de educação, sobretudo por parte de servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF. A RCC traz como eixo temático nesta 4ª edição regular a diversidade e as práticas educativas. Agradecemos o trabalho de toda a equipe técnica envolvida, bem como a parceria e o comprometimento da Eape, principalmente na colaboração dos editores convidados, Geraldo Ananias Reis e Helana Célia de Abreu Freitas, e nos pareceres e revisões realizados por Anderson de Figueiredo Matias, Liana Salmeron Botelho de Paula e Simão de Miranda.

---

Danilo L. S. Maia

# ■ ÍNDICE

## 6 APRESENTAÇÃO

### ENTREVISTA

9 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Susane Rodrigues de Oliveira

### ARTIGOS

12 Processos de docilização e resistência do corpus negro em uma escola pública do Distrito Federal

*Alberto Roberto Costa*

21 A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento

*Gigliola Mendes e Lucrecia Bezerra da Silva*

29 Educação ambiental na perspectiva da escola emancipatória e emancipadora

*Maristela Nascimento Angra de Oliveira*

40 As contribuições da licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero

*Maria de Lourdes Soares Pereira*

47

**É possível transformar a escola e os/as professores/as? Desafios para a formação inicial e continuada em gênero e sexualidade**

*Cláudia Denis Alves da Paz*

55

**Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva**

*Júlia Cristina Coelho Ribeiro*

65

**Integração curricular na prática: A experiência do grupo PROEJA Transarte – Observatório da Educação**

*Dorisdei Valente Rodrigues e Lúcio França Teles*

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

75

**Formação continuada e educação para as relações étnico-raciais: Possibilidades Pedagógicas**

*Adinia Santana Ferreira e Patrícia Nogueira Silva*

85

**Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF**

*Cléssia Mara Santos, Flávia Tavares Beleza e Michelle Ribeiro Confessor*

94

**Um aluno surdo: Uma prática relevante para o despertar da linguagem**

*Fani Costa de Abreu*

# APRESENTAÇÃO

Esta edição da Revista *Com Censo* inaugura a parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE. Desde a sua criação, em 1988, a EAPE vem ocupando um papel central na formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Inicialmente, o foco era a formação continuada dos professores, mas, em 1997, passou também a abranger a formação dos profissionais da Carreira Assistência à Educação, recebendo a denominação de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

Ao longo desses 28 anos a EAPE passou por mudanças em suas denominações e vínculos institucionais, inclusive com o encerramento de suas atividades por um breve período. Contudo, nasceu como espaço de garantia do aprimoramento das atividades pedagógicas das escolas, e da articulação com os programas federais de capacitação e desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma conquista que fortalece a formação continuada, refletindo na melhoria da educação básica.

Apesar das alterações em sua denominação, o Centro de Aperfeiçoamento continua a ser referenciado como Escola, em razão de sua identidade histórica na rede pública de ensino há quase três décadas. Este fato se reflete nos artigos e relatos desta edição, que, em sua maior parte, refere-se à denominação Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação.

A temática norteadora desta edição foi a Diversidade. Essa temática vem sendo debatida em muitos processos de formação realizados pela EAPE, atendendo a uma urgência de se repensar o preconceito, a discriminação e a intolerância, que insistem em se mostrar na sociedade

e gerar sofrimento, violência e exclusão. A inserção da diversidade na formação docente requer que se compreendam as causas políticas, econômicas e sociais da desigualdade, da discriminação, do etnocentrismo, do racismo, do sexismo, da homofobia e da xenofobia.

A premência em se discutir as questões da diversidade no espaço escolar e a centralidade que essas questões vêm recebendo nas ações de formação continuada foram decisivas para a escolha dessa temática como foco central. O tema é abordado por vários ângulos nesta edição, ao longo da entrevista, dos artigos e dos relatos, na perspectiva de que as muitas questões sob o leque da diversidade não podem ser vistas de forma isolada.

Não é tarefa fácil abordar pedagogicamente a diversidade. As desigualdades são historicamente construídas e se refletem nas políticas educacionais e nas escolas. Dessa forma, desconsiderar as questões da diversidade leva ao erro de se tratar as diferenças de forma discriminatória, o que perpetua a desigualdade.

A escola, como espaço privilegiado para discussão e formação, não pode ficar alheia a esse debate. Trabalhar a diversidade na sala de aula possibilita a criação e o fortalecimento de valores e atitudes que levam à convivência e ao respeito. Uma educação que privilegia a inclusão e a valorização da diversidade gera estratégias por meio das quais os grupos considerados diferentes passam a ter tratamento equânime, desnaturalizando desigualdades socialmente construídas. A escola se tornará mais inclusiva à medida que assumir o direito à diversidade como eixo norteador da sua ação e de suas práticas pedagógicas. É imperativo romper com a postura de indiferença diante da diversidade, que leva ao silenciamento, à omissão e à negação diante de direitos.

Na EAPE, a discussão a respeito da diversidade reúne conhecimentos que se conjugam de várias formas para ampliar a compreensão da temática e de suas possibilidades pedagógicas. Em meio a sua abordagem nesta edição, são trazidos trabalhos que discutem, por exemplo, questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e educação especial inclusiva.

A edição se inicia pela entrevista realizada com a professora Susane Rodrigues de Oliveira, que é Professora Adjunta no Departamento de História da Universidade de Brasília – UnB, editora-chefe da Revista “história, histórias”, uma das líderes do Grupo de Pesquisa “Vozes Femininas” da UnB e coordenadora do LABEH - Laboratório de Ensino de História - da UnB. Nesta entrevista a professora trata das concepções atualmente discutidas e difundidas acerca da diversidade no Brasil e no mundo, bem como acerca do papel dos movimentos sociais, das formações docentes, dos currículos e da escola no reconhecimento e na valorização da diversidade.

Após a entrevista, inicia-se a seção de artigos. O primeiro artigo, intitulado **Processos de Docilização e Resistência do Corpus Negro em uma Escola Pública do DF**, de Alberto Roberto Costa, apresenta conclusões oriundas da investigação de como acontecem os processos de docilização do corpus negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. Tem como objetivo examinar os mecanismos de docilização do corpus com base na concepção de Michel Foucault acerca de corpos dóceis, com enfoque nas relações étnico-raciais. A condução teórico-metodológica da investigação se direciona para três eixos que atravessam a temática: a contextualização histórico-social dos sujeitos

no mundo pós-colonial; a escolarização do corpus vista sob a ótica das relações sócio-raciais; e a dimensão artística analisada sob o viés dos pressupostos da Etnocologia. A metodologia etnográfica privilegia a interpretação qualitativa das experiências vivenciadas e tem como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos em contextos de ensino-aprendizagem, valorizando as narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

O segundo artigo, ***A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento***, de Gigliola Mendes e Lucrécia Bezerra da Silva, tem como objetivos fazer uma análise crítica do currículo oculto presente na educação em gênero e sexualidades, fazer uma análise da atuação da escola como agente de produção e reprodução de estereótipos, preconceitos e violências sociais, e analisar também a importância do movimento feminista na formulação de conceitos centrais para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos. A partir da observação dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF, propõe-se a formação continuada dos profissionais da educação como meio de empoderamento e instrumentalização destes no combate aos silenciamentos e às violências sofridas por mulheres e pela população LGBT na escola.

O terceiro artigo, ***Formação Continuada em Educação Ambiental na Perspectiva da Escola Emancipatória e Emancipadora***, de Maristela Nascimento Angra de Oliveira, discute a contribuição da Organização do Trabalho Pedagógico – OTP na inserção da educação ambiental crítica no ensino formal a partir da formação continuada de professores,

especificamente em cursos de formação em educação ambiental oferecidos na rede pública de ensino do Distrito Federal. Considerando que a OTP reflete uma organização historicamente determinada, a formação de professores como sujeitos conscientes de sua práxis demanda uma reflexão a respeito da sociedade e da educação que identifique os desafios de uma educação transformadora e as formas de superá-los. A perspectiva que se vislumbra é a de uma OTP que fortaleça iniciativas e ações para a formação de uma comunidade de aprendizagens para todos, contrapondo-se à lógica da subordinação e da exclusão, promovendo ações educativas diferenciadas para a escola. O planejamento coletivo dessas ações com foco em projetos de educação ambiental crítica é capaz de fortalecer a autonomia da prática pedagógica para o professor e para o estudante.

O quarto artigo, ***As Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na Transformação das Relações de Gênero***, de Maria de Lourdes Soares Pereira, aborda a Educação do Campo como projeto alternativo de sociedade, visando à conquista de políticas públicas para o campo. Dessa forma, esse trabalho busca compreender as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, campus Planaltina/DF, para as mulheres egressas e estagiárias de diversas turmas, oriundas do Assentamento Virgilândia, em Formosa – Goiás, tendo em vista as rupturas das relações de gênero impostas por uma cultura patriarcal hegemônica. O referido trabalho mostra a realização de uma pesquisa qualitativa em educação, caracterizada pela história de vida, na qual se utilizou um roteiro de entrevista semiestruturada gravada. A trajetória de vida dessas mulheres revela um cotidiano de exclusão e subordinação pela condição de mulher camponesa alijada dos seus direitos e pela falta do acesso

à educação. Em decorrência do acesso à Licenciatura em Educação do Campo é possível perceber sinais de ruptura, protagonismo e emancipação que dão novos significados à vida dessas mulheres e constroem estratégias de resistência frente à discriminação.

O quinto artigo, ***É Possível Transformar a Escola e os/as Professores/as? Desafios para a Formação Inicial e Continuada em Gênero e Sexualidade***, de autoria de Cláudia Denis Alves da Paz, apresenta uma discussão acerca das experiências vivenciadas por professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relativas à formação profissional voltada para as temáticas de gênero e sexualidades na escola. Nesse trabalho é feita uma análise das concepções dos profissionais da educação básica do Distrito Federal a respeito dessas temáticas e da relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico. O objeto de análise foi a formação continuada dos profissionais da educação em gênero e sexualidades. O percurso desenvolvido na investigação foi traçado com base no pressuposto da pesquisa qualitativa reconstrutiva, especificamente da interpretação como princípio do Método Documentário aplicado aos grupos de discussão. Nos anos iniciais, a concepção dos professores é de que as crianças não possuem sexualidade. Portanto, o desenvolvimento de um projeto nessa área poderia “aflorar” prematuramente a sexualidade das crianças. A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam especialista que trate das questões de gênero e sexualidades, uma vez que os professores não conseguem lidar com tais temáticas. Constata-se, neste estudo, a necessidade de formação, tanto

inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades, primeiramente devido à dificuldade de encontrar profissionais que possuam essa formação adequada e, em segundo lugar, por causa dos discursos realizados pelos profissionais, pautados exclusivamente em preconceitos e na heteronormatividade.

O sexto artigo, **Formação Continuada de Professores: (Re)negociando Significados na Construção da Escola Inclusiva**, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro, discute o processo de negociação e renegociação de significados e de práticas pedagógicas necessário aos encaminhamentos das políticas públicas de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva. Para isso, apresenta-se um apanhado geral a respeito do lugar social da deficiência, com o intuito de compreender as origens do modelo inclusivo e a sua significação na atualidade, tendo como fundamento a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. Em seguida, realiza-se uma breve retomada acerca de disposições normativas que orientam as políticas públicas de inclusão, a fim de identificar e analisar o modo como a legislação define e organiza o papel do professor e da intervenção pedagógica na educação inclusiva. Por fim, realiza-se uma discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar em tal modelo, no tocante à importância da formação continuada para a modificação de crenças e de valores equivocados relacionados a estudantes com deficiência.

O sétimo artigo, **Integração Curricular na Prática: A Experiência do Grupo PROEJA-Transarte-Observatório da Educação**, de Dorisdei Valente Rodrigues e Lúcio França Teles, trata da necessidade de estímulo da oferta integrada de Educação Profissional na educação básica, como forma de inserir os jovens e adultos nos processos de socialização a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação. A integração curricular

pode se dar de várias maneiras. Uma dessas formas, a integração arte-tecnologia-curriculo, é discutida neste trabalho tendo como base uma prática desenvolvida por professores e estudantes em escolas da rede pública do Distrito Federal, na modalidade EJA, como parte do Projeto PROEJA-Transarte-OBEDUC, que teve início em 2007 e faz uso da metodologia da pesquisa-ação. Esse artigo apresenta uma análise crítica da integração prática de arte-tecnologia-curriculo desenvolvida no âmbito do referido projeto de pesquisa. Em conclusão, os autores apresentam um resumo dos resultados alcançados e dos novos desafios.

À seção de artigos seguem-se os relatos de experiência. O primeiro relato, cujo título é **Educação para as Relações Étnico-Raciais: Possibilidades Pedagógicas**, de autoria de Adínia Santana Ferreira e Patrícia Nogueira Silva, apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação pública do Distrito Federal. Nessa experiência, mostra-se um conjunto de ações que têm contribuído de forma crescente para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF. Entre essas ações, destaca-se o curso: “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos”, que foi realizado em 2015 no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação e que aponta inúmeras possibilidades pedagógicas por meio do debate e da análise crítica de alguns recursos didáticos.

O segundo relato de experiência, **Formação Continuada de Educadoras(as) em Mediação de Conflitos no Contexto Escolar da SEEDF**, das autoras Cléssia Mara Santos, Flávia Tavares Beleza e Michelle Ribeiro Confessor, trata da formação continuada em mediação de conflitos no contexto escolar. Essa formação ocorre no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação desde 2012 e é desenvolvida como parte da práxis de mediação de conflito, do

Projeto “Estudar em Paz”, que acontece em algumas escolas da rede pública do DF por meio da parceria com o Núcleo de Estudos para a Paz (NEP), da Universidade de Brasília. A mediação social de conflitos é mostrada como estratégia pedagógica alternativa de minimização e eliminação das diversas violências na escola e como espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano a partir do conflito, de modo a envolver toda a comunidade escolar.

O terceiro e último relato, chamado **Um Aluno Surdo, Uma Prática Relevante para o Despertar da Linguagem**, da autora Fani Costa de Abreu, retrata a caminhada escolar de um aluno surdo de quinze anos de idade sem fluência em nenhuma língua de sinais, nem em qualquer língua oral ou escrita. Nesse texto, a autora relata os motivos pelos quais esse aluno ainda se encontra nessa condição, mostrando as mudanças pelas quais ele tem passado após iniciar um contato mais efetivo com a língua de sinais. O texto traz comentários a respeito das recentes pesquisas relacionadas à educação de surdos que afetam diretamente a vida escolar atual desse aluno. Nele abordam-se também questões acerca do sujeito surdo leitor, do texto visual-espacial e do que realmente significa ser letrado e ser capaz de construir e reconstruir um texto. Resaltam-se fundamentos teóricos para a elaboração de futuras intervenções pedagógicas junto a alunos surdos. Por fim, chega-se à convicção de que o ser humano, ao ser ancorado em sua língua, é capaz de infinitas possibilidades para a ação social e cultural.

Esperamos que esta edição sensibilize e desperte o leitor para a importância de se refletir acerca de questões relativas à diversidade. Desejamos também que esse debate amadureça e ocupe o devido espaço na escola, no sentido de consolidar a convivência e a tolerância social entre as pessoas.

**Luiz Fernando de Lima Perez**

Chefe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF

**Fábio Pereira de Sousa**

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF





Prof.ª. Dr.ª. Susane Rodrigues de Oliveira

Professora Adjunta no Departamento de História da Universidade de Brasília - UnB, editora chefe da Revista "história, histórias", uma das líderes do Grupo de Pesquisa "Vozes Femininas" da UnB e coordenadora do LABEH - Laboratório de Ensino de História - da UnB.

## Diversidade, formação continuada e práticas pedagógicas

**1. Revista *Com Censo* (RCC) – Atualmente o conceito de “diversidade” vem sendo amplamente debatido, dada a visibilidade das questões a ele relacionadas, tanto no âmbito da educação, como no conjunto de políticas públicas atuais. Como você define o termo “diversidade”?**

**Susane** – Diversidade é sinônimo de pluralidade, é a presença e o reconhecimento de diferenças. Na vida social ela se revela na coexistência de uma variedade de grupos e culturas com linguagens, valores, subjetividades, concepções e práticas diferentes. Essa diversidade que é multicultural e pluriétnica revela o múltiplo contido nos seres humanos, na sua capacidade constante de criar e transformar o mundo.

**2. RCC – Como as “diversidades” vem se configurando historicamente no Brasil e qual o papel dos movimentos sociais nesse percurso?**

**Susane** – Historicamente, a diversidade no Brasil, em termos culturais e identitários, passa a ser fortemente controlada e re-significada a partir do processo de colonização portuguesa que teve início no século XVI. Discursos e práticas colonizadoras buscaram homogeneizar e apagar a diversidade de culturas indígenas e africanas, e até mesmo de tradições não-cristãs que vinham de outras partes do mundo. O diferente, que se expressa na diversidade de saberes, subjetividades e práticas sociais desses grupos, foi tomado como algo inferior, anormal, errôneo, pecaminoso e perverso dentro de uma tradição eurocêntrica de pensamento que esteve associada a um projeto político, econômico e social baseado no estabelecimento de hierarquias e desigualdades étnico-raciais e de gênero. Desde o período colonial observamos movimentos e resistências de diversos grupos sociais (indígenas, africanos, afro-brasileiros, mulheres e homossexuais) em prol do reconhecimento e valorização de seus saberes, identidades e práticas culturais, contra a hegemonia desse projeto. Já no século XIX, a formação do Brasil enquanto estado-nação inseriu essa diversidade em uma lógica evolutiva, desigual, classificatória e racista. Desde então, a luta de grupos subalternizados, invisibilizados ou inferiorizados dentro dessa lógica, vem tendo um papel fundamental na transformação das

desigualdades étnico-raciais e de gênero no Brasil. Na segunda metade do século XX, as reivindicações e concepções desses grupos ganham mais visibilidade e força, e penetram de alguma forma nas políticas públicas e espaços educativos (escolas e universidades). Por isso, a história não pode ocultar a força desses movimentos na persistência de debates e na conquista de direitos políticos em prol do reconhecimento e valorização da diversidade.

### **3. RCC – Sendo sua experiência na área de História, do ensino de História, com ênfase nas questões de identidade e diferenças, como você destacaria a importância dessas questões na formação de professores/as?**

**Susane** – O ensino de história deve colaborar de alguma forma na construção de uma sociedade mais justa, harmônica e igualitária para todos. Nosso país ainda é imensamente racista, sexista, homofóbico e intolerante com tradições religiosas não-cristãs. Isso tem efeitos ruins na vida social. Pessoas diferentes, que estão posicionadas fora dos supostos padrões ideais de família, gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual, vivem e experimentam diariamente formas de violência, opressão, marginalização e desigualdades sociais. Convivemos também com a morte, o assassinato brutal e o desaparecimento dessas pessoas. A história ensinada nas escolas pode exercer um papel fundamental na transformação desse cenário, na medida em que promove a desnaturalização desses padrões. A história pode nos ensinar como esses padrões e formas de dominação foram historicamente e culturalmente construídos. Mostrar a historicidade de práticas e concepções sociais, expondo seus mecanismos de construção e funcionamento, questionando aquilo que foi tomado como natural e universal, pode nos ajudar a pensar nas possibilidades de transformação, ou seja, em “mundos possíveis”. Para isso precisamos investir na formação de professores-pesquisadores que atuem também como sujeitos políticos capazes de problematizar historicamente o presente, de ensinar histórias que alarguem nossos horizontes e que estimulem os estudantes a pensar criticamente, a respeitar a diversidade cultural e a se posicionar como sujeitos históricos, transformadores.

### **4. RCC – Sua trajetória acadêmica também se destaca pelo olhar atento às representações de gênero. Destacando sua importância e as condições para que essa temática seja incorporada aos currículos e práticas pedagógicas, como você analisa o cenário atual?**

**Susane** – O cenário atual é bastante preocupante diante de tantos posicionamentos conservadores/fundamentalistas e contrários à introdução de debates sobre gênero e sexualidade nas escolas. O gênero e a sexualidade ainda são vistos como temas da ordem do biológico/natural e, assim, são tidos como a-históricos, evidentes e inquestionáveis. O assédio sexual, o estupro, o feminicídio, o tráfico de mulheres e a homofobia, resultados da persistência de concepções de gênero binárias, racistas e heteronormativas, tidas como verdades sagradas e universais a respeito dos corpos e das

relações sexuais, constituem obstáculos à cidadania plena de muitas mulheres e homossexuais em nossa sociedade. Os discursos e as relações de poder que sustentam as representações de gênero, que marcam as desigualdades entre homens e mulheres, carecem de abordagens mais históricas, especialmente em sala de aula. Não basta apenas incluir as mulheres e homossexuais nas narrativas históricas dos livros didáticos, como sujeitos de textos complementares. É preciso urgentemente rever a epistemologia dessas narrativas que ainda permanece marcada pelo racismo e sexismo, ao privilegiar os saberes e realizações de sujeitos masculinos/brancos/heterossexuais/cristãos, naturalizando também as guerras, a escravidão, a exploração da natureza e dos corpos, as hierarquias sociais e as diversas formas de violência e desigualdades de gênero, raça e etnia através dos tempos. Precisamos historicizar/desnaturalizar as concepções e relações de gênero, percebê-las como resultado de nossos valores, escolhas, interesses, saberes e práticas. Só assim podemos também vislumbrar a transformação das relações humanas, fora de eixos de poder e dominação.

### **5. RCC – Como as representações étnico-raciais se articulam ao enfrentamento do racismo, manifesto nas mais diversas formas na sociedade brasileira e no cotidiano escolar?**

**Susane** – As representações se expressam no uso da linguagem, como formas de conhecimento que produzem sentidos para as pessoas e o mundo são capazes de orientar as comunicações, comportamentos, identidades e relações sociais. A proliferação de representações racistas e estereotipadas em torno das diferenças étnico-raciais em nosso cotidiano (mídia, escola, internet, televisão, cinema, literatura, música, etc.) não significa uma prisão sem saídas, pois as representações de enfrentamento ao racismo, que colaboram no reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, estão presentes também em nosso cotidiano, embora de forma ainda marginalizada e pouco visibilizada em espaços de poder, revelando o dinamismo do social e as possibilidades de transformação. Não por acaso, os movimentos sociais (indígenas e negros, por exemplo) lutam pela inclusão de seus saberes e representações nos currículos escolares, devido à necessidade de transformar os valores, concepções e representações que regem esse espaço de poder que também exercem forte influência nas relações étnico-raciais em nosso cotidiano. O ensino de história, articulado às propostas pedagógicas antirracistas, pode também colaborar no enfrentamento ao racismo, na medida em que traz para a sala de aula o questionamento das relações de poder que atravessam as imagens negativas e estereotipadas de negros e indígenas que circulam em nosso cotidiano. Nesse enfrentamento é preciso trazer a pluralidade de representações, valorizar os saberes e experiências de povos e culturas que foram colocados à margem da história e do poder, isso colabora para a desnaturalização de imagens racializadas que foram tomadas como evidentes e naturais, abrindo possibilidades de transformação e construção de outras imagens sobre as diferenças.

**6. RCC – Você é criadora de um site ([www.americaindigena.com.br](http://www.americaindigena.com.br)) que disponibiliza publicações, materiais didáticos e orientações pedagógicas sobre a história indígena na América. Em relação ao estudo dos povos indígenas brasileiros, como você analisa a presença dessa temática nas escolas de educação básica, em especial, no ensino de História?**

**Susane** – No ano passado publiquei um artigo sobre isso na revista *História & Perspectivas* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32773/17716>). Analisando dados coletados por estudantes do curso de história da UnB, em atividades de estágio supervisionado nas escolas do DF, observamos que ainda há resistência de boa parte dos professores na abordagem da história dos povos indígenas em sala de aula, e que a maioria dos estudantes possui uma visão bastante estereotipada e racista sobre os indígenas. Isso se deve à falta de materiais didáticos e de preparo dos professores, já que nos cursos de graduação a história indígena tem pouco ou nenhum espaço nos currículos. Nos livros didáticos, as abordagens ainda se restringem ao período colonial, dentro de uma narrativa histórica eurocêntrica que exalta o protagonismo de colonizadores e naturaliza as relações de poder, o desaparecimento, a violência, a exploração e escravidão de povos indígenas. Não adianta incluir os indígenas nesse modelo de narrativa, orientando por uma epistemologia racista, sexista e colonialista. É preciso que haja mudanças na própria concepção de história e de sujeitos históricos presentes nos livros e discursos docentes, para que os indígenas tenham direito a um passado que colabore no reconhecimento e fortalecimento de suas lutas no presente.

**7. RCC – O movimento Escola Sem Partido ganhou força e visibilidade, sendo as discussões sobre gênero e sexualidade um dos alvos desse movimento. Como você avalia a justificativa para interditar esse debate?**

**Susane** – Lamentável, a ideia de “ideologia de gênero” promovida por esses grupos constitui um ataque violento à homossexualidade e aos direitos das mulheres. Essa concepção busca desmerecer e retirar a força do gênero enquanto categoria de análise crítica da realidade binária, na medida em que associa o gênero, exclusivamente, à homossexualidade. Desse modo, a justificativa usada por esses grupos de base religiosa, fundamentalista e patriarcal, é a de que a abordagem dessas questões em sala de aula promove o convite à homossexualidade, constituindo ameaça à heterossexualidade e à família. Uma justificativa sem fundamento! O “Escola sem partido” é partidário da homofobia, do racismo, do sexismo

e do fundamentalismo religioso, no entanto oculta esse partidarismo sob o rótulo de neutralidade política em sala de aula. Trata-se de uma velha proposta político-pedagógica, evocada agora sob um novo rótulo, mas que permanece atrelada aos valores elitistas, civilizacionais, patriarcais e racistas que desde o século XIX vêm dominando a educação escolar no Brasil. Essa proposta não reflete o interesse de todos, por isso constitui uma ameaça à diversidade e à democracia em nosso país. Não podemos deixar que projetos deste tipo “joguem no lixo” uma série de conquistas efetuadas no campo da educação, frutos de intensos debates e árduas lutas travadas há mais de um século, por uma educação mais inclusiva e aberta à pluralidade.

**8. RCC – O Brasil é signatário da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, devendo “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural”. Qual o papel da escola no reconhecimento e na valorização dessa diversidade?**

**Susane** – A escola tem um papel fundamental, mas temos observado alguns problemas no modo como as escolas brasileiras vem incluindo a diversidade cultural em seus currículos. No ensino de história, por exemplo, as narrativas de boa parte dos livros didáticos ainda permanecem eurocêntricas, com uma visão linear e evolucionista da história que tende a incluir a diversidade cultural apenas quando serve para reforçar os valores, padrões e princípios “civilizacionais” como universais. Não por acaso, os povos indígenas da América pré-colombiana (Incas, Astecas e Maias) e os grandes “reinos” africanos do passado ganham certa notoriedade nos livros didáticos na medida em que apresentam características (como governo centralizado/estatal, propriedade privada, vida urbana, hierarquia social, patriarcado, monoteísmo, etc.) que são aceitas e valorizadas nessa ótica “civilizacional” eurocêntrica. De alguma forma os saberes, as crenças e as formas de organização política, econômica e social que fogem desses padrões são ainda silenciados ou tratados como exóticos e atrasados. O reconhecimento e a valorização dessa diversidade exigem uma profunda mudança epistemológica da história escolar e das práticas pedagógicas, em um sentido decolonial, antirracista e antissexista, para que ganhe um espaço digno na educação escolar, onde o respeito não seja apenas baseado nas semelhanças culturais. Nesse caminho os professores não podem se omitir diante das discussões sobre racismo, preconceito, discriminação, gênero e sexualidade em sala de aula. A diversidade é a expressão do possível e, desse modo, a sua presença é um exemplo poderoso de que as relações humanas são construções e que podem ser diferentes e transformadas.

# ■ Processos de docilização e resistência do *corpus* negro em uma escola pública do Distrito Federal

 Alberto Roberto Costa\*

**Resumo:** Este artigo apresenta conclusões oriundas da investigação de como acontecem os processos de docilização e resistência do *corpus* negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. Tem como objetivo examinar os mecanismos de docilização do *corpus* a partir da concepção de Michel Foucault de corpos dóceis com enfoque nas relações étnico-raciais. A condução teórico-metodológica da investigação se direciona para três eixos que atravessam transversalmente a temática: a contextualização histórico-social dos sujeitos no mundo pós-colonial; a escolarização do *corpus* vista sob a ótica das relações sócio-raciais; e a dimensão artística analisada sob o viés dos pressupostos da Etnocologia. A metodologia etnográfica privilegia a interpretação qualitativa das experiências vivenciadas, tem como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos em contextos de ensino-aprendizagem e valoriza as narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Escolarização. Etnocologia. Relações étnico-raciais.

---

\*Alberto Roberto Costa é licenciado em Arte com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes – FADM, e mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. É professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1997.

## Introdução

O presente artigo consiste em um recorte de uma investigação que nasceu a partir de minhas experiências como sujeito negro em trinta e dois anos de escolarização, atuando como estudante e professor nas escolas públicas do DF (COSTA, 2015). A análise investigativa lança um olhar etnocenológico para os discursos nas relações étnico-raciais na escola tendo como foco o ensino de artes cênicas nos anos finais – 6º ao 9º ano – do ensino fundamental.

Este trabalho tem como objetivo abordar o processo de docilização dos corpos com o olhar direcionado à temática étnico-racial, por entender que esses mecanismos atingem de maneiras diversas os diferentes grupos sociais. Além de identificar a convergência dos enunciados sobre a diáspora negra, senti a necessidade de compreender, também, essas formações discursivas sob a ótica das dinâmicas de dispersão, como propõe Foucault em *Arqueologia do Saber* (1987, p. 43). Para tanto, articulo as narrativas de minhas próprias vivências com as reflexões teóricas oriundas das entrevistas realizadas com educandos do 9º ano, mães de alunos, servidora, orientadora psicopedagógica, professores e direção da escola pesquisada. Todas as entrevistas aqui relatadas foram realizadas ao longo do mês de junho de 2015.

No processo de escrita da dissertação (COSTA, 2015), procurei responder ao questionamento levantado na problematização: como acontecem os mecanismos de docilização nos processos de ensino e aprendizagem em artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal? Inicialmente, tive como objetivo abordar a docilização do corpo negro no sistema escolar. Porém, minha hipótese se resignificou e o foco sob a produção de corpos dóceis foi deslocado para a docilização do corpo conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordos com as matrizes africanas ao qual chamei de “*corpus negro*”.

Tal resignificação foi provocada pela leitura da obra *O Poder dos Candomblés* de Edmar Ferreira dos Santos (2009). O autor defende que a elite da cidade de Cachoeira, Bahia, preocupou-se com o crescimento da população após a abolição da escravatura. Ele ilustra tal fato com o uso de termos racistas em veículos de comunicação no final do século XIX e início do XX, que tentam inibir e controlar o avanço dos ex-escravizados que migravam da área rural para a urbana.

Para controlar o povo negro, com medo de rebeliões como a Revolta dos Malês, os jornais começaram uma campanha de inferiorização das culturas negras, principalmente dos candomblés, dizendo que eram manifestações da incivilização, do atraso e do paganismo. O pensamento eugênico recorrente à época do nascimento da república brasileira ainda se manifesta nas instituições de ensino. O reforço dos padrões europeus está respaldado por teorias eugênicas. Nesse contexto, entendendo que a eugenia se faz presente em muitas práticas escolares.

No decorrer da pesquisa, observei que existe uma docilização não só do corpo, mas do *corpus* de conhecimentos oriundos das culturas afros, do conjunto discursivo sobre os conhecimentos africanos, o que me levou a mudar o título do trabalho substituindo a palavra “corpo” por “*corpus*”, referindo-me especificamente aos discursos produzidos na escola sobre a cultura negra. A escolarização desconsidera todos os *corpora* que

não estão pautados na cientificidade, produzindo a ideia de inferioridade dos saberes de matriz africana associando-os ao folclórico, ao exótico, ao primitivismo. Nesse contexto, podemos considerar como processo de resistência o fato do o negro assumir sua identidade, ocupar o *locus de enunciação* e provocar reflexões a partir da existência outros saberes na instituição escolar que não comungam da fonte científica.

Proponho neste artigo uma reflexão que se estrutura em quatro momentos dialógicos: a formação identitária sob o viés dos processos escolares; a abordagem sobre a escolarização e a docilização do *corpus negro* a partir da perspectiva foucaultiana; a discussão a respeito dos conceitos de educação e escolarização; e os apontamentos acerca da conscientização das identidades. Para finalizar, proponho uma reflexão sobre a relevância da ocupação do *locus da enunciação* pelos sujeitos negros para fortalecer resistências às opressões impostas pelo racismo.

## Formação Identitária

Minhas vivências ajudarão o leitor a contextualizar e compreender o lugar de onde me expresso, minha aproximação com o objeto de estudo, minhas escolhas metodológicas e os saberes adquiridos nesses anos de escolarização. O uso da primeira pessoa na escrita deste trabalho está respaldado pela abordagem etnocenológica, que valoriza a noção de trajeto como técnica e princípio que permite conhecer o objeto de acordo com os argumentos de Armino Bião em seu texto *Um Léxico para a Etnocenologia: Proposta Preliminar* (2009, p. 33).

Interpretar o mundo a partir do padrão de um sistema ou estrutura social, conforme discute Gilmar Rocha em sua obra *Antropologia & Educação*, exige ações em que “o olhar, o ouvir e o escrever guardam estreita relação com o ethos científico na medida em que são informados e orientados pelos paradigmas, pelas teorias e pelos métodos da disciplina antropológica” (2009, p. 74). Com o uso da etnografia como forma de apreender o universo pesquisado, passei a ouvir as pessoas com mais atenção, observando os detalhes de sua expressividade com olhos e ouvidos atentos aos discursos que emergem das práticas escolarizadas.

Nesse processo metodológico, começo relatando minha trajetória a partir da narrativa familiar. Nos preparativos para o casamento, minha mãe encontrou dificuldades de relacionamento na família de meu pai por ser negra. Meus tios paternos o criticavam dizendo: “como você pôde arrumar uma namorada preta?”. Foi através dos relatos dela que tive meus primeiros contatos com a questão das diferenças raciais, apesar de não saber o que era racismo à época.

Meu nascimento ocorreu logo depois do casamento de meus pais em 1977. Mudamos de Brasília para João Pinheiro, Minas Gerais, em 1982. Voltamos para o Distrito Federal – DF – depois de cinco anos, pois meu pai passou a ter problemas com alcoolismo. Moramos na casa de minha avó em Ceilândia. Minha mãe começou a trabalhar para criar quatro filhos. Ela trabalhou como copeira em uma empresa que prestava serviços aos hospitais públicos do DF. Meu pai, com seu machismo doentio, não aceitava que ela trabalhasse e as brigas eram recorrentes em seu último ano de vida. Ele faleceu em 1988, ano em que completei onze anos de idade. Eu e minha irmã



começamos a vender bolo e pão de queijofabricados por nossa genitora para complementar a renda familiar.

Apesar de ouvir os relatos de minha mãe sobre o racismo dos meus tios, eu não havia feito nenhuma associação com a minha própria cor. As conversas sobre relações étnico-raciais em minha casa limitavam-se a este fato. Foi na experiência com a venda do pão de queijo que comecei a tomar consciência de minha identidade racial. Minha irmã tem os olhos claros e a pele branca. Vendíamos o lanche em uma escola próxima de nossa casa. Um dia, quando pedi para ela buscar uma coisa em nossa residência, uma das professoras ouviu minha solicitação e perguntou se éramos irmãos. Diante de minha afirmativa, a docente duvidou por sermos tão diferentes e disparou: “mas ela é tão branca para ser sua irmã”.

Meus primeiros anos de escolarização foram em colégios de Minas Gerais. Depois, concluí o ensino fundamental e médio em Ceilândia. Dividia as horas de estudos com atividades domésticas. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava responsável pelos meus irmãos. Aprendi a cozinhar, trocar fraldas da irmã caçula que tinha apenas um ano de idade, lavar roupas, além de vender pão de queijo e bolo.

Durante todos esses anos, vejo que os procedimentos escolarizados são os mesmos até hoje, com poucas variações. A presença do racismo é percebida em todas as entrevistas realizadas em 2015 durante a pesquisa de campo do meu projeto de mestrado. Além disso, percebi algumas semelhanças com minha trajetória nas respostas dos professores e mães de estudantes entrevistados. Alguns nasceram no Distrito Federal, porém seus pais vieram de lugares diferentes para trabalhar na construção de Brasília, atraídos pelas promessas de emprego garantido.

Aí eu lembro que teve a dança portuguesa, que era uma música do “Leandro” Leal: “Oh, bate o pé, bate o pé”, o “Vira-vira”! Pois eu lembro da minha mãe comprando o tecido para fazer a minha roupinha de portuguesa. Eu fui índia, eu fui portuguesa, eu fui africana, eu lembro muito de uma peça, de uma dança africana na escola [...] Lembro que eu participei de uma dança africana na escola. E assim, era africana porque todo mundo estava vestido de escravo. Eu não sei se era Maculelê. Era alguma coisa desse tipo. Lembro que neste mesmo ano eu fui portuguesa, eu fui índia e eu fui africana, porque a professora gostava das apresentações. Ela gostava dessa coisa lúdica. Eu lembro disso muito bem e era na quarta série (Professora de História do 6º).

Nas narrativas dos entrevistados, percebi que as atividades que envolvem a expressão corporal estão mais presentes em suas memórias. Quando pergunto sobre as lembranças mais marcantes que remetem à cultura afro-brasileira, relatam as aprendizagens em que o corpo todo estava envolvido. Não são relatadas vivências que exigem somente o aspecto cognitivo. Percebemos essa ocorrência na resposta da professora de História do 6º ano. Quando a professora diz que em sua infância foi vestida de portuguesa para dançar uma música do Roberto Leal, de índia para comemorar o dia do índio e de escrava para representar os africanos, notamos a associação da escravidão com a negritude. Essa representação dos africanos provoca um distanciamento identitário, como pode ser evidenciado na fala da entrevistada:

Agora eu estou nessa fase que eu não quero trabalhar só assim: “Ah, o negro que veio num navio negreiro, o negro da chibatada, o negro que carregava pote, o negro que sofria no sol”. Porque senão, fica o tempo todo aquele... sofrido demais! E aí, os meninos não gostam nem de ser inseridos neste contexto do sofrimento. Eu acho que tem que ser visto o outro lado. Eu já cheguei à conclusão que ninguém gosta de ser incluído num grupo que só sofre (Professora de História do 6º ano).

Lembro-me das aulas que tive na educação básica nas quais os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. A atitude de libertar-se do escravagismo por meio da fuga era representada como um ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo me foi mostrado como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento à escravatura.

As imagens simbólicas evocadas nos discursos dos entrevistados e dos professores que me deram aula revelam o *corpus* negro docilizado. Como afirma Eliane Cavalleiro em sua obra *Veredas da Noite sem Fim*:

É a violência racista que introjeta no negro o desejo do embranquecimento a fim de superar sua dita “inferioridade” e se aproximar dos atributos considerados padrão. Assim, diante da negação e do ódio ao próprio corpo, [...] o sujeito tende a controlar, observar e vigiar seu corpo (2013, pág. 79).

Ao mesmo tempo em que determinadas representações são imputadas ao povo negro, outras lhe são negadas. Em 2012, quando estava dando uma aula sobre os reis e as rainhas africanos em uma turma do 6º ano, uma aluna fez a pergunta acompanhada com uma expressão de surpresa: “Ué professor! Mas existe?”. Ela cresceu ouvindo histórias de ‘brancas de neve’ e, ao ser informada sobre a existência de monarcas negros, considerou a narrativa destoante a ponto de lhe causar estranhamento.

Quando eu estudava, tinha uma amiga que era da turma da minha irmã, a Érika. Ela era muito bonita. Ela era loira e tinha o olho azul. E todo mundo queria ser a santa, quando tinha a coroação na igreja e tal. Mas ela sempre era escolhida para ser a santa. Aí eu ficava indignada (risos). Mas naquela época, não tinha essa questão de achar que eu não era santa porque eu era negra (Professora de História do 6º ano).

Em minha infância e adolescência, eu não queria me vincular às histórias de dor e sofrimento que me foram apresentadas na escola. Acredito que, por esse motivo, durante muitos anos, eu mantinha um distanciamento da minha identidade negra e me definia como moreno. Tal negação revela a ideologia do embranquecimento. A rejeição da própria negritude aparece nos discursos da comunidade escolar, conforme afirma a orientadora psicopedagógica da instituição pesquisada:

Uma coisa que é evidente, pelo menos no meu olhar, é a questão dos alunos não se... dos alunos e dos professores, não se reconhecerem enquanto pessoas negras. Isso para mim é muito evidente. Algumas vezes, tive oportunidade de abordar essa temática em sala de aula, os alunos se surpreendem quando eu faço esse questionamento. Eles não conseguem, assim, se ver como pessoas negras (Orientadora pedagógica).

O contato com a religiosidade de matriz africana na juventude me levou a repensar minha identidade. Descubri, nas encruzilhadas, uma série de discursos que deturpam a cultura negra no meio escolar. Comecei a perceber que muitos enunciados estão impregnados de simbolismos negativos sobre as culturas africanas, apesar de serem recorrentes na escola. Existe a exaltação da estética greco-romana associada às noções de bem, beleza, harmonia, ordem, limpeza, pureza, etc.; outras culturas, por outro lado, recebem atribuições pejorativas como primitiva, folclórica, exótica, demoníaca, caótica, suja, pobre. Somente após ter tido acesso a uma educação mais humanizada é que percebo o quanto a instituição escolar me formatou para não pensar em questões contra-hegemônicas.

O contato mais próximo com a cultura afro-brasileira resgatou minha identidade negra e as experiências vividas nas rodas das religiosidades afros ressignificaram minha noção de educação. Até então, eu entendia que o processo educativo dependia unicamente da mediação feita pelo professor entre o sujeito e o conhecimento. Além disso, concebia como conteúdos apenas os conceitos registrados pela palavra escrita e validados pela ciência, organizados em currículos que o educando deve aprender. Atualmente, vejo a multiplicidade de caminhos que oportunizam formas diferentes de conhecer o universo. Quando me refiro às múltiplas trajetórias da aprendizagem, não estou me reportando à linearidade das sequências escolarizadas, mas à circularidade que revela a dinâmica constante do saber.

### Escolarização e Docilização do *Corpus* Negro

Em todos esses anos de prática pedagógica, vejo que os procedimentos escolarizados são reproduzidos basicamente da mesma maneira: filas, momentos cívicos com a oração do Pai Nosso e o canto do Hino Nacional, sinal estridente que lembra a sirene policial e marca a passagem do tempo escolar. Todo movimento corporal é controlado pelos mecanismos escolares que pedagogizam e vigiam os sujeitos no espaço institucional. Nas escolas da Ceilândia em que estudei, percebi uma estética diferente dos colégios mineiros: uma delas tinha paredes de placas de concreto que davam choque elétrico quando chovia, espaços mal iluminados, arame farpado no alto dos muros, muitas grades, grande quantidade de pichações.

Quando falo das filas, refiro-me aos corpos ordenados um atrás do outro no pátio, na disposição das carteiras enfileiradas em sala de aula, e também aos processos de enfileiramento das notas que hierarquizam os estudantes conforme os modelos e padrões que todos devem seguir. São os enquadramentos que Michel Foucault descreve em sua obra *Vigiar e Punir*. Para conceber a docilização do *corpus*, parto da ideia de corpos dóceis na perspectiva de Foucault: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (2011, p. 132). O disciplinamento investe o corpo como forma produtiva útil ao sistema político em vigor.

Foucault afirma, no livro *Microfísica do Poder* (2015, p. 22), que “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar”. Para efetivar a docilização dos corpos, o poder se dilui em uma rede que atravessa todo organismo social, onde procedimentos disciplinares fazem circular comandos e informações

contínuas, ininterruptas, individualizadas para exercer sobre o corpo um controle minucioso. Foucault analisa os elementos técnicos presentes em toda maquinaria social que distribui as relações de poder na multiplicidade das composições de forças (Ibidem, p. 45). O desenvolvimento das técnicas disciplinares durante os séculos XVII e XVIII como estratégia de dominação em instituições como escolas, conventos, prisões, hospitais e exércitos revela a anatomia política e a mecânica do poder que define no corpo a docilidade (Ibidem, p. 133).

A teoria foucaultiana conceitua disciplina como “a arte de dispor em filas, a arte de compor forças” (FOUCAULT, 2011, p. 141). Para isso, a organização do tempo e do espaço determina o controle das atividades na linearidade das séries e na delimitação do lugar do enclausuramento. Segundo Cláudia Rennó, em sua dissertação intitulada *Produção de Corpos Dóceis*, o corpo é disciplinado para ser peça nos mecanismos da industrialização. Rennó diz que as comunidades mais tradicionais apresentam uma produção manufatureira e artesanal e por isso seu ritmo é marcado pela natureza, pelas características ambientais e pelo próprio corpo humano. Depois da industrialização, as jornadas de trabalho e suas metas de produção industrial determinam o ritmo corporal (2009, p. 25).

Quando comecei a pesquisa, estabeleci como foco o estudo dos sujeitos envolvidos nas relações raciais na escola para analisar os discursos usados na produção de corpos dóceis. O sentido material do corpo enquanto objeto produtor de força útil e produtiva para o sistema está explícito na definição foucaultiana. Porém, ao longo da investigação, lancei mão dos pressupostos etnocenológicos com intuito de deslocar a lógica dicotômica eurocêntrica que separa corpo e espírito. Logo, percebi que a docilização não se limita ao enquadramento do corpo em estruturas de tempo e espaço. Os elementos docilizadores atingem os objetos de conhecimento, a produção discursiva, os *corpora*.

Sob a perspectiva da formação discursiva descrita por Foucault em *Arqueologia do Saber* (1987), entendo os discursos como práticas codificadas e normativas de enunciação que formam objetos de conhecimento. O discurso é “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (Ibidem, p. 59). Nesse sentido, lanço mão da noção de *corpus* como conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordo com regras que permitem formar objetos constituídos a partir das condições de aparecimento histórico. Sendo assim, *corpus* adjetivado pela palavra *negro* refere-se aos sistemas de enunciação sobre os objetos de conhecimento da cultura de matriz afro. Mais do que identificar a unidade dos enunciados sobre a diáspora negra, senti necessidade de entender a formação discursiva a partir de dinâmicas de dispersão (Ibidem, p. 43).

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, tive a oportunidade de conversar com uma servidora<sup>3</sup> que trabalha há vinte e um anos na instituição. Perguntei quais as memórias que ela tinha sobre a temática racial na escola. Ela disse que, na infância, havia estudado costumes e folclore na disciplina “Educação, Moral e Cívica”. Quando respondeu sobre suas memórias como trabalhadora da escola, ela relata a seguinte atividade:

Eu já assisti muitas peças. O que eu tenho mais recordação é da dança dos escravos e do folclore. Era muito usado aqui. Muito mesmo. É que teve uma peça tão linda sobre a mãe solteira e as meninas todas dançaram. Elas se vestiram de escravas e cada uma com um bebê no colo que era um boneco, um boneco pelado. Menino, mas foi demais! Essa peça foi demais! Ela foi aqui nesse pátio. Aí elas, vestidas com aquela... um tecido assim, quase que pano de saco. Mas assim, bege, um tecido grosso. E elas se vestiram de escravas mesmo. E aquelas, como é que chama esses utensílios assim de escravos? Colares e pulseiras, descalças, com aquele turbante. Foi muito lindo! A dança veio acompanhada de pandeiros. Os meninos só de abadá, alguns dançando sem camisa, pintados, tocando tambor, tamborim, essas coisas. Ficou muito lindo, muito lindo! Eu nunca esqueci daquela peça (Servidora da escola).

Nesse trecho da entrevista, a servidora descreve os elementos cênicos usados em uma apresentação teatral a que ela assistiu na escola em 2006. No conjunto das palavras utilizadas, podemos destacar: escravos, folclore, mãe solteira, pano de saco, pulseiras, colares, turbantes, descalços, abadá, sem camisa, tambor, tamborim. Ainda frequente em muitas práticas pedagógicas, o termo folclore enquadra a cultura negra nas noções de exotismo e inferioridade. Sob o viés do folclore, os saberes são moldurados na ideia de primitividade, congelados no tempo e desprovidos de dinâmicas próprias das historicidades. A presença da mãe solteira na peça revela a desestruturação familiar e as dificuldades de relacionamento permeadas por questões racistas enfrentadas por mulheres negras. Mesmo que apareçam os acessórios como pulseiras, colares e turbantes que remetem à riqueza, logo essa noção é descaracterizada pelos pés descalços que, nesse contexto, sugerem a ideia de pobreza. A noção de escravidão associada ao povo afro-brasileiro é o elemento mais presente nas respostas dos entrevistados.

Semelhante à resposta da servidora, as falas dos entrevistados expõem como os discursos escolarizados estão repletos de simbolismos em que o povo negro está associado à submissão, à servidão e à inferioridade. São elementos que reproduzem a docilização do *corpus* negro nos processos de escolarização. Esses mecanismos evidenciam dinâmicas discursivas em que o imaginário sobre a população negra está impregnado de representações naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas pela escola geração após geração e muitas vezes por meio das artes cênicas.

## Educação e Escolarização

Da mesma forma como o contato com a cultura afro-brasileira deslocou minha percepção identitária e meu conceito de educação, a obra *Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich (1985), causou-me estranhamento ao conceber a possibilidade de uma sociedade sem a instituição escolar. Penso que tal estranhamento é fruto da desestabilização da ideologia que, de um modo geral, naturaliza a escola em nossa sociedade como se ela sempre tivesse existido. Sendo assim, julgo necessário salientar que a educação pode ser vista como criação da cultura que existe independentemente da escolarização. A escola, de acordo com essa perspectiva, é um fenômeno histórico que justifica sua existência a partir do processo de colonizar com o disfarce de civilizar.

O sistema escolar formal, herança da colonização europeia, exerce o monopólio sobre o ensino e a aprendizagem quando define o conhecimento científico como único verdadeiro. É comum ouvir na sociedade escolarizada a seguinte afirmação: “você tem que estudar para ser gente” ou “você tem que estudar para ser alguém na vida”. Tais afirmações são muito comuns na sala de aula e aparecem nas entrevistas de minha pesquisa. Essas concepções demonstram o desprezo pelos conhecimentos que não são cientificamente comprovados. Refletem ideologias que justificam determinados comportamentos sociais e embasam o controle executado por pessoas consideradas qualificadas para instruir e administrar.

Ao longo desses anos de prática pedagógica, quando perguntava aos estudantes quais os motivos que os levam à escola, ouvia como resposta a obrigatoriedade imposta pela família e pela sociedade que exigem formação escolar para conquistar melhores lugares no mercado de trabalho: “ser alguém na vida”. Não os ouvi dizer que gostariam de ser seres humanos mais sábios. Estão no colégio para satisfazer a família, para serem aprovados no vestibular ou no concurso público e para serem bem empregados. Logo, querem mesmo é garantir um lugar privilegiado no paraíso do consumo do mundo capitalista.

Nesse contexto, a educação aparece como preparação do sujeito para o futuro profissional. A prática cotidiana revela o sentido etimológico quando aproxima educar com o ato de colocar o passarinho para fora do ninho. Segundo Elazier Barbosa no *Dicionário: a Origem das Palavras*, educar vem da expressão latina *educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex*, que quer dizer fora, e *ducere*, que significa conduzir, levar. Logo, educar é literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo (2010, p.250).

Tal noção etimológica se manifesta nos discursos de muitos professores. Presencio constantemente a ideia de educação como preparação para o vestibular ou para os concursos públicos. Crianças e adolescentes são submetidos às maratonas de provas para adestrá-los a um sistema de segregação. Em minha vida profissional, poucas vezes ouvi questionamentos sobre este tipo de seleção, que beneficia uma minoria.

A sociedade escolarizada induz a uma confusão epistemológica na qual a educação aparece como sinônimo de escolarização. Não considero verdadeira a afirmação de que somente quem é escolarizado é educado. Escolarização está ligada ao letramento como apropriação dos códigos alfabéticos e pressupõe o controle sobre as formas de ensinar e aprender. Entendo que educação não se limita aos muros da escola e se produz na interação entre os seres humanos e nas suas relações com o mundo. Educação se concretiza na experiência onde quer que aconteça.

Autores como Paulo Freire e Gilmar Rocha definem educação como processo crítico de criação da cultura:

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).



Ao definir cultura e apresentar educação como aquisição crítica e criadora da experiência humana, Freire diferencia a transmissão cultural da mera justaposição de informações. Entretanto, a escola, de um modo geral, ainda valoriza procedimentos que prezam pela memorização quantificada nos instrumentos avaliativos ao final de cada período escolar, ao invés de processos educativos valorizem a incorporação do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos.

Os grupos humanos encontraram formas diversas de transmitir cultura às novas gerações. Para Rocha, os mecanismos de transmissão não são genéticos e a educação pode ser interpretada como endoculturação, ou seja, “as aprendizagens são adquiridas e não inatas” (2009, p. 122). A aprendizagem é permanente, dura toda vida por meio das interações com o outro. Ao distinguir educação de escolarização, pretendo identificar os elementos dos procedimentos escolarizados que sistematizam a produção de corpos dóceis.

Para analisar algumas questões referentes à escolarização, gostaria de apontar um dado relevante que surgiu ao longo da minha pesquisa de campo. Trata-se da compreensão das relações de poder presentes nos discursos de dois entrevistados – mãe e filho – que me chamaram a atenção. São vozes destoantes do grupo pesquisado. No grupo de dezesseis estudantes que participaram da pesquisa, a maioria é cristã, de orientação protestante. Somente esses dois declararam ser candomblecistas e foram os únicos que fizeram referências ao colonialismo.

Quando os questioneei quanto as suas lembranças sobre a temática racial na escola, a mãe do aluno relatou que uma vez, quando cursava o ensino médio, ao surgir uma discussão na turma, uma pessoa atribuiu a pobreza e a fome no continente africano à falta do deus cristão, que castigava os africanos por cultuarem deuses que eles escolheram. A mãe do aluno, então, conta ter reagido da seguinte maneira:

Aí eu falei: “deus não interfere”. Eu entrei na situação e uma pessoa, assim até mesmo... o professor, para uma pessoa assim que tem tanto conhecimento, fez um “vixi” porque eu falei assim: “Não, isso não tinha nada a ver, porque na verdade, se as pessoas estão ali sofrendo foram por causa de nada mais nada menos de interesses próprios de ladrões e eu vou dizer que foram ladrões, nações ladras que chegaram naquelas terras, nas riquezas daquele povo e chegou destruindo tudo e devastando tudo, fazendo eles de escravos, uns tendo, para se livrar da escravidão, tendo que escravizar outros e que de uma certa forma foi uma lei de sobrevivência para aqueles que estavam lá. O sofrimento para aqueles que foram levados, aqueles que tiveram seus campos devastados como até mesmo, na própria história do candomblé, né? Você vê que cidades e lugares da África onde se originou os orixás, foram destruídas e são destruídas até hoje [...]” e sei que acabou chegando a uma certa discussão que o professor quis silenciar e eu não aceitei (Mãe de aluno).

O discurso do filho segue o raciocínio da mãe. Ao ser questionado sobre qual o conceito que ele tinha de África, a resposta veio rápida e precisa: “África é o berço do mundo”. Ele e outro estudante foram os únicos que não atribuíram ideias de fome e pobreza ao continente africano. Sobre as noções de colonização, ele diz:

A Europa, para mim, ela não é esse continente cabuloso<sup>4</sup> assim... porque se você for ver a história do zero até hoje, meu deus, a Europa só conseguiu chegar ao que ela é hoje tirando das pessoas. Tiraram todo pau-brasil, tiraram todos os recursos naturais de um monte de países, então para mim eles só sabem tirar dos outros e não conseguem crescer por conta própria (Estudante do 9º ano).

A postura do professor diante da discussão relatada pela mãe revela o despreparo que muitos profissionais apresentaram para lidar com as questões raciais em sala de aula. Estudos como o de Abramovay e Castro apontam que inúmeros docentes preferem não tocar no assunto contribuindo com a manutenção de ideias racistas: “[...] observa-se que o silêncio, o não-falar sobre o tema é que é um mecanismo de difusão do racismo” (2006, p. 323). O “vixi” emitido pelo professor denota uma tentativa de desqualificar os argumentos da mãe que não aceita o silenciamento imposto por ele.

O relato da mãe entrevistada evidencia o uso da religiosidade na dominação cultural. A colega dela atribuiu a “falta de deus” como causa das calamidades sociais. Portanto, essa colega imputa aos africanos a culpa pelas consequências das explorações coloniais por não aceitarem a religião do opressor. Segundo essa lógica, trata-se do culto a um deus verdadeiro, único e civilizado contra o paganismo, o diabólico e o politeísmo próprios de grupos humanos frequentemente caracterizados como primitivos.

Desse modo, a fome, a miséria, as epidemias e outras catástrofes sociais são resultados do castigo de um deus que simboliza a perfeição e o bem absoluto. Essa ideia representa o que Paulo Freire chamou de consciência fanática (1974, p.105). Tal explicação mítica afasta os sujeitos do campo de atuação política que poderiam modificar situações calamitosas localizadas em quaisquer regiões do mundo. Pensam que se tudo depende da decisão divina, não podem fazer nada para mudar a realidade a não ser se converterem à religião do colonizador.

Os dois entrevistados citados vivenciaram trajetórias nas religiões de matriz africana e formaram nos círculos afros os discursos de resistências às ideologias ditas civilizatórias. Durante esses anos de sala de aula, ouvi considerações de cunho político de estudantes que frequentavam a capoeira questionando imagens que inferiorizam o povo negro na mídia e no cinema. Não posso deixar de mencionar o outro entrevistado que disse que África é sinônimo de pluralidade cultural. Ele me falou em uma conversa não dirigida que participa de um projeto cultural na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Então, desconfio que os discursos contra-hegemônicos aparecem com mais frequência em grupos culturais fora da instituição escolar, que nasceu para civilizar.

A institucionalização de ensino como forma de controle hegemônico cultural aparece nos livros *A Escola está Morta* (1983), escrito por Everett Reimer, *Sociedade sem Escolas* (1985) e *EnEl Viñedodel Texto* (2002) de Ivan Illich. Reimer relata a existência de sistemas escolares nas colônias gregas. A preocupação era manter viva a tradição helênica considerada superior em relação ao mundo chamado de bárbaro (1983, p.75). Illich analisa a passagem dos hábitos da leitura monástica para a escolástica e diz que a figura do monge serviu de modelo edificante na sociedade europeia:

“A *vitaclericorum* se converteu na *forma laicorum* ideal, o modelo que os leigos teriam que aspirar, e para o qual eram degradados inevitavelmente à ‘incultura’, para ser instruídos e controlados pelos melhores” (ILLICH, 2002, p. 115, tradução minha<sup>5</sup>).

A universalização da instrução institucionalizada e a valorização dos comportamentos considerados civilizados compõem o controle das normas de conduta disciplinada a partir do modelo aceitável dentro da ideia de sociabilidade e distinção social (VEIGA, 2002, p. 99). A escolarização controlada pelo Estado introduz nas sociedades dos séculos XIX e XX as técnicas de civilidade sem se desfazer das práticas de diferenciações que marcam as sociedades de classes e criam ilusão de ascensão social. Sobre esse assunto, destaco o documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, que aponta o papel da escola nos processos de homogeneização cultural:

Noventa e nove por cento de todas as atividades que acontecem sob o rótulo de educação vem de um plano bem específico que se estendeu além da expansão colonial europeia ao redor do mundo. E agora, em diferentes países do chamado terceiro mundo, o plano fundamental básico é o mesmo, que é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada (Depoimento de Helena Norberg-Hodge no filme “Schoolingthe world: the White Man’sLastBurden”, 2010).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire diz que educar é *formar* e, para isso, a matriz do pensar – a curiosidade – estabelece relações dialógicas com os sujeitos envolvidos no ato da produção do conhecimento. Educar é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (1996, p. 94). Freire concebe o processo educativo como forma de intervenção no mundo, pois toda compreensão corresponde a uma ação, mesmo que tardia (1974, p. 106). Com esse entendimento, o autor destaca o papel da educação – mediadora da ação humana – como transformadora da realidade. “A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (2014, p. 51).

A partir dessas reflexões, Freire propôs a formação dos *Círculos de Cultura* substituindo a escola, onde o professor assume um papel de coordenador de debate. No lugar das aulas discursivas, é proposto o diálogo e o aluno é entendido como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (1974, p. 103). Paulo Freire percebe a escola como aparelho ideológico do poder hegemônico. Ele propôs um caminho de desescolarização da educação por meio dos *Círculos de Cultura*. Tal proposta surgiu nos encontros e conversas com Ivan Illich no CIDOC – *Centro Intercultural de Documentación*. A libertação da sociedade, para Illich, corresponde à libertação da prática consumista estimulada pelo sistema capitalista. Para Illich, a desescolarização não deve acontecer somente na educação, mas em toda sociedade (MESQUIDA, 2007, p. 561).

## Formação da Identidade Negra como Forma de Resistência

As apresentações cênicas descritas nas entrevistas reproduzem representações que inferiorizam as culturas negras, aproximando-as das noções de submissão, escravidão e folclore. A partir dessas ideias, articulo minhas reflexões sobre o corpo expressivo e sacralizado do neófito no contexto das práticas ritualísticas e das aprendizagens por meio da oralidade e da experiência dos saberes afro-brasileiros que circulam nos terreiros. Meu interesse tem se direcionado para a concepção de conhecimento arcano – a *gnosis* – que modela a identidade do neófito. A tradição oral é tratada por HampâtéBâ como modeladora da alma africana (2010, p. 169) e Victor Tuner em seu trabalho intitulado *BeetwixtandBetween: o Período Liminar nos ‘Ritos de Passagem’* argumenta que “não se trata de mera aquisição de conhecimento, mas de mudança no ser” (2005, pág. 147).

No processo de produção da identidade, Stuart Hall afirma que as sociedades da modernidade tardia são passadas por diferenças antagônicas que produzem as “posições de sujeito” – isto é, as identidades – para os indivíduos (1998, p. 17). Para Hall, a concepção iluminista de pessoa humana como indivíduo centrado em um núcleo identitário foi substituída na pós-modernidade por uma ideia de sujeito que assume diferentes identidades em diferentes momentos em um constante deslocar de identificações. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Ibidem, p. 13).

Armindo Bião apresenta em seus estudos sobre alteridade e identidade cinco pilares da etnocenologia e avalia o conceito de práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados – PCHEO – como sendo o mais importante do ponto de vista ontológico e metodológico para a Etnocenologia (2009, p. 93). Bião entende alteridade “como categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano distinto de si próprio”; identidade como “categoria de reconhecimento da especificidade do sujeito em relação à alteridade”; e identificação como “categoria de momentâneo relacionamento do sujeito, em parte ou no todo, na alteridade” (Ibidem, p. 38).

O universo da identidade, das identificações e da alteridade está permeado por conflitos, tensões, negociações, apropriações, intercâmbios, transculturação, ocultamentos, teatralizações e espetacularizações. Existem trocas constantes entre o ser e o outro. Nessas relações da diferença, o conhecimento de si e do mundo configura-se como fenômeno reflexivo e trajetivo (Ibidem, p. 125). Os saberes se redimensionam nosentre-lugares, onde se dão estratégias de resistências aos bombardeamentos de representações simbólicas que inferiorizam o *corpus* negro.

Para Homi K. Bhabha, a preocupação contemporânea da teoria se concentra na re-historização do momento da emergência do signo e na produção discursiva da realidade social. Para ele, as exigências referenciais e institucionais precisam ser relocadas no campo da diferença cultural e não da diversidade cultural (1998, p. 61):

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

É no âmbito da *enunciação* que Bhabha localiza o confronto epistemológico em que o Outro – o colonizado – é emoldurado como objeto de conhecimento, “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica” (Ibidem, p. 59). O enunciado mobiliza dois elementos – o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação – na passagem por um *Terceiro Espaço*, que é o *locus da enunciação*, a fenda entre significante e significado, o inter, o entre-lugar, o território onde “as condições discursivas simbólicas da cultura não têm unidade ou fixidez e até os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo” (Ibidem, p. 68).

Diante do exposto e levando em consideração a questão da representação, Bhabha define identificação como a produção de uma imagem de identidade e a mudança do sujeito ao assumi-la. Dessa forma, compreendo que a escola ainda apresenta representações simbólicas que distanciam os estudantes de sua identidade negra, pois vejo serem reproduzidos os discursos que inferiorizam as culturas de matriz africana. O ser para o outro demanda uma representação que o diferencie da alteridade. As identificações marcam uma posição de poder, burlam a vigilância, resistem ao sistema opressivo. Nesse sentido, sob um olhar etnocenológico, concordo com a afirmação de Jorge das Graças Veloso quando diz que “pensar é ato de se espetacularizar. Para o outro, para a natureza, para a divindade ou para o outro eu em função dialógica” (2009, p. 95).

Considerando a educação como um processo de produção de cultura, de criação do conhecimento do mundo e de si no trajeto permeado pela reflexão a partir das experiências dialógicas entre as identidades, o ato de ocupar o *locus da enunciação* se configura como um ato educativo e de resistência. Assim, a formação identitária se constitui na identificação do sujeito com as representações e os discursos produzidos nas diversas práticas sociais. A tomada de consciência de sua identidade determina a ação do ser no mundo. Para Paulo Freire, atingir o estado consciente da condição de oprimido desenvolve a postura crítica perante a opressão. Da mesma maneira podemos entender o objetivo do Movimento Consciência Negra concebido por Steve

Biko. Identificar-se como negro reconhecendo o valor das culturas de matrizes africanas representa uma atitude de enfrentamento ao racismo, incluindo o mito da democracia racial e os mecanismos de embranquecimento.

## Considerações Finais

A relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. Quando um dos adolescentes entrevistados me disse que na infância era excluído das brincadeiras porque os colegas tinham nojo que ele os tocasse “por ser preto”, imagino que esse aluno precisa ter orgulho de suas características físicas para superar o impacto desse tipo de rejeição. Penso que o sujeito negro necessita de ter sua autoestima fortalecida para enfrentar os discursos discriminatórios. Se ele não aceitar seu próprio corpo, não assumirá sua identidade. Por isso, considero de extrema relevância a produção de enunciados exaltando a beleza negra.

A pedagogia do silenciamento reproduz o racismo. Quem sofre tamanha humilhação geralmente internaliza a culpa por ter nascido negro. A ideologia do embranquecimento induz a uma manipulação do corpo e do cabelo que, paradoxalmente, revela a negação da negritude dos próprios sujeitos que a praticam. Sob esse ângulo, ser branco consiste num valor normativo. Tal ideologia exige que o sujeito negue a si mesmo se quiser ter um melhor *status* social. Trata-se de uma violência simbólica que estabelece o embranquecer como uma espécie de redenção social para os negros.

Olhando por essa ótica, as entrevistas realizadas na escola pesquisada demonstraram que os sujeitos reproduzem discursos e práticas racistas: reforçam o eurocentrismo, desqualificam a África, associam negros com escravismo e inferioridade. Acreditam que o Brasil vive em uma democracia racial. A pedagogia do silêncio impera perpetuando o racismo.

Por isso, assumir-se negro é um ato político. É posicionamento na sociedade. É produzir discursos a partir de um lugar de fala. A valorização da estética afro e a rejeição de padrões das heranças europeias pontuaram bandeiras de lutas de diversas organizações sociais negras. Conhecer os condicionamentos psicológicos provocados pelo racismo foi primordial para despertar a potencialidade afro como força coletiva. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira estabelecida na lei 10.639/2003 não será suficiente para superarmos os mecanismos de docilização do *corpus* negro nas escolas. Considero que é necessário, também, ocuparmos os espaços de enunciação e de resistência.

## Notas:


- 1 A professora se refere ao artista português Roberto Leal.
- 2 Na transcrição das entrevistas, optei por manter o máximo das características das falas de cada entrevistado, mesmo que estas não se enquadrassem às normas cultas da língua portuguesa.
- 3 Servidor (a) – termo usado nas escolas públicas do DF referentes aos trabalhadores (as) encarregados (as) pelos serviços gerais da instituição, desde a limpeza até a preparação da merenda escolar.
- 4 Cabuloso, como gíria empregada pelo aluno, tem sentido de poderoso.
- 5 “La vitaclericorum se convirtió en la forma laicorum ideal, el modelo al que los laicos tenían que aspirar, y por el cual eran degradados inevitablemente a la “incultura”, para ser instruidos y controlados por los mejores” (ILLICH, 2002, p. 115).

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. — Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I: Metodologia e Pré-história da África**. — 2.ed. rev. — Brasília: UNESCO, 2010.
- BARBOSA, Elazier. **Dicionário: a origem das palavras**. 1. ed. — São Paulo: RG Editores, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BLÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Léxico para a Etnocologia: Proposta Preliminar. IN: **Etnocologia e a Cena Baiana: Textos Reunidos**. — Salvador: P&A Gráfica e Editora, pp.33-43, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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”, e dá outras providências.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal**. 2015. 201f. Dissertação em Arte. — Brasília: Universidade de Brasília, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- . **Arqueologia do Saber**. — 3ª ed. — Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- . **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- . **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. — São Paulo: Moraes, 1980.
- . **Educação como Prática da Liberdade**. 4ª ed. — Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974.
- . **Education for Critical Consciousness**. Cambridge, Massachusetts: Centre for the Study of Development and Social Change, 1973.
- . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. — São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- . **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- . **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ILLICH, Ivan. **Enelviñedodel texto: Etología de la lectura: um comentário ao “Disdascalion” de Hugo de San Víctor**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- . **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MESQUIDA, Peri. **Diálogo de Illich e Freire em Educação para uma nova sociedade**. In: Contrapontos, Itajaí, volume 7, n. 3, p. 549-563, set/dez. 2007.
- REIMER, Everett. **A Escola Está Morta: Alternativas em Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. **Produção de corpos doces: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.
- ROCHA, Gilmar. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SANTOS, Edmar Ferreira. **O Poder dos Candomblés: Perseguição e Resistência no Recôncavo da Bahia**. — Salvador: EDUFBA, 2009.
- SCHOOLING. **The world: The White man’s last burden**. (Original). Direção de Carol Black. 2010. Co-produção entre Índia e Estados Unidos. Documentário. 66 min. Censura Livre. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs). Acesso em 11/04/2015.
- TURNER, Victor. **Betwixt and Between: o período liminar nos ritos de passagem**. In: ————. **Floresta de Símbolos: aspectos do ritual Ndembu**. Niterói/RJ, EDUFF, 2005. p. 137-158.
- VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. In: Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).
- VELOSO, Jorge das Graças. **A visita do Divino**. Brasília: Thesaurus, 2009.

## ■ ARTIGOS

# ■ A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao *Currículo em Movimento*

 Gigliola Mendes\*  
Lucrécia Bezerra da Silva\*\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica do currículo oculto presente na educação em gênero e sexualidades, da atuação da escola como agente de re(produção) de estereótipos, preconceitos e violências observadas na sociedade e da importância do movimento feminista na formulação de conceitos importantes para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos. A partir da observação dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), propõe-se a formação continuada dos(as) profissionais da Educação como ferramenta de empoderamento e instrumentalização destes(as) no combate aos silenciamentos e às violências sofridas por mulheres e população LGBT na escola.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidades. Currículo. Formação continuada.

---

\* Gigliola Mendes é graduada e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente atuando no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). E-mail: dili.sedf@gmail.com.

\*\* Lucrécia Bezerra da Silva é licenciada em Biologia e Mestre em Ciências Animais pela Universidade de Brasília (UNB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente atuando no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). E-mail: lucrecia.sedf@gmail.com.



## Introdução

O *Currículo em Movimento* norteia as práticas pedagógicas adotadas nas escolas da SEEDF. Nele, professores(as) encontram os pressupostos teóricos que irão orientar sua *práxis* e auxiliar no planejamento de suas atividades. Entretanto, nem sempre tais práticas estão de acordo com o *Currículo*, em especial para temas sensíveis, como gênero e sexualidades. O dia-a-dia das escolas está repleto de ensinamentos sobre essas temáticas, porém mais orientados por um currículo oculto, baseado em crenças pessoais de professores(as) e demais sujeitos da comunidade escolar, do que por documentos oficiais.

A escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos(as) estudantes qual o lugar social esperado e “adequado” para cada um(a). Para as meninas, uma educação que as ensine a ser quietas, obedientes, recatadas e “femininas”. Para os meninos, outra que os ensine a gostar de esportes, ação, liderança e liberdade. Assim, reforçando estereótipos socialmente construídos e valorizando modelos machistas do que é ser homem e mulher, a escola foge do seu papel primordial de garantir uma educação igualitária e libertadora a todos(as) e exclui, silencia e violenta aqueles(as) que não se adequam em tais modelos.

O objetivo deste artigo é fazer uma análise crítica do currículo oculto em gênero e sexualidades, das contribuições do movimento feminista, tanto para a construção de uma educação igualitária quanto para a desconstrução da homofobia no ambiente escolar, e da importância da formação continuada dos(as) profissionais da educação, para que baseiem sua prática pedagógica nos pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento*, garantindo assim a inclusão de sujeitos antes excluídos, invisibilizados e violentados na escola.

### O que a escola ensina: do currículo oculto ao *Currículo em Movimento* da SEEDF

Antes mesmo de uma criança nascer, expectativas são lançadas sobre ela por toda a sociedade: o que ela vai vestir, com o que poderá brincar, os lugares que frequentará, as profissões que poderá ter, com quem se casará, entre outros. Os pais, os avós, a família, os vizinhos, todos começam a planejar a vida de uma pessoa ainda em formação. Se for do sexo biológico feminino, espera-se, de um modo geral, que seja uma menina delicada, que use roupas cor de rosa, que goste de maquiagem e de estudar. Se for do sexo biológico masculino, espera-se que seja um menino valente, que goste de super-heróis, de jogar bola, de lutar e de brincar de carrinho.

À medida que essas crianças crescem, os comportamentos esperados vão sendo ensinados a elas pela família, pela escola e pela sociedade. Na vida adulta, espera-se que a menina se torne uma mulher calma, meiga, educada, tenha boa aparência, case-se com um homem, tenha filhos e seja uma mãe dedicada. Já do menino espera-se que se torne um homem forte, que goste de esportes, case-se com uma mulher e seja o líder da família. Todos os sujeitos que fogem desse padrão socialmente aceito e desejável estão passíveis de sofrer preconceitos e violências. Esses lugares sociais distintos para homens e mulheres

foram construídos ao longo da história da humanidade através de discursos de dominação nos quais, sistematicamente, a mulher aparecia como subordinada ao homem, chefe da família e dono dos bens e dos filhos.

A escola tem papel fundamental no ensinamento do lugar social tido como adequado aos sujeitos que nela estudam (e dos que a ela não têm acesso). Ao chegarem, logo no primeiro dia de aula, as crianças são separadas em filas de meninos e meninas, e este é só o começo de uma educação silenciosa sobre gênero, que elas receberão diariamente até o último dia letivo. A arquitetura do prédio, o currículo, as disciplinas e conteúdos ensinados (ou não), as metodologias e práticas, as avaliações, os discursos e os sujeitos que têm voz e aqueles silenciados ou invisibilizados: tudo na escola ensina. E o que a escola tem ensinado é que há uma divisão não igualitária de poder, em que alguns são mais importantes, inteligentes, bonitos e mercedores de privilégios do que outros.

Como espaço de encontro das diferenças, a escola deveria ser um *locus* privilegiado para o respeito e a valorização da diversidade. Entretanto, o que os(as) estudantes encontram nas salas de aula são concepções e práticas que tentam padronizá-los(as) através de modelos estereotipados que estabelecem a forma “correta” de ser e viver. Essa educação silenciosa, que não está dita nos documentos oficiais, é chamada de currículo oculto. Louro (2003, p. 80) ressalta a importância de notar que “embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade não é apresentada de forma aberta”. E o currículo oculto observado nas escolas reflete as concepções presentes na sociedade, na maioria das vezes preconceituosas e excludentes.

O currículo oculto em gênero e sexualidades começa quando o magistério é em geral entendido como uma profissão “de cuidado” e destinada, *portanto*, às mulheres. Causa estranhamento aos pais e às mães ter como professor de seu filho nas séries iniciais um homem. Da mesma forma, uma professora de física ou matemática no ensino médio enfrentará olhares desconfiados de seus(suas) alunos(as). Quanto aos(as) estudantes, diariamente lhes são ensinados o que podem e o que não podem meninos e meninas, as brincadeiras e os espaços “naturalmente” adequados a cada um(a), as disciplinas e conteúdos por que cada um(a) vai “naturalmente” se interessar mais, as expectativas de aprendizagem diferenciadas que o(a) professor tem para meninos e meninas, terminando em uma avaliação enviesada dessas aprendizagens.

A partir das demandas de professores(as) suscitadas em conferências regionais prévias acerca de uma educação mais igualitária e inclusiva sobre gênero e sexualidades, a SEEDF lançou em 2014 o *Currículo em Movimento*, um importante norteador das práticas pedagógicas de professores(as) em sala de aula, que traz em seus *Pressupostos Teóricos* uma abordagem dessas temáticas pautada na valorização da diversidade, objetivando ampliar o debate e o enfrentamento de discriminações sexistas, homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas que ocorrem na escola.

Apesar da visão progressista do *Currículo em Movimento* sobre essas temáticas, assuntos relacionados a gênero e sexualidades continuam sendo vistos como “tabus” nas escolas da SEEDF, e os(as) professores(as) ainda têm muita dificuldade

em abordá-los em sala de aula – devido, principalmente, às crenças religiosas presentes na comunidade escolar e à falta de informações, cursos e metodologias que embasem os(as) professores(as) em práticas pedagógicas adequadas ao tema.

Para contornar estes problemas, torna-se fundamental uma política de formação continuada que empodere os(as) profissionais da SEEDF acerca desses temas. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (chamado de EAPE, da sigla original com o nome de *Escola*) é a instância primordial de instrumentalização desses(as) profissionais no enfrentamento às violências que mulheres e população LGBT sofrem diariamente nas escolas da SEEDF.

### O Currículo em Movimento e a formação continuada em gênero e sexualidades

O *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2013) é o norteador de todas as práticas pedagógicas da SEEDF, e indica caminhos fundamentais para pensar a formação continuada em gênero e sexualidades, construída e ministrada pelo corpo docente da EAPE. Primeiro, localiza essas temáticas nos eixos transversais – *Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade* – que devem perpassar todos os conhecimentos ministrados nas unidades escolares. Em seguida, informa que o trabalho focado nos temas transversais tem como objetivo a compreensão de todos os fenômenos sociais – incluindo o sexismo e a LGBTfobia – que limitam a ação ética da escola pública e laica, porque “acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41). Por fim, define a importância de trabalhos sobre gênero e sexualidades na escola e a perspectiva teórica capaz de contribuir para a desconstrução e o enfrentamento dos estereótipos, preconceitos e discriminações sofridos por mulheres e população LGBT, que fazem com que as escolas do Distrito Federal tenham a homofobia como o tipo de discriminação mais presenciado por professores e alunos, conforme a pesquisa “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, de 2009. Tal pesquisa destaca que “tanto professores e direção quanto servidores com distintas bagagens e modos de ver e viver o mundo podem não estar atrelados a uma perspectiva tolerante do exercício da sexualidade. Muitas vezes, os próprios profissionais não conseguem educar os(as) estudantes para lidar com as diferenças, (...)“insultam e discriminam pautando-se em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 196). Os dados distritais corroboram a realidade nacional porque, conforme relatório apresentado em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), que analisava as ações discriminatórias no âmbito escolar, as discriminações de gênero e contra a população LGBT são as mais recorrentes no Brasil.

Para enfrentar um dos obstáculos existentes no Distrito Federal e no Brasil para que a educação pública seja de fato inclusiva, oferecendo oportunidades equânimes e proteção a todos os sujeitos presentes na escola, os documentos norteadores da SEEDF<sup>1</sup> definem a relevância, para as políticas públicas

da Educação Básica, das contribuições advindas das pesquisas em gênero e da compreensão do contexto histórico, político e social de criação dessa categoria analítica. Dessa forma, a formação continuada da SEEDF determinou, em suas Diretrizes<sup>2</sup>, o dever de fomentar nas ações de formação “o importante debate sobre a função social da escola e da educação, especialmente em tempos em que se intitula uma instituição para todos, e não apenas para um grupo de homens (heterossexuais, brancos e privilegiados financeiramente)” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 11). A reflexão sobre a diversidade deve, então, nortear as ações formativas capazes de contribuir para escola brasileira superar seu perfil excludente, antidemocrático e de reprodução de injustiças, uma vez que tem vedado, ao longo de sua história, “o acesso de mulheres, negros, indígenas, camponeses e pessoas com deficiência à educação formal e sistemática”.

A equipe responsável pelos cursos ofertados pela EAPE nas áreas de gênero e sexualidades constrói suas práticas pedagógicas respaldando-se nos documentos oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei Orgânica do Distrito Federal, *Currículo em Movimento*, entre outros) e em dados da materialidade das escolas – apreendidos e disponibilizados pelos(as) cursistas, profissionais da educação, em pesquisas que apontam os principais desafios da educação brasileira, para se tornar de fato inclusiva e justa, e em teorias que buscam compreender e problematizar o porquê de as violências misóginas e LGBTfóbicas persistirem com tanta força na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas. Essas tantas referências se unem para oferecer aos cursistas uma formação focada na práxis, com o objetivo de desnaturalizar e compreender conflitos que permeiam o cotidiano das instituições de ensino e de buscar instrumentos teóricos e ações interventivas para que as práticas pedagógicas sejam emancipadoras e possam contribuir para a construção da autonomia de todos os sujeitos das relações de ensino e aprendizagem. Esse referencial teórico-metodológico também se presta a oferecer subsídios para que a formação continuada cumpra sua função de reflexão sobre a prática e contribua de fato com a realidade das unidades escolares do Distrito Federal.

Por sua vez, as *Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal* construídas pela coletividade da EAPE corroboram esse argumento:

admite-se uma educação voltada para a superação das contradições sociais, garantia das aprendizagens para todos no contexto escolar, e compreende ainda que a formação continuada deve favorecer a produção de ideias e de ações dos profissionais da educação voltadas para esse fim (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 21).

### O movimento feminista no Currículo: contribuições para uma Educação igualitária

Os cursos sobre gênero e sexualidades ofertados pela EAPE buscam instrumentalizar os profissionais da educação a ultrapassar o currículo oculto e observar os pressupostos teóricos do *Currículo* da SEEDF. Segundo esse documento, “a questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo

entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41). A determinação curricular em questão é extremamente relevante e norteia as ações da formação, porque o conceito de gênero ou relações de gênero só faz sentido se localizarmos a sua origem histórica, que se dá no momento em que os questionamentos das mulheres sobre o papel social de subordinação em relação aos homens conduzem-nas a organizar um movimento social com o foco na luta por direitos civis e políticos. Esse movimento não foi homogêneo e, desde sua origem no século XIX, foram identificados três momentos fundamentais, denominadas “as três ondas do Feminismo”, que se destacaram por apresentar avanços teóricos e práticos, em relação à condição de opressão da mulher e ao enfrentamento das inúmeras violências por elas sofridas em uma sociedade que se configura como machista e patriarcal.

A chamada “primeira onda do Feminismo”, ou Sufragismo, que ocorreu entre o final do século XIX e o início do XX, primeiramente no Reino Unido e nos EUA e em seguida em todo o mundo ocidental, correspondeu a um longo período de organização de mulheres – a princípio brancas e de classe média – que buscavam ultrapassar o ambiente privado (a vida doméstica) e a tutela dos maridos ou dos pais, lutando para se constituir como sujeitos de direito, tendo como ponto de partida o direito ao voto (sufrágio), a fim de que pudessem participar do fazer político, da construção das leis e das decisões nacionais, com o intuito de ter voz e representatividade para lançar suas pautas e construir a igualdade entre mulheres e homens. O voto seria o caminho para, primeiro, lutar institucionalmente por uma nova organização da família, que corresponderia à igualdade de direitos contratuais e de propriedade entre homens e mulheres, incluindo o contrato que instituiu o casamento, para que pudessem escolher seus cônjuges, evitando se tornar formalmente propriedades de seus maridos. Além disso, as mulheres debatiam o direito feminino à instrução e ao mercado de trabalho. No Brasil, o movimento sufragista ganhou força nas primeiras décadas do século XX e compartilhou as pautas internacionais, lutando igualmente pela emancipação feminina mediante o voto e, a partir de 1945, pelo acesso à escola e ao mercado de trabalho.

A partir da década de 1960, em um contexto de grande efervescência social e política em todo o mundo, a luta das mulheres ressurgiu com nova força na chamada “segunda onda”, que, além de ser um movimento social e político que exigia igualdade de direitos entre homens e mulheres, também inaugurava uma nova perspectiva: a construção teórica sobre a condição das mulheres na sociedade. As feministas, através de um diálogo com a academia, passaram a fazer estudos historiográficos, antropológicos, sociológicos, econômicos, psicológicos e a publicar trabalhos que denunciavam as condições de vida e de trabalho desiguais às quais as mulheres eram submetidas. Esses estudos deram grande visibilidade às mulheres, não só porque falavam delas, mas também porque eram feitos por elas (LOURO, 2003, p. 16).

O livro *O segundo sexo*, da filósofa francesa Simone de Beauvoir, publicado em 1949, correspondeu à grande influência para o desenvolvimento dos “estudos sobre a mulher”, porque apresentava uma concepção existencial sobre ela e o homem, libertando-a de uma essência feminina imutável que definiria

o seu destino. Uma das hipóteses apresentadas pela filósofa – “não se nasce mulher, torna-se” – fez-se célebre e impulsionou as inúmeras pesquisas das feministas, que buscavam argumentos para criticar e superar o essencialismo a partir do qual as mulheres eram concebidas – isto é, argumentos para desnaturalizar o mito de que a condição feminina estava necessariamente vinculada à uma suposta determinação biológica, quando, na realidade, escondia desigualdades e opressões:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2003, p. 21).

O conceito de gênero surge em um momento em que se investigava a identidade, a peculiaridade da mulher, o reconhecimento das suas diferenças em relação ao masculino, a partir de estudos científicos até então inexistentes. Assim, nesse momento, afirma-se a diferença física, biológica, entre homens e mulheres (estas se reconheciam a partir de sua unidade biológica, qual seja, vagina, útero, seios), mas busca-se mostrar que desses aparatos físicos não derivavam naturalmente comportamentos, formas de ser e possibilidades de atuação na vida. O conceito de sexo ou distinção sexual torna-se insuficiente para abarcar a complexidade do que é ser homem ou ser mulher, uma vez que não é possível limitar essa compreensão à dimensão da natureza. Assim, a noção de “gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado” (GROSSI, 1998, p. 5) nas relações sociais entre homens e mulheres. Segundo Louro (2003), as feministas anglo-saxãs são as primeiras a utilizar a categoria analítica e política gênero, diferenciando-a de sexo, para “rejeitar um determinismo biológico presente no uso de termos como sexo e diferença sexual e acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2003, p. 21).

A “segunda onda do Feminismo” sintetiza a riqueza do percurso das pesquisas que permitiriam atingir e consolidar os estudos sobre gênero. Transita pelos estudos sobre a condição de opressão feminina – no Brasil, a tese que inaugura essa perspectiva de estudo é de Heleieth Saffioti (1967), intitulada *A mulher na sociedade de classes* –; em seguida, desenvolve estudos sobre a mulher, buscando o conceito universal de mulher; avança, em função da relação indissociável entre as pesquisas e as demandas do movimento feminista, para a diversidade cultural e social das mulheres – tendo espaço para os questionamentos de mulheres de diferentes raças, etnias, classes sociais e orientações sexuais – e se consolida nos estudos relacionais e nos de gênero, que destacam as relações sociais construídas entre homens e mulheres e os significados a elas atribuídos.

Essa categoria de análise apoia-se no binômio homem e mulher e em como as supostas diferenças sexuais primárias entre eles foram sendo utilizadas para determinar o lugar e o papel social, cultural e político de ambos. O foco nas relações de gênero enfatiza e retira da invisibilidade a relação de poder que se constitui na relação homem e mulher, quando suas diferenças são utilizadas como critérios para legitimar desigualdades, privilégios, exclusão social e política. Dessa forma, gênero não



representa apenas uma categoria de análise que ressalta os aspectos históricos e culturais das relações entre homens e mulheres, mas tem implicações políticas, uma vez que tais estudos resultaram das lutas feministas para compreender as origens da desigualdade entre os gêneros e da busca, ainda constante, por construir a igualdade.

Nesse caminho político e social de consolidação, e ao mesmo tempo de permanente reformulação, das primeiras construções teóricas sobre a categoria analítica gênero, instaura-se “a terceira onda do Feminismo”. Esse momento da pesquisa e da militância feministas ocorre a partir da década de 1980, no Brasil e no mundo. Autoras importantes como Joan Scott e Judith Butler trazem novos olhares sobre o conceito de gênero, principalmente destacando as limitações presentes em binarismos, como o utilizado pela categoria em questão – homem *versus* mulher. Joan Scott mostra que, assim como outros binarismos que destacam relações de poder, a relação entre homem e mulher é definida por um olhar teórico que enquadra todos os seres em apenas duas possibilidades. Já Judith Butler problematiza a identidade que estaria implícita em ser homem e mulher: o que é ser homem e o que é ser mulher? Haveria identidades definíveis para homens e mulheres, que seriam capazes de abarcar todos os homens e todas as mulheres? Ela apresenta uma reflexão que abre espaço para questionar uma possível “coisa em si”, “a Mulher” ou “o Homem”: conceitos essenciais de homem e de mulher que enclausurariam tais seres, impedindo tanto a desconstrução da desigualdade entre ambos, quanto o real avanço na luta pela igualdade de todas as pessoas, inclusive daqueles que não se enquadram nos modelos e papéis de gênero definidos pela cultura ocidental, incluindo muitos dos alunos e das alunas presentes nas salas de aula de todas as escolas da SEEDF. Com esse argumento, a filósofa problematiza a própria diferença física entre mulheres e homens e busca elementos de análise mais inclusivos, que destacariam e validariam toda a diversidade humana.

### “Terceira onda do Feminismo”: caminhos para a desconstrução dos estereótipos de gênero

O historiador americano Thomas Laquer, em seu livro *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*, dialoga com Judith Butler ao desvelar – a partir de uma vasta historiografia em que analisa os discursos sobre o corpo, a anatomia e a fisiologia reprodutiva e a relação entre os sexos desde a Antiguidade – que a própria diferença sexual é fruto da construção de gênero, ou seja, foi construída por um discurso que dá significado às características físicas percebidas em machos e fêmeas e às relações que decorrem do que é percebido.

Segundo Laquer (2001), na Antiguidade clássica e na Idade Média, a mulher era concebida, inclusive pela Medicina e pelas pesquisas de Anatomia, como um homem inferior. Havia apenas um sexo, o masculino, que era o índice de perfeição, e por isso apresentava os parâmetros para julgar o corpo feminino, uma vez que todos os órgãos sexuais da mulher tinham correspondentes no corpo do homem. Mas, enquanto no homem eles eram externos e desenvolvidos, na mulher eram internos e atrofiados devido a sua insuficiência de calor, o que a tornava menos perfeita e passiva no ato da geração dos filhos. Os homens ativamente

introduziam o sêmen na mulher, enquanto a ela cabiam as tarefas de misturar os fluidos da concepção e guardar passivamente o filho em seu ventre, até o nascimento. Se os homens eram biologicamente superiores e ativos, na vida social sua participação não poderia ser diferente, e por isso a mulher foi alijada da política das cidades. Seu papel social resumia-se a participar na geração dos filhos e cuidar para que se mantivessem vivos. (MENDES, 2013, p. 23)

Nessa teoria do sexo único, buscavam-se as semelhanças e não as diferenças entre homens e mulheres como meios de justificar a hierarquia e as desigualdades entre eles e elas. Somente no século XVIII, um outro discurso, com base biológica e intenções políticas, fortalece-se, fazendo com que as mulheres continuem a não participar ativamente da esfera pública. Suas diferenças biológicas em relação ao homem passam a ser descobertas e apontadas, “invalidando” sua participação política, agora, pelo simples fato de serem mulheres. O contexto de articulação de dois sexos incomensuráveis não era nem uma teoria do conhecimento nem avanços no conhecimento científico. O contexto era político. “Quando (...) a ordem transcendental pré-existente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez menos uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico” (LAQUER, 2001, p. 192).

Ganham relevância no debate não simplesmente o papel da mulher, mas as características do sexo feminino, suas diferenças em relação ao masculino e as atividades que lhe são permitidas, considerando tais características. Seu corpo passa a determinar sua atuação e seu destino. Mas o problema dessa diferenciação entre os sexos é o significado cultural a ela atribuída, isto é, como foram utilizadas as descobertas e a que interesses se prestaram. Nenhuma descoberta ou conjunto de descobertas originou o modelo de dois sexos, precisamente pelas mesmas razões que as descobertas da Renascença não originaram o modelo de sexo único. Segundo Mendes:

A confirmação científica das peculiaridades do corpo e do sexo femininos buscou naturalizar as possibilidades de atuação da mulher, limitando o que ela podia ser, impedindo que se tornasse diferente dos “limites” e das “possibilidades” apresentadas por seu corpo biológico. Esse discurso acabou por tornar-se dominante justamente no momento em que o ser humano passou a ser visto como um ser que pode se transformar historicamente, o que demonstra seu caráter reacionário (MENDES, 2013, p. 32-33).

Esse discurso da diferença entre os sexos torna-se relevante em um momento de afirmação do Capitalismo, em que é possível a mobilidade social e a acumulação de propriedade. Para justificar que metade da humanidade – as mulheres – ficaria de fora desse espólio, construiu-se um discurso para naturalizar a maternidade na mulher, como decorrência da diferença sexual. Seu próprio corpo, agora “desvelado”, seria a justificativa para convencê-la que seu verdadeiro papel era ser mãe e seu verdadeiro domínio era o ambiente doméstico. Por que esse discurso foi absorvido e defendido pelas próprias mulheres? Porque, após tantos anos de perseguição e ausência de direitos como ser humano, uma vez que as mulheres eram definidas como seres inferiores aos homens, a maternidade e essa nova

concepção de mulher – mãe e esposa em uma família nuclear – garantiriam a elas acesso a direitos, reconhecimento e dignidade. Mas apenas enquanto tuteladas por maridos, pais ou irmãos.

Pensando na própria diferença física entre os sexos como uma construção de gênero (uma coisa são os corpos e outra os significados que damos a eles), como foi sendo resgatado por pesquisas historiográficas e pelo próprio desenvolvimento do campo teórico-científico que investiga a origem das desigualdades que decorrem das relações sociais entre homens e mulheres, Butler, em seu livro *Problemas de gênero*, mostra como o sexo é uma construção social e, dessa forma, como as diferenças físicas foram sendo construídas e conceituadas para justificar as diferenças sociais e, consequentemente, as desigualdades.

Assim, com o objetivo de ultrapassar nos campos filosóficos e políticos o determinismo que também estaria presente na maneira binária de pensar a identidade de gênero, a filósofa inaugura o conceito de performance de gênero, que permite pensar o processo de subjetivação do humano como algo fluido, em movimento. Por que a mudança de perspectiva? Porque o conceito de identidade desenvolvido pela sociedade ocidental é algo estático, versa sobre a substância ou o “ser em si”, o que, segundo Butler, objetificaria os seres, retirando-lhes a possibilidade de se transformar. Poder pensar a transformação das identidades é de grande relevância para uma educação para a diversidade, porque, ao ampliar eticamente a visão sobre os sujeitos e abrir espaço para a compreensão das inúmeras singularidades e da maneira pela qual elas são construídas, pode-se desenvolver com os educandos o respeito pelas diferentes formas de existir.

Educadores(as) não podem eximir-se da construção de práticas pedagógicas que pautem com os(as) estudantes o respeito pela diferença e pela diversidade, uma vez que, como mostram Abramovay, Cunha e Calaf,

na escola, comportamentos violentos referentes à homossexualidade são reproduzidos. A violência familiar contra homossexuais, que deveria ser denunciada a partir do momento da descoberta pela escola, muitas vezes não passa por qualquer intervenção. Assim, nem a casa (...), nem a escola (...), ou a rua parecem ser locais livres da homofobia (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 197).

Para superar os preconceitos e as violências sexistas e homofóbicas trazidas da sociedade e reproduzidas nas escolas – quando a educação em gênero e sexualidades é embasada somente pelo currículo oculto –, os(as) profissionais da educação podem, por meio de pesquisas ou de formações específicas, buscar teorias eticamente capazes de fundamentar uma compreensão e uma prática social de reconhecimento de todos e de todas. Novamente, Butler contribui para uma reflexão capaz de combater a homofobia no ambiente escolar, porque desfaz a relação necessária entre sexo, gênero e sexualidade<sup>3</sup>, podendo ouvir e incluir todos(as) aqueles(as) que não se encaixam nos padrões socialmente aceitos no ambiente escolar, sem enquadrá-los(as) em modelos predefinidos de gênero e de sexualidade. Isso não corresponderia à negação da masculinidade, da feminilidade e da heterossexualidade, mas sim na ampliação

desses conceitos, em que se torna possível pensar em masculinidades, feminilidades e sexualidades.

Enfim, somente quando algo se torna pensável, inteligível, pode ser compreendido, reconhecido e porventura respeitado. Tal inteligibilidade pode parecer uma conquista irrelevante, mas, a partir das reflexões de Butler, percebe-se que já é um passo considerável, uma vez que, em nossa sociedade, há corpos cuja inteligibilidade pode ser pensada e corpos considerados ininteligíveis; corpos com legitimidade e corpos desprezíveis. Em outras palavras, há pessoas consideradas humanas e pessoas cuja humanidade é negada total ou parcialmente. Não sendo humanas ou sendo menos humanas que outras, seus direitos de cidadania não são reconhecidos e os preconceitos, as discriminações e as violências podem ser “legitimadas”. A pesquisa de Abramovay, Cunha e Calaf, com alunos(as) e profissionais da educação da SEEDF, corrobora os argumentos supracitados:

Quando pessoas se comportam de maneira esperada para o gênero oposto, considera-se que estão fazendo algo moralmente errado. Atribui-se, assim, aos próprios homossexuais<sup>4</sup> as causas da violência e a responsabilidade por seus desajustes e sofrimentos. Como em qualquer desaprovação de caráter moral, não são somente os produtos da ação ou as ações julgadas errôneas, mas o agente é desaprovado. Mesmo quando são vítimas da violência, homossexuais são tratados como réus (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 200).

Humanizar a educação e torná-la igualitária requer a superação de todas as formas de discriminação baseadas em gênero no ambiente escolar, adotando práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de violência que punem as vítimas e protegem os agressores, muitas vezes míopes para o outro e para o seu direito legítimo de existir da maneira como é. É necessário um esforço constante de pesquisa, autoformação e criação do fazer pedagógico a partir de dados concretos que a realidade apresenta aos(as) educadores(as) e das demandas trazidas pelos(as) educandos(as), construtores de sua aprendizagem, e sujeitos de sua história.

## Conclusão

Este artigo buscou analisar criticamente como o currículo oculto sobre gênero e sexualidades ainda parece preponderar no ambiente escolar e como as suas limitações éticas acabam por reforçar violências e exclusões já existentes na sociedade. Para incluir no processo educativo os sujeitos que sofrem tais violências e exclusões, justamente por não se enquadrarem em modelos rígidos e estereotipados de gênero e sexualidades, destacou-se a importância da adoção das prerrogativas constantes nos pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento* da SEEDF, primeiramente porque sua abordagem representa um avanço nas discussões sobre gênero e sexualidades na educação e, segundo, porque foi construído coletivamente pelos(as) profissionais da educação, a partir das demandas que apontaram os principais conflitos a serem resolvidos nas escolas, entre eles a violência contra mulheres e LGBTfobia. É de extrema relevância para a qualidade da prática pedagógica a

existência de um documento que apresente caminhos claros, de forma a orientar por quais perspectivas as temáticas devem ser abordadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Buscou-se descortinar a perspectiva de gênero apontada pelo currículo oficial e as possíveis contribuições de sua adoção pelos(as) profissionais da educação, ressaltando como esse trabalho com os eixos transversais deve ser fomentado através da formação continuada – uma vez que a SEEDF possui um Centro de Aperfeiçoamento, a EAPE, destinado a construir formações que possam instrumentalizar seus profissionais para, na prática, realizar uma educação pública, laica, inclusiva e democrática. Segundo as *Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal*, os cursos desenvolvidos nesse âmbito devem abordar

os debates vivenciados no início deste século, especialmente aqueles concernentes às questões da diversidade, os quais reconhecem a escola como um espaço de disputas hegemônicas e buscam políticas públicas que questionem a manutenção de práticas escolares discriminatórias e naturalizadas, em contradição aos princípios constitucionais de igualdade □ cláusula pétreia da Constituição Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 09).

A perspectiva de gênero adotada pelo *Currículo em Movimento* busca abarcar essa complexidade do ser humano e de suas relações (deixando de tratá-lo sob o viés meramente biológico) e revela as relações opressivas de poder que têm resultado, ao longo da história, em desigualdades entre homens e mulheres, inclusive na educação. Por isso, as teorias e pesquisas apresentadas ao longo do texto buscaram fomentar a reflexão e a ampliação do olhar do(a) educador(a), para que possam compreender todos os seres presentes no espaço escolar e, ao compreendê-los, validar sua existência. Os estereótipos não se sustentam na proximidade. Então, deve-se empreender um esforço para identificá-los, compreendê-los e desconstruí-los,

para que seja possível uma leitura mais ampla da realidade e, assim, construir caminhos para superar as desigualdades, combater a negação de direitos dos sujeitos historicamente excluídos e promover a inclusão. Abramovay, Cunha e Calaf observaram que “o armário, ou melhor, a invisibilidade, como o único espaço legítimo da homossexualidade<sup>5</sup> tem como implicação a negação de direitos desse grupo social. Os direitos à vida, à integridade, ao bem-estar e à prosperidade passam pela compreensão de um humano que seja digno de respeito” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 200).

Para que a educação, como direito social, seja capaz de fomentar um dos “objetivos fundamentais da República” expressos na Constituição brasileira (art. 3º, IV) – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – é preciso que os agentes do Estado – os(as) profissionais da educação pública, reconheçam a existência da exclusão no ambiente escolar e busquem compreender os motivos de ela existir e persistir no contexto escolar, configurada nas diferentes formas de preconceitos e discriminações. Assim, é necessário construir uma educação verdadeiramente inclusiva e ética, fomentada e respaldada pela formação continuada, que pode se dar em diferentes tempos e espaços, e que seja capaz de respeitar as diferenças, reconhecer, promover e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar. Educação esta que ofereça oportunidades mais equânimes para meninos e meninas, para que de fato possam desenvolver suas competências e habilidades, não se limitando àquilo que é pré-definido para eles e para elas. Dessa forma, o caminho é a valorização da escuta de todos os seres – suas histórias, como vivem e como se constroem – antes de enquadrá-los em modelos de gênero ou quaisquer outros modelos que violentem suas singularidades. Tais cuidados são necessários para que cada educando tenha contato consigo mesmo e possa ser verdadeiro e autônomo – um sujeito construtor da própria história.

## Notas:

- 1 Esses documentos são respaldados pela Resolução 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal e pelo Plano Distrital de Educação de 2015. A Resolução 01/2012 do CEDF, em seu artigo 19, inciso VI, determina a obrigatoriedade do ensino dos direitos da mulher e de outros assuntos com recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio. E PDE, no anexo 2 (Apresentação, Dados e Diagnóstico), inciso C, determina o respeito às diversidades ética, cultural, sexual e de gênero.
- 2 As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal foram construídas, em 2014 e 2015, sob a supervisão de duas equipes gestoras da EAPE nesses períodos e através de um processo participativo, em que todas e todos os formadores desse Centro de Formação puderam contribuir. O documento direciona as práticas pedagógicas da formação continuada, foi desenvolvido a partir dos documentos oficiais do Brasil e do DF, na área da educação, mas aguarda o aval do Conselho de Educação do DF, para ser disponibilizado para toda a Rede Pública.
- 3 Eis a relação causal que a filósofa desconstrói: nascer com pênis implicar necessariamente ser homem e heterossexual; assim como nascer com vulva/vagina implicar ser mulher e heterossexual. Tal desconstrução apresenta-se como fortemente plausível, uma vez que a diversidade sexual e de gênero são um fato, pessoas com diversas sexualidades e identidades de gênero existem e não são anormais, doentes ou imorais. Elas são tão humanas quanto todas as pessoas que se enquadram nos padrões socialmente aceitos e lutam politicamente pelo reconhecimento de sua forma de existir e de seus direitos de cidadania. Mas, como nos apresenta Abramovay, Cunha e Calaf, “a homofobia aparece (...) exatamente como uma forma de evitar a ruptura da equação sexo = gênero = sexualidade legítima” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 198).
- 4 O comportamento (e a culpabilização) que as autoras, no trecho citado, atribuem aos homossexuais também pode ser estendido a transexuais e transgêneros.
- 5 O lugar de invisibilidade que as autoras, no trecho citado, afirmam ser destinado à homossexualidade também pode ser estendido à transexualidade e à transgeneridade.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Rev. Soc. Estado, v. 29, n. 2, Brasília, mai/ago.2014.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96, de 20 de dez. de 1996). Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833 – 27841, 23 dez. 1996 seção 1.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, 8ª ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**; pressupostos teóricos. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>. Acesso em: 15/07/2016.
- DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes de formação continuada da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF/EAPE, 2015.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo/Brasília: FIPE/INEP, 2009.
- GÊNERO e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais; livro de conteúdo. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em primeira mão. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 1998.
- LAQUER, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.
- \_\_\_\_\_. **Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: SILVA, L.H. & SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da globalização.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G. (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. .9-34.
- MENDES, Gigliola. **Em que espelho ficou perdida a minha face? Uma análise da condição da mulher nas “Obras do cárcere” de Antônio Gramsci**. Uberlândia: UFU, 2013. (Dissertação. Mestrado em Filosofia).
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

## ■ ARTIGOS

# ■ Educação ambiental na perspectiva da escola emancipatória e emancipadora

 Maristela Nascimento Angra de Oliveira\*

**Resumo:** Este trabalho discute a contribuição da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na inserção da educação ambiental crítica no ensino formal a partir da formação continuada de professores, especificamente em cursos de formação em educação ambiental oferecidos na rede pública de ensino do Distrito Federal. Considerando que a OTP reflete uma organização historicamente determinada, que inclui a divisão social do trabalho que influencia a escola em seus princípios, objetivos e metodologias, incorporando ou reproduzindo esse modelo, a formação de professores enquanto sujeitos historicamente situados e conscientes da importância de sua práxis demanda uma reflexão sobre o que está posto para a sociedade e para a educação, identificando os desafios de uma educação transformadora e a necessidade de buscar formas de superá-los. A perspectiva que vislumbramos é de uma OTP, que fortaleça iniciativas e ações para a formação de uma comunidade de aprendizagens para todos, que contraponha-se à lógica da subordinação e da exclusão e que promova ações educativas diferenciadas para a escola. Acreditamos que o planejamento coletivo dessas ações com foco em projetos de educação ambiental crítica é capaz de fortalecer a autonomia da prática pedagógica para o professor e para o estudante.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho pedagógico. Educação ambiental crítica. Formação continuada. Metodologias colaborativas.

---

\* Maristela Nascimento Angra de Oliveira é graduada em Geografia, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente trabalha como formadora no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Contato: maris.ambiental@gmail.com.

*Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram* (DCNEA, MEC, 2013)

O presente texto objetiva analisar a contribuição da Educação Ambiental (EA), a partir de uma perspectiva crítica da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), na formação continuada do(a) professor(a) com vistas a buscar formas de OTP pertinentes à inserção da educação ambiental crítica na educação formal. Esta reflexão considera que a Organização do Trabalho Pedagógico “se dá no seio de uma organização social historicamente determinada e as formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 1995, p. 98).

Organizado em quatro momentos, o texto propõe, na *Introdução*, uma breve contextualização da questão da formação continuada de professores na rede pública de ensino, especificamente no que se refere à formação em Educação Ambiental, considerando as demandas postas pela legislação e pela realidade da escola em relação à aprendizagem significativa e a projetos quem tenham interlocução com a realidade local. Nesse sentido, destaca a importância de uma OTP voltada para atender, entre outras, essas demandas da escola.

Em seguida, a seção *Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)* apresenta considerações a respeito da importância de o(a) professor(a) analisar a organização do trabalho pedagógico a partir do estudo dos nossos modelos de sociedade e educação e de suas implicações na prática pedagógica cotidiana, sinalizando para possíveis alternativas de OTP que visem, em seus diferentes contextos, o diálogo e a proposição de ações educativas diferenciadas para a escola, fortalecendo a autonomia da prática pedagógica tanto para o professor quanto para o estudante em seu processo de aprendizagem (FREITAS, 2012).

O segmento *Formação continuada na perspectiva da Educação Ambiental (EA) crítica*, por sua vez, ressalta as concepções de formação continuada com destaque para os cursos de formação em EA, bem como seus desafios e possibilidades a partir de uma OTP que priorize a identidade da escola inserida em um contexto social. A EA crítica configura-se a partir da interlocução com a realidade da escola, utilizando referências teórico-metodológicas colaborativas que primam, de um lado, por uma formação do professor enquanto sujeito do seu desenvolvimento profissional e, de outro, por uma práxis pedagógica coletiva, pautada no diálogo e na resolução de problemas, partindo de vivências e reflexões teóricas, que ressignificam a prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar.

Por fim, constata-se que os professores, para se desenvolverem como seres humanos e como profissionais, precisam ter acesso não só à informação, mas também ao conhecimento e ao seu processo de construção ao longo da história. Desse modo, torna-se possível que os docentes situem-se historicamente diante de suas práticas pedagógicas como sujeitos que conhecem as metodologias, seus pressupostos teóricos e o

contexto em que foram gerados. Nessa perspectiva, suas práticas pedagógicas refletem suas visões de mundo, de ser humano e de educação. A partir do momento em que os docentes se constituem como sujeitos, eles passam a ter condições de contribuir para que os estudantes também sejam sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Esse texto faz parte de um processo reflexivo ao longo de uma trajetória profissional como professora de geografia de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em que participei de projetos de EA, e como formadora em cursos de EA para professores(as) da rede pública de ensino. A partir dessa perspectiva, esse exercício pretende analisar as potencialidades da OTP e das metodologias colaborativas no contexto dos projetos de EA desenvolvidos na escola e dos cursos de formação continuada.

Durante a realização de cursos de formação de professores(as) em EA, em seus diferentes formatos, seja na Secretaria de Meio Ambiente do Distrito Federal (Núcleo de Educação Ambiental do Jaburu e Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal – Brasília Ambiental), seja na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Escola da Natureza – EAPE), observei, como formadora e acompanhando algumas escolas, que muitos projetos de EA, apesar de constarem nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, eram concebidos e desenvolvidos de forma isolada. Isso se deve, em parte, à formação fragmentada e à falta de autonomia do professor(a) pesquisador(a). Além disso, alguns projetos apresentavam resultados parciais no que diz respeito à prática esperada em virtude das reflexões e recomendações realizadas por todos os participantes, na perspectiva de contribuir com a construção do conhecimento significativo e com a organização da escola como espaço socioambiental em uma perspectiva sustentável.

Sousa (2009), em pesquisa de mestrado realizada em um Centro de Ensino Médio do Distrito Federal, identificou a demanda por uma formação continuada capaz de repercutir na autoformação dos educadores, de estimular a construção de estratégias interdisciplinares na OTP e de favorecer uma leitura crítica e sensível dos problemas ambientais. Muitas vezes, os projetos de EA não são compreendidos por falta de uma interpretação mais apropriada do próprio conceito de educação ambiental e pelo desconhecimento de metodologias colaborativas. Em alguns depoimentos, ficou clara a falta de compreensão do processo de construção e intervenção da realidade, em suas multidimensões conectadas com o cotidiano, com o contexto histórico-cultural de cada grupo social e com seus interesses, necessidades e potencialidades.

Os desafios postos aos professores em atender as demandas do Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2013) e da própria realidade da escola,



trazem à luz a discussão dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização como estruturadores dos currículos.

As DCNEM destacam que

O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se: I – na formação integral do estudante; II – no trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III – na educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV – na sustentabilidade ambiental como meta universal; V – na indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (DCNEM, MEC, 2013, Cap. II, Art. 5º, p. 194).

Nesse contexto, é fundamental nos apropriarmos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) e de seus pressupostos teóricos, que se coadunam com as diretrizes citadas acima e revelam uma contribuição da pedagogia histórico-crítica, principalmente no que diz respeito às dimensões da aprendizagem significativa, tendo em vista que são priorizados o conhecimento da prática social imediata, do conteúdo curricular proposto e da prática social mediata – isto é, aquela prática que não depende imediatamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Essas dimensões do conteúdo visam criar interesse por uma aprendizagem significativa do estudante aliada a uma prática docente significativa (GASPARIN, 2012).

Segundo Sousa (2009), a análise da legislação acerca da educação básica e a evolução do conhecimento científico permitem uma reflexão sobre as “novas” demandas e responsabilidades que toda a sociedade, nos seus diferentes níveis (governo, instituições, comunidade), é chamada a assumir em função da crise do paradigma dominante e do desafio do paradigma emergente. Há o suporte legal e, em direção oposta, faltam infraestrutura e condições de trabalho. Existe também uma terceira situação, que corresponde à fragilidade da formação continuada do(a) professor(a), o que gera um sentimento de inadequação e frustração quando este(a) não consegue trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar ou uma temática da sustentabilidade ambiental.

A sustentabilidade ambiental é considerada a partir da “importância de introduzir o conceito de sustentabilidade na reorientação da educação formal, na mudança do padrão de produção e de consumo e na adoção de estilos de vida sustentáveis” (GADOTTI, 2012, p. 21). Isso sem perder de vista o contexto global e nacional dos recursos naturais e a possibilidade de adoção de pequenas medidas locais de grande impacto, tais como incentivo ao consumo sustentável, às redes de consumo responsável, à rede de produtores e consumidores agroecológicos e à rede de mobilidade urbana, entre outras. O espaço de formação continuada pode contribuir para a superação da dicotomia teoria-prática a partir da reflexão e da compreensão da sua existência no contexto das concepções de educação e suas implicações práticas no processo de aprendizagem. A discussão das teorias da educação pode oferecer perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos e suas possibilidades de transformação.

Entre os diversos desafios da formação, ressaltamos o de

promover a reflexão sobre a prática pedagógica na perspectiva de elaboração de propostas de intervenção pertinentes a cada realidade. Para tanto, é fundamental que o(a) professor(a) se aproprie do conhecimento e dê sentido ao seu fazer na perspectiva de inclusão das demandas dos estudantes. Nesse sentido, o espaço de formação, na condição de espaço de troca e construção colaborativa do conhecimento, pode superar o senso comum a partir de uma teoria fundamentada na prática e vice-versa, o que pode motivar o(a) professor(a) a investir na consolidação desse espaço de formação. Muitas vezes é necessário pontuar, nos cursos e oficinas, o momento da reflexão sobre a prática e suas implicações no cotidiano, destacando a unidade entre teoria e prática. A socialização das experiências, muitas vezes encorajada no espaço da formação, também se constitui em espaço de superação de dificuldades e busca de solução conjunta, o que fortalece o coletivo da escola.

Nesse sentido, há uma inquietação na direção de investigar como a OTP pode contribuir para que os desafios postos sejam atendidos, principalmente no que se refere à formação continuada na perspectiva do sujeito ecológico<sup>1</sup> no contexto da educação ambiental crítica.

### Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)

Considerando que a OTP está relacionada aos anseios da organização social dominante e que, além disso, esta influencia a organização da escola no que se refere aos programas e demais diretrizes, é fundamental analisar a organização do trabalho pedagógico a partir do estudo dos nossos modelos de sociedade e educação e de suas implicações na prática pedagógica cotidiana, sinalizando para possíveis alternativas de OTP que atendam aos anseios da sociedade como um todo.

Para Veiga (2012), a OTP tem assumido uma crescente importância na compreensão dos processos de ensino e avaliação. Da mesma forma, Freitas (*apud* VEIGA, 2012) considera que a OTP não pode prescindir de uma análise da organização do trabalho da escola e de suas relações com a sociedade na qual está inserida:

As organizações sociais se movimentam, e com isso, provocam movimentos em várias instâncias (p. ex. na escola). No âmbito do capitalismo, estas mudanças, frequentemente, são ditadas pelas necessidades de se garantir o processo de acumulação do capital. Tais mudanças não apenas têm suas origens internas, mas também sofrem influências de acumulação do capital a nível internacional (FREITAS *apud* VEIGA, 2012, p. 150).

Em conformidade com essa concepção de OTP vinculada ao modelo capitalista, a escola organiza seu trabalho a partir do modo como a sociedade organiza a divisão social do trabalho, incorporando ou reproduzindo esse modelo. Nessa organização social do trabalho ocorre uma cisão entre os que concebem e os que executam, o que conduz à fragmentação e à desqualificação do trabalho pedagógico, traduzido na adesão às metodologias sem se preocupar com seus pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, com a visão de mundo, de humanidade e de educação que veiculam.

É preciso considerar uma OTP para a educação que se

contraponha à lógica da subordinação e da exclusão, ressaltando a importância de que os professores tenham clareza sobre o processo histórico que constituiu a atual estrutura da educação brasileira, na perspectiva de dialogar e propor, segundo Freitas (2014), ações educativas diferenciadas para a escola, planejadas coletivamente a partir da apropriação dos instrumentos existentes em cada contexto, nas quais se destaquem as vivências de experiências socialmente significativas para estudantes e professores, a reflexão crítica e a produção de conhecimento na interface com a realidade social atual. Dessa forma, há uma real possibilidade de se fortalecer a autonomia da prática pedagógica, tanto para o professor quanto para o estudante.

É possível observar as implicações práticas da presença, assim como da ausência, dessa reflexão nas ações pedagógicas que se propõem a trabalhar questões ambientais na escola. As abordagens metodológicas adotadas, nem sempre coerentes com a concepção de educação assumida pelo professor(a), ocasionalmente apresentam-se de forma contraditória em relação ao discurso e à prática, contribuindo para resultados parciais e atividades isoladas.

Tacca (2014) acredita que a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem fundamenta-se nas relações com a utilização do diálogo no trabalho compartilhado.

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor (...). Alunos cada vez mais interessados, participativos, reflexivos e cooperativos só podem ser encontrados em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estruturada dentro de relações de confiança entre todos (TACCA, 2014, p. 50).

Para Veiga (2012), o estudo da relação entre ensino e avaliação requer a análise das formas de organização do trabalho pedagógico, que, por sua vez, exige o estudo do nosso modelo de sociedade e de educação – a que temos e a que queremos. Para Freitas (2012), é urgente trabalharmos em parceria com a responsabilização participativa e com a mobilização de todos os setores da escola para o estudo do modelo de educação proposto e nossa realidade, incluindo a formação de professores.

A autora ressalta que o ensino e a avaliação diante da OTP devem considerar:

a escola como espaço social marcado por práticas contraditórias que apontam para dois caminhos: acomodação e conservação ou luta e emancipação (...) o desafio da busca da identidade da escola inserida num contexto social. (...) a necessidade de um ensino de qualidade para todos. (...) desvelar os pressupostos ideológicos que estão por trás do discurso da neutralidade e do autoritarismo. A construção coletiva do projeto político pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana (VEIGA, 2012, p. 156).

É na realidade social da escola, com sua singularidade, que se inicia a construção de sua própria identidade, definindo seu projeto sustentado pelos diferentes segmentos

da escola com o propósito de superar a divisão do trabalho, a fragmentação e dar tratamento adequado aos pacotes pedagógicos padronizados, aos programas e pactos educacionais. É imprescindível o fortalecimento da autonomia, a apropriação dos espaços de formação e a constituição dos sujeitos sociais no processo de construção do conhecimento e de uma práxis pedagógica emancipatória.

Nesse sentido, a formação continuada, no contexto da elaboração, da execução e da avaliação de projetos ou ações de educação ambiental a partir de uma perspectiva colaborativa e interdisciplinar, está intrinsecamente ligada às concepções de educação, aprendizagens e avaliação, assim como suas implicações na prática pedagógica, ressaltando a importância da coerência e da consciência das nossas escolhas ao longo desse processo.

### Formação Continuada na perspectiva da Educação Ambiental Crítica

O curso Educação Ambiental e Metodologias Colaborativas: Desafios e Possibilidades oferecido para os(as) professores(as) da rede pública de ensino pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE (2015) teve entre seus objetivos discutir as correntes de educação ambiental, o contexto histórico em que foram elaboradas assim como suas repercussões na prática pedagógica. Essa reflexão ressaltou a influência da concepção de educação na prática diária docente, assim com a importância de se ter consciência desse processo para a melhor compreensão da importância, da abrangência e das possibilidades da OTP para as aprendizagens dos(as) professores(as) e dos estudantes.

De acordo com Porto (apud FERNANDES, 2010, p. 93), “O termo formação continuada de professores traz em sua origem o processo de desenvolvimento que ocorre ao longo de sua vida profissional, como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica”. Trata-se de um processo permanentemente dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores e ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico. As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal<sup>2</sup> (versão preliminar) apresenta uma abordagem interessante de formação continuada.

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-EAPE entende que a formação continuada de profissionais da educação é uma prática social marcada pela interação, acontece em espaços múltiplos, em forma de encontros, seminários, oficinas, cine-debates, reuniões de coordenação pedagógica, entre outros. Nessas interações, os sujeitos se apropriam dos próprios processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. (...) a formação continuada assumida nestas Diretrizes é um trabalho de reflexão crítica sobre teorias e práticas, de construção e de reconstrução de conhecimento e de elaboração permanente da identidade pessoal e profissional. Na formação continuada, o conhecimento se reelabora e se especifica para atender à mobilidade, à complexidade e à diversidade próprias de desenvolvimento profissional (SEEDF, 2014, p.12).

A formação continuada, na concepção crítico-emancipadora,



em que se entende a realidade como contraditória e dialética, apresenta uma crítica à visão pragmatista da formação dos(as) profissionais da educação, afirmando que esta deve ir além da instrumentalização para a ação, favorecendo o desenvolvimento de uma visão de mundo que transcenda o imediatismo do presente, que possibilite o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e que favoreça a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo (CURADO SILVA, 2011).

Essa concepção ressalta a importância do(a) professor(a) ressignificar sua prática pedagógica, segundo as Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na perspectiva de:

adquirir subsídios para analisar concretamente sua prática e apontar possibilidades de mudanças em suas ações no contexto educacional, mostrando-se válida a organização de diversas práticas que objetivem priorizar a leitura, o estudo e a discussão sobre suas próprias experiências educacionais; Apropriar-se das teorias a fim de ampliar seus pontos de vista para uma ação contextualizada; Perceber-se como capaz de produzir conhecimento em suas experiências como profissional da educação; Integrar-se com seus pares na reflexão coletiva acerca do trabalho e na construção de projetos voltados à transformação da realidade (SEEDF, 2014, p. 20).

Trata-se do(a) professor(a) tornar-se sujeito de sua prática pedagógica, investigando sua práxis e assumindo a autoria de suas ações nos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que troca experiências com seus pares e amplia os espaços de participação para os estudantes.

Considerando a importância da formação continuada entre outros modos de socialização no processo de desenvolvimento do(a) professor(a) nos diversos espaços de formação na escola, os cursos de formação em educação ambiental que tive a oportunidade de participar, desde 2006, foram planejados na perspectiva de rede de colaboração, de comunidade de aprendizagem e orientados segundo alguns referenciais teóricos e metodológicos.

A EA crítica é considerada a partir do pensamento complexo e da percepção de que os problemas ambientais não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas, como em falsas dualidades que o paradigma cartesiano agregou historicamente às relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura. Muitas teorias recentes consideram que todos os reducionismos são empobrecedores e, por essa perspectiva complexa, torna-se necessária a incorporação das questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas. A partir desse ponto de vista, Morin (2005) nos convida a reformar o pensamento para transformar a prática pedagógica, que significa “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2005, p. 89).

O movimento do tear que tece a sociedade inclui, entre suas linhas, as dimensões política, social, cultural, ecológica e econômica, entre outras. Cada fio tem a sua particularidade e, ao

mesmo tempo, contribui para a unidade do tecido social com seus valores, crenças e subjetividades. “A magnitude dos desafios e das incertezas que vivenciamos na alta modernidade não comporta fraturas e reduções, exige, ao contrário, abertura, inclusão, diálogo e capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 12).

Partindo desses mesmos pressupostos, estrutura-se a abordagem de EA crítica, que contempla as dimensões ecológica, cultural, social, política, histórica, econômica, emocional, vital, física, cognitiva e espiritual do ser humano, mediadas pelo mundo em suas diversas interações. A compreensão sistêmica é fundamental para ampliar o conceito de educação ambiental e para construir pontes entre as diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Guimarães (2004), a EA crítica se propõe a desvelar os embates presentes, para que a compreensão do real instrumentalize os atores sociais para intervir na realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta, automaticamente, numa ação diferenciada; é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa, e essa prática forneça elementos para uma reflexão e construção de uma nova concepção de mundo que tenha sentido para seus atores. Esse não é um processo individual, pois o indivíduo vivencia, na relação com o coletivo, um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos de transformação da realidade socioambiental em que se insere.

Para o autor,

A EA crítica é definida como uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão da intervenção na realidade socioambiental, (...) complexifica a realidade, na perspectiva crítica, no conflito e nas relações de poder, que são fundantes na construção de sentidos e na organização espacial em suas múltiplas determinações (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

O conflito não é algo a ser evitado, mas sim enfrentado e compreendido por meio do diálogo e da busca de alternativas com a participação de todos. Como ressalta Freire (2005),

“situações-limites” se apresentam aos homens como determinantes históricos, em face das quais não lhes cabe outra alternativa a não ser adaptar-se, ou ainda como mecanismos de defesa (movidos pelo medo da liberdade), que através de racionalizações escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta. Porém, no momento em que a percepção crítica se instaura, na mesma ação, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações – limites. Esta superação que não existe fora das relações homens – mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações – limites (FREIRE, 2005, p. 105).

Para Carvalho (2004), a EA crítica objetiva facilitar e construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados. Para a autora, a EA surge inspirada pelos ideais do sujeito ecológico que funcionam como um imaginário coletivo de relação entre cultura e natureza. Assim, o

Sujeito Ecológico é capaz de ler seu ambiente, interpretar as relações, os conflitos e os problemas presentes no seu contexto histórico-social na perspectiva de desenvolver a formação de uma atitude ecológica – sistema de valores sobre como se relacionar com o ambiente e com as pessoas. Importante ressaltar que um dos desafios da educação ambiental é ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na transformação de atitudes ecológicas. (CARVALHO, 2004, p.181).

A relação entre natureza e cultura é fundamental para a compreensão das dimensões da EA e de seu potencial transversal, destacando um sentido de responsabilidade ética e social e “considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada” (CARVALHO, 2004, p. 181).

A partir das concepções de EA crítica apresentadas, o objetivo é que o espaço de formação seja um convite irresistível à reflexão do modelo de educação, das implicações da OTP e das concepções de educação na nossa prática pedagógica, das demandas postas pela nossa realidade social e também seja um espaço de troca de experiências e ações cooperativas. A utopia que nos faz caminhar é a de um fazer pedagógico coerente com a concepção de EA crítica, em que, segundo Guimarães (2004),

pela percepção crítica da realidade (Freire), permite-se enxergar as brechas (Morin) ou contradições (Marx) da estrutura dominante. É uma práxis educativa como um movimento de resistência (Morin), em que educandos e educadores, como atores sociais, buscam, na participação solidária e cooperativa, atuar em conjunto (sinergia). Práxis esta que pela resistência (força contra hegemônica) e pela ampliação das brechas, resulta, como síntese, em um movimento de regeneração (Morin) que transforma a realidade em suas múltiplas determinações, para a construção de uma nova sociedade sustentável (GUIMARÃES, 2004b, p. 155).

Em pesquisa realizada em escola de ensino médio, Sousa (2009) identificou categorias de análise em relação às dificuldades de elaboração, implementação e avaliação de projetos de educação ambiental, quais sejam: fragmentação do trabalho pedagógico; descontinuidade dos projetos de EA; dificuldade de uma prática interdisciplinar na escola; ausência de abordagem transversal dos conteúdos; aproveitamento inadequado do espaço de coordenação pedagógica; e insuficiência da formação continuada os professores. Considerando que a maioria dos professores (as) é formada por uma visão cartesiana e fragmentada e muitas vezes treinada à repetição, para promover um espaço de reflexão e diálogo na perspectiva de um pensamento complexo, no sentido de *complexus*, de ser tecido junto e de uma visão sistêmica do meio ambiente,

é importante pelo menos fazer com que os professores experimentem, eles próprios, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles mesmos durante sua adolescência e que, muitas vezes, reproduzem, acreditando, com boas intenções, que são as únicas que podem funcionar (LERBET, 2007, p. 532).

Com a intenção de promover algumas experiências e

posterior reflexão teórica, a formação adota as seguintes referências metodológicas como suporte ao curso: abordagem transversal e escuta sensível (BARBIER, 2002); ecopedagogia e oficinas ecopedagógicas (GUTIERREZ, 2008) referenciadas pelo método vivencial (MAGALHÃES, 2006); e ecologia humana (SÁ, 1996).

As atividades são propostas a partir de oficinas ecopedagógicas, baseadas nos pressupostos da transversalidade na intenção de levantar conteúdos para refletir e desenvolver a capacidade de articular saberes e contextualizá-los na perspectiva de um pensamento ecológico:

A oficina, considerada como espaço-tempo vivencial, propicia aprender fazendo, sentindo, trocando e refletindo, o que permite formar a consciência do ser político pessoal, na circulação da vontade coletiva (SÁ, 1996, p.3).

Para potencializar as possibilidades das oficinas ecopedagógicas, também é utilizada a abordagem dos jogos cooperativos que, segundo Brotto (2001), com o devido tratamento pedagógico, possibilita identificar e incentivar habilidades, tais como criatividade, resolução de problemas, observação, concentração, superação, flexibilidade, inclusão e confiança. As atividades propostas (jogos, vivências, oficinas, saídas a campo) seguem a orientação proposta pelo método vivencial (MAGALHÃES, 2006), que busca desencadear processos de autocohecimento com reflexos na reelaboração de valores e hábitos cotidianos, privilegiando práticas pedagógicas apropriadas que favoreçam o diálogo entre as dimensões da cultura, do pertencimento, do cuidado, da experiência, da cognição, da participação e da autonomia. Nesse sentido, a oficina ecopedagógica disponibiliza três momentos: a experiência, a reflexão e a reelaboração teórica. A ecopedagogia concebe a pedagogia como promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana, lugar do sentido e das práticas de aprendizagem produtiva.

Trabalhar pedagogicamente a razão e a emoção é essencial na motivação dos educandos; mas, isoladamente, não é suficiente para transformar suas práticas individuais e coletivas. Planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas torna-se fundamental na perspectiva crítica e, de certa forma, isso também já vem sendo difundido no contexto escolar a partir da proposta dos projetos pedagógicos. No entanto, como resalta Guimarães (2004, p. 31), “os projetos de EA, na maior parte, tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muitas vezes, descontextualizadas da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas”. Nesse sentido, Freire (2005) nos alerta que

Quando se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2005, p. 90).

Por esses e outros motivos, é que ressaltamos a importância de uma práxis coletiva com projetos e ações, referenciados conceitualmente, e com metodologia, objetivos e critérios de avaliação claros, em que o diálogo e as diferenças compartilhem os espaços formativos e façam a interlocução com a realidade

da escola. Trata-se de um exercício teórico-prático de sistematização das ações e de otimização de esforços para alcançar um objetivo comum. Nesse sentido, a elaboração de projetos de EA, na perspectiva crítica e colaborativa, requer dos professores e das professoras uma disposição para compartilhar objetivos, metodologias e demais ações para elaborar a OTP com seus pares, planejar, executar e avaliar ações coletivamente, sistematizando e qualificando o trabalho realizado.

As pretensões e o trabalho que se tem nessa direção são consideráveis na perspectiva do exercício de uma cultura do coletivo, do respeito às diferenças, às diversidades e de uma resistência criativa e proativa. Assim, como cita Zastrow (*apud* FREITAS, 2012, p. 389) ao se referir à educação da Finlândia,

se você definir objetivos mínimos para as escolas você sempre vai alcançar resultados mínimos. E é por isso que estabelecemos objetivos elevados, e eles são elevados para todos, e nós nunca estabelecemos objetivos da maneira que eles possam impedir que os professores usem sua própria capacidade de ampliar a educação. Não é o caso de limitar os métodos. Nós só falamos sobre os objetivos.

Essa referência nos remete a uma formação continuada como espaço de reflexão da prática pedagógica e de uma troca de experiências que contribua efetivamente para a autonomia dos professores, os quais, como sujeitos de sua própria ação, situados historicamente em sua prática pedagógica, terão mais possibilidades de enfrentar os desafios postos, aproveitando as brechas do sistema, como afirma Morin (2005), e utilizando sua capilaridade para fazer fluírem as informações e ações necessárias para que o movimento continue formando a rede de EA da escola e além dela.

Entre as categorias de análise identificadas por Sousa (2009), apresentadas anteriormente, não podemos esquecer a dificuldade de uma prática interdisciplinar na escola e a ausência de abordagem transversal dos conteúdos.

Segundo Barbier (2002), a abordagem transversal por meio da escuta sensível contribui para uma visão multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais. Nesse sentido, torna-se uma alternativa importante para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental em uma perspectiva integradora em suas diferentes dimensões (física, emocional e intelectual) e de formação do sujeito ecológico (SOUSA, 2009, p. 41).

Por transversalidade entendo uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de “banho de sentido” em que se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no que ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial (BARBIER, 1998, p.170).

A transversalidade na prática educativa de EA estabelece uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos seres humanos no meio ambiente, atribuindo significado às práticas pedagógicas e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998, p.29), a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da

atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia sua responsabilidade com a formação dos estudantes. Os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre estudantes, entre professores e estudantes e entre diferentes membros da comunidade escolar.

Abordagem transversal ressalta a relação existente entre o conhecimento sistematizado e a vida cotidiana. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DC-NEB, 2013) consideram que

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (DCNEB, 2013, p.29).

Segundo Yus (2002), os temas transversais podem também representar pontes entre a cultura acadêmica e a cultura comum (cultura científica e cultura das humanidades, como ressalta Morin (2005), mediante a compreensão da realidade em uma cultura que tenha significado). Isso requer a promoção de

visões interdisciplinares globais e complexas que facilitem a compreensão de fenômenos dificilmente explicáveis a partir da ótica de uma disciplina; aulas plenamente cooperativas e participativas, em que os alunos sintam-se envolvidos em seu processo de aprendizagem e em que os professores sejam agentes criadores do currículo, intelectuais e críticos (YUS, 2002, p.41).

A interdisciplinaridade escolar, de acordo com Lenoir (*apud* MOREIRA JOSE, 2008), exige um movimento crescente em três níveis: curricular, didático e pedagógico.

O nível da interdisciplinaridade curricular exige o estabelecimento de ligações de interdependência, complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam um percurso de uma ordem de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar uma estrutura interdisciplinar.

O segundo nível, da interdisciplinaridade didática, tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão da prática pedagógica, com o planejamento e a avaliação das estratégias de ação.

O terceiro nível, da interdisciplinaridade pedagógica, corresponde ao espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática, levando em conta a dinâmica real da sala de aula com todos os seus implicadores (gestão da classe, resolução de conflitos).

Segundo Fazenda (2008), a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro”, sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

O curso realizado em 2015 “Educação Ambiental e Metodologias Colaborativas: Desafios e Possibilidades” contou com a participação de pedagogas, professores(as) de anos finais e ensino médio das seguintes disciplinas Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Matemática, Arte, Educação Física e História, lotados em sete regionais de ensino: Plano Piloto, São Sebastião, Gama, Santa Maria, Planaltina, Ceilândia e Taguatinga. É correto afirmar que muitos trabalharam com disposição tanto nas leituras, reflexões em sala, quanto na elaboração de projetos e ações de EA na perspectiva proposta pelo curso. A partir da avaliação realizada pelos cursistas na plataforma do curso, correspondente as horas *on line*, seguem algumas contribuições de professores(as) de diferentes Coordenações Regionais de Ensino no que se refere à prática pedagógica.

(a) Acredito que houve não só uma melhoria do trabalho que desenvolvo, mas ainda uma melhoria na forma que encaro a vida. A reflexão a respeito do ambiente que me cerca, da diversidade existente em cada ecossistema e em cada comunidade me faz repensar a forma como trabalho e também a forma como vivo, consumo e interajo com tudo que está ao redor.

(b) Durante o curso descobri o quanto tenho a necessidade de me aprofundar a respeito do tema da Educação Ambiental, já que essa questão deve ser trabalhada não apenas por fazer parte do currículo, mas, sobretudo por ser um assunto que faz parte do nosso cotidiano. Além disso, o curso nos trouxe possibilidades de planejar o trabalho pedagógico distribuídos em blocos, tal qual estudamos e nos trouxe à reflexão de que o meio ambiente é muito mais que a natureza e o ambiente no qual estamos inseridos.

(c) O curso trouxe um olhar acerca do que compõe o meio ambiente, as pessoas, os grupos, as matrizes que formam o povo de um lugar e que também fazem parte deste “meio ambiente” e devemos nos despir de preconceitos para buscarmos a nossa identidade e trazer essas discussões para a sala de aula.

(d) O curso deu uma injeção de ânimo no trabalho pedagógico/projeto sustentabilidade que a escola já vinha desenvolvendo. Fomentou discussões, ricas reflexões e envolvimento de todos os profissionais da escola e comunidade escolar.

Quanto à participação de colegas nas ações dos projetos desenvolvidos nas escolas, segundo a tabulação das respostas, houve a participação de outros professores em 94% das ações. Segundo os cursistas, a participação foi devido à sensibilização ao tema, por ser parte do currículo, pelo interesse em trabalhar coletivamente, pela consciência ambiental e, em alguns casos, por pressão da coordenação e da direção. Importante ressaltar que, em alguns casos, as parcerias feitas foram entre colegas que já trabalhavam juntos, o que confirma que a cultura do coletivo é algo a ser construído.

Em relação ao apoio da direção da escola, todos relataram a importância desse apoio na divulgação do projeto e na realização das ações (ofícios, autorização para atividades extra classe, articulação entre os turnos, participação nas coordenações e esclarecimento aos pais). A participação efetiva do gestor da escola, assim como a compreensão de que o projeto de EA está inserido no PPP da escola direta ou indiretamente, uma vez que foi construído a luz do Currículo em Movimento e, a partir

de demandas da escola, foi um diferencial na realização das ações previstas nos projetos de EA. Em contrapartida, a falta de compreensão de alguns gestores dificultou o andamento dos projetos.

Considerando a melhor maneira de se desenvolver projeto de EA na escola, a maioria sinalizou projetos interdisciplinares e temas transversais. Professores que já tinham experiência em projetos de EA e uma boa articulação entre os segmentos da escola relataram facilidade na sistematização, execução e avaliação das ações previstas. Como exemplo, destaca-se a Escola Classe Córrego Barreiro (CRE Gama) que, além da revitalização de dois minhocários para a produção de compostos orgânicos para a horta escolar que complementa o lanche, promoveu a separação do lixo orgânico e trabalhou o tema consumo sustentável. É importante ressaltar que essa comunidade escolar investe há algum tempo em trabalho coletivo. Seguem trechos do depoimento das professoras cursistas:

Quanto ao trabalho coletivo, contamos com o apoio irrestrito da equipe gestora, o envolvimento dos auxiliares, especialmente do servidor da cantina na separação dos resíduos orgânicos, o interesse dos pais para conhecer o minhocário, a partir dos relatos e empolgação dos alunos. Houve também a formação continuada para todos os funcionários referente ao tema, já que a Educação Ambiental foi foco das discussões nas “Quartas Pedagógicas”, outro projeto da escola. Algumas falas dos alunos foram importantes para referendar o impacto positivo da revitalização do minhocário como uma ação pedagógica.

- Eu achei muito legal o minhocário, porque todo o lixo orgânico vai pra lá e não vai mais ser jogado em qualquer lugar (F., 09 anos).

- Eu achei muito legal, porque a gente aprende sobre as minhocas e como é a vida delas (C., 10 anos).

- Eu achei muito importante o projeto porque nós que cuidamos (F., 12 anos).

Esses relatos nos remetem a alguns aspectos importantes abordados nas reflexões em sala, tais como a importância de criar espaços de participação para todos os segmentos da escola (quartas pedagógicas), a divulgação do projeto para toda a comunidade escolar e o incentivo à autonomia dos estudantes para participar do projeto. Além disso, constatamos que o projeto provocou outras reflexões que levaram a formação de uma atitude ecológica, “sistema de valores sobre como se relacionar com o ambiente e com as pessoas (...) ir além da aprendizagem comportamental engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na transformação de atitudes ecológicas” (CARVALHO, 2004, p.181), como pode ser observado no relato das professoras.

Foi muito relevante a realização do projeto, como vimos, as diferentes áreas do conhecimento foram exploradas. Contudo, além do conhecimento adquirido pelos participantes, mudanças de atitudes individuais sem dúvida é o que tem maior valor. Por exemplo, a redução do consumo como uma ação cotidiana. Neste aspecto, no ponto de vista das professoras responsáveis pelo projeto a não utilização de descartáveis durante a Festa do Barreiro (Festa Junina) foi significativo e um divisor na história da escola.

Entre as habilidades necessárias para desenvolver projetos

de EA, os cursistas destacaram capacidade de diálogo, espírito de equipe, comunicação objetiva e organização do cronograma de atividades previstas no projeto. Nesse aspecto, cursistas que enfrentaram resistência de colegas para participar do projeto, encontraram nos estudantes protagonistas entusiasmados que contagiaram alguns professores, inicialmente resistentes à proposta de trabalhar coletivamente. Outros(as) professores(as) trabalharam em duplas ou sozinhos(as) por não conseguirem parcerias efetivas para desenvolver o projeto. Nesse caso, focaram em uma turma e desenvolveram ações em que trabalharam conteúdos a partir de uma abordagem ambiental. Isso é comum, pois muitos projetos iniciam com pequenas ações e, posteriormente, agregam novas parcerias e novas ideias. O trabalho coletivo é um processo que demanda tempo, disposição, reflexão teórica, espaços de escuta e diálogo. É também um processo de construção colaborativo, de aprendizagem e construção de conhecimento. Por tudo isso, é uma conquista que demanda dedicação e organização.

Segundo os cursistas, apenas 36% dos projetos de EA estão inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Quanto à participação da comunidade escolar (professores, pais, servidores e estudantes) na elaboração do PPP da escola, apenas 36% participaram. Outros 36% participaram como membros de um grupo de professores, 23% não participaram e 5% observaram que o PPP foi elaborado somente pela direção. Importante ressaltar a importância do PPP na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, que, ao propiciar a estruturação das formas de organização de trabalho, enfatiza o fortalecimento da equipe escolar, a gestão democrática, alicerçada na decisão coletiva e na corresponsabilidade do grupo. Além disso, a cultura do coletivo e da colaboração com a definição objetivos comuns de aprendizagens à luz do Currículo e do PPP facilitam o processo de organização e desenvolvimento das atividades da escola, em que toda a comunidade escolar ganha, quando o processo pedagógico é priorizado.

## Considerações Finais

Durante o acompanhamento de elaboração e de implementação de projetos e ações de educação ambiental, considerando a importância do estudo e da reflexão crítica sobre as concepções de educação no processo histórico que constituiu a estrutura da educação brasileira, a cujo modelo a escola está associada e sobre os pressupostos teóricos do currículo e demais diretrizes da educação básica, foi possível constatar a importância da compreensão do significado desse processo, assim como suas repercussões na prática pedagógica. Os espaços da formação continuada em coordenações pedagógicas, em seminários, em cursos de formação e demais oportunidades que caracterizam espaços de reflexão que possibilitem a compreensão da prática docente a partir do contexto em que está inserida são fundamentais para a OTP vinculada à realidade da escola, aos espaços de constituição do(a) professor(a) como pesquisador(a) de sua prática e do estudante como sujeito de sua aprendizagem.

A formação continuada, a partir da reflexão sobre a OTP, as concepções de educação ambiental e seus reflexos na prática pedagógica, gerou inquietações e também perguntas. A

provocação feita a todos os participantes, a fim de que pensem a respeito da sua prática, busquem a origem e o contexto de correntes pedagógicas, entre elas, as correntes de EA, e identifiquem a corrente mais próxima à sua prática, contribuindo, assim, para a reflexão a respeito de sua prática pedagógica como educador(a) e como cidadão(ã).

Assim, a compreensão de conceitos historicamente construídos é fundamental para identificar os limites ou as dificuldades para a ação pedagógica e, a partir disso, se posicionar em coletivos para estabelecer objetivos comuns, compreender a realidade local e as abordagens metodológicas, sobretudo, para buscar objetivos exequíveis, procedimentos coerentes e critérios claros de avaliação, de forma que todos tenham a oportunidade de participar como sujeitos da própria ação.

Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional, cujos programas e metodologias devem dialogar com o mundo da vida dos(as) professores(as), das suas experiências, de seus projetos de vida, de suas condições de existência e de suas expectativas sociais, “sob pena dos projetos serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem-fim de compromissos” (CARVALHO, 2005, p. 60). Nesse sentido, a abordagem transversal e a aprendizagem significativa são importantes para atribuir sentido à prática docente e contribuir para que o projeto seja também uma forma de otimizar, sistematizar e qualificar essa prática.

A organização do trabalho, mesmo o trabalho pedagógico em seus vários sentidos, se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social. A escola não é uma ilha. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do Trabalho Pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 1995, p. 98)

Diante da realidade da escola, cuja estrutura é organizada de forma fragmentada (grade curricular, carga horária, disciplinas), é fundamental trabalhar nas brechas do sistema e construir coletivamente um espaço de efetiva e afetiva participação com vistas a promover ações que transcendam as grades curriculares e promovam novas formas de organização que tenham articulação com todos os atores e autores envolvidos e interlocução com a realidade da escola.

Sabemos que não se muda a prática pedagógica por força de legislações e programas institucionais, mas é preciso considerar os sinais de crise do paradigma dominante, a crise do sistema educacional e, principalmente, as possibilidades de superação que o chamado paradigma emergente apresenta com a valorização dos estudos humanísticos e através da resistência à separação sujeito/objeto, dando preferência “pela compreensão do mundo e não pela manipulação do mundo” (SANTOS, 2003). Trata-se, portanto, de uma utopia ou um ideal que nos ajuda a continuar caminhando, aprendendo e, de vez em quando, contemplando bons resultados, o que nutre o processo de formação de professores(as) autônomos e pesquisadores(as) de sua prática.



## Notas

- 1 Seria aquele tipo ideal capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2004, p. 57).
- 2 As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública do Distrito Federal foram construídas, em 2014, durante o Seminário Permanente de Formação. Esse documento é o resultado de discussões, de reflexões e de estudos realizados pelo coletivo de profissionais da EAPE com a participação da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Católica de Brasília (UCB), da Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB/MEC), do Sindicato dos Professores (SINPRO) e do Sindicato dos Auxiliares de Ensino (SAE). No momento, aguarda aprovação do Conselho Distrital de Educação com possibilidade de novas contribuições e alterações. Após a aprovação do Conselho, o documento será disponibilizado para toda a Rede de Ensino Público do Distrito Federal.

## Referências Bibliográficas:

- ALVAREZ, Maria N. et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Trad. Daisy Moraes Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. trad: Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília, Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos, Projeto Cooperação, 2001.
- CARVALHO, Isabel C. M. **Educação ambiental**: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17. n. 32. p. 13-31, jan./abr. 2011.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**. Brasília, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (versão preliminar)**. Brasília: SEEDF/Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-EAPE, 2014.
- FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, R.C. A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In VEIGA, I. P. A (org). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, L. C. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: Philippe Layrargues (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004b.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

- LAYRARGUES, P. P. e LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto: USP, 2011.
- LERBET, G. Transdisciplinaridade e educação. In MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MAGALHAES, Yara. A relação ecologia e educação integral in: CATALÃO, Vera e Rodrigues, Maria do Socorro (org). **Água como matriz ecopedagógica: um projeto a muitas mãos**. Brasília: Edição do autor, 2006.
- MORIN, Edgar. (org). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; Trad. Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- SÁ. Laís Mourão. **Ecologia humana e educação**. Brasília: UnB, 1996 (mimeo).
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUSA. M. G. N. R. **A prática da educação ambiental em uma escola pública do Distrito Federal: um estudo de caso no ensino médio**. 2007 – 2009. Brasília: UnB, 2009 Dissertação Mestrado em Educação.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno In: TACCA, M. C. V. R (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.
- VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2012.
- YUS, Rafael. Temas transversais e educação global: uma nova escola para um humanismo mundialista. In: ALVAREZ, Maria N. et al. **Valores e temas transversais no currículo**, Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# ■ As contribuições da licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero

 *Maria de Lourdes Soares Pereira\**

**Resumo:** O presente artigo trata da Educação do Campo como projeto alternativo de sociedade, na conquista de políticas públicas para o campo. Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo, com sua proposta diferenciada, é parte dessas políticas públicas e visa, em conjunto com os (as) camponeses (as), construir um modelo de educação contra-hegemônico voltado para o respeito e as especificidades dos povos do campo. Assim, este trabalho busca compreender as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo UnB – Planaltina/ DF nas rupturas das relações de gênero impostas por uma cultura patriarcal hegemônica, com as mulheres egressas e estagiárias de diversas turmas, oriundas do Assentamento Virgilândia, Formosa – Goiás. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, caracterizada pela história de vida, na qual utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada gravada. A trajetória de vida dessas mulheres revela um cotidiano de exclusão e subordinação pela condição de mulher camponesa alijada dos seus direitos e pela falta do acesso à educação. Em decorrência do acesso à Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília, Campus de Planaltina, percebem-se sinais de ruptura, protagonismo e emancipação dando novos significados à vida dessas mulheres e construindo estratégias de resistência frente à discriminação.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Relações de gênero. Protagonismo.

---

\* *Maria de Lourdes Soares Pereira é professora de Sociologia da SEEDF, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, e atua como coordenadora intermediária de Educação do Campo na CRE/Gama.*



## Introdução

Nosso trabalho se dá a partir do contato com a disciplina Fundamentos da Educação do Campo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado em Educação do Campo. Nesse contexto, compreendemos que poderíamos nos desafiar e trabalhar as questões de gênero pelas lentes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), UnB/Planaltina. Encontramos na proposta curricular da LEdoC uma oportunidade de diálogo bastante frutífera para investigarmos como se dão as relações de gênero a partir dela.

É nesse contexto que trazemos os estudos apresentados por Butto e Hora (2008, p. 20), nos quais informam que as mulheres representam 47,8% dos sujeitos que vivem no campo, em um universo de aproximadamente 15 milhões de pessoas, sendo que a grande parte não possui o acesso adequado à saúde, à educação, à cidadania.

Confirmando essa realidade, dados censitários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – 1996/97 demonstram o baixo grau de escolaridade entre os assentados, com maior percentual entre as mulheres (MELO; SABBATO, 2008).

Com o passar do tempo, através das demandas advindas da organização dos movimentos sociais do campo, essa realidade vem gradativamente sendo transformada, inclusive colocando em evidência o aumento da escolaridade feminina no campo. Este protagonismo se coloca como fruto de um projeto político e emancipador que comporta reflexões e práticas para além do modelo de escola capitalista, de seus saberes bancários e hegemonicamente sistematizados. Segundo Molina (2008), esse projeto político não é apenas um projeto educativo, é uma perspectiva de transformar a sociedade brasileira como um todo.

Nesse contexto, a Educação do Campo vem se fortalecendo como essa semente germinada em meio aos conflitos, regada pelas problemáticas e conquistas protagonizadas pelos sujeitos do campo, no sentido de trazer para si, além das questões do campo que a forjaram, tensões que perpassam as relações entre os sujeitos coletivos do campo e que às vezes não são tão evidentes, como é o caso das relações de gênero nas relações sociais.

A Educação do Campo carrega consigo uma concepção de educação emancipatória, que é parte de um projeto histórico que não pode ser descolado das lutas sociais, deste modo colocando a escola mais próxima dos desafios de construir uma sociedade de não exploração (CALDART, 2012).

Como parte desse projeto emancipador da Educação do Campo, a Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como uma nova modalidade de educação nas universidades públicas, sendo parte da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no campo. No espaço do Projeto Político Pedagógico da LEdoC, a realidade dos sujeitos do campo, suas condições de vida, trabalho, suas especificidades e cultura não podem ser vistas descoladas dessa proposta nem reduzidas apenas à escolarização.

A Licenciatura em Educação do Campo procura formar educadores capazes de compreender as contradições sociais, econômicas e, além disso, construir com os mesmos instrumentos de enfrentamento e superação dessas contradições.

Considerando que a LEdoC é fruto das demandas dos movimentos sociais e se coloca, de um modo geral, como um movimento contra-hegemônico, tendo em vista a dinâmica específica e singular de formação de educadores, nos desafiamos a analisar as contribuições dessa Licenciatura para romper com as relações de gênero pautadas na dominação patriarcal, no sentido de ressignificar o ser mulher em decorrência do acesso à LEdoC.

As relações entre homem e mulher são também um fenômeno de ordem cultural e podem ser transformadas. A educação, nesse caso, de caráter contra-hegemônico, desempenha um importante papel, pois por ela podem ser desconstruídos valores e compreensões em relação ao conceito de gênero. De acordo com Louro (2012), o termo gênero foi utilizado justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Para esta autora, as diferenças sexuais anatômicas não podem ser vistas separadamente das construções socioculturais em que estão imersas. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino como construção social e histórica.

Temos clareza do quanto às construções sociais exercem força tanto no processo de formação de identidade quanto na própria definição e atribuição de papéis aos indivíduos na sociedade. Essa problemática tem estendido à mulher “(...) apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida, centrada no espaço doméstico” (TEDESCHI, 2009).

O protagonismo das mulheres camponesas como sujeitos coletivos, a partir do acesso a espaços de formação, capacitação, cursos promovidos por entidades parceiras da Educação do Campo e pelo próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, questiona as relações de poder centradas na dominação das relações de gênero, propondo uma nova identidade feminina e masculina, trazendo para a agenda temática de discussão a problemática das relações de gênero.

Há, conforme Molina (2010), uma nova dinâmica nas relações de gênero nos assentamentos da Reforma Agrária. Houve uma intensificação da participação das mulheres nos processos de formação política e, principalmente, de escolarização formal nos diferentes tipos de desdobramentos, principalmente no que diz respeito ao protagonismo dessas mulheres nos espaços de convivência em seus assentamentos de origem.

Com esse estudo, nos interessa saber em que medida a Licenciatura em Educação do Campo, com sua proposta singular, se interpõe a este movimento e contribui para fazer emergir diferentes formas de representar o feminino, contribuindo para desconstruir estereótipos, combater as violências e opressões vividas pelas mulheres camponesas e proporcionar-lhes o acesso à informação.

## A Educação do Campo

As políticas voltadas para a Educação no Brasil têm deixado a desejar, sobretudo quando se referem ao campo, que tem sido tratado de maneira secundária e de forma excludente, subordinado ao modelo da cidade. Muitos direitos foram negados à população camponesa, principalmente a garantia do direito a uma educação de qualidade, com base em suas especificidades, que muitas vezes têm sido caracterizadas como uma forma de “atraso”.

Mesmo sendo garantido pela Constituição Federal, o direito a uma educação de qualidade não chegou efetivamente ao campo, de maneira que lá têm sido constatados os mais graves e profundos problemas que delineiam o retrato da educação no Brasil, tais como: sujeitos das variadas faixas etárias fora da escola; os mais altos índices de repetência e evasão; escassez de escolas; desvalorização quanto a salários e formação de docentes.

No Brasil, todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Mesmo diante da realidade de país eminentemente agrário, este cenário praticamente não foi levado em conta nos textos que tecem as constituições, evidenciando um descaso das autoridades da época com a educação do campo como herança de uma sociedade escravista, baseada no latifúndio. Tal realidade é reconhecida no próprio texto dos marcos normativos da Educação do Campo (2012) – na verdade, o sistema escolar da época era totalmente excludente, deixando de fora negros, mulheres e agregados.

Dando um salto para dias mais recentes, percebemos que a demanda escolar que vai se formando e tornando-se hegemônica é proveniente das camadas mais abastadas, que viam na educação um fator de ascensão social. Mas, para os povos do campo, a realidade era outra completamente diferente: o abandono para com as necessidades do campo e a ausência de uma consciência do valor da educação para reivindicação de seus direitos influenciou sobremaneira a consolidação de uma educação que excluiu os camponeses.

De acordo com os marcos normativos da Educação do Campo, somente nas primeiras décadas do século XX é que entrou na pauta normativa e jurídica do Brasil a educação rural, ainda assim voltada para interesses econômicos e financeiros, sem nenhuma preocupação com a realidade específica do campo e de seus moradores.

De modo geral, encontra-se nos registros dos textos das Constituições um tratamento excludente e de segundo plano dirigido à educação do campo. Assim, essa proposta de educação se consolida ao longo do tempo permeada de interesses de grupos hegemônicos. As intervenções feitas nesse modelo, no sentido de propor mudanças e transformações condizentes com a realidade dos camponeses, decorrem das demandas dos movimentos sociais.

Nesse contexto, surge a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como ganho importante colocar, na pauta de discussão nacional da educação, o campo com suas perspectivas e especificidades, no sentido de promover um distanciamento do paradigma urbano de educação. A expressão Educação do Campo nasce em contraponto à forma e ao conteúdo da expressão Educação Rural.

Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituem, entre outros, que a identidade das escolas do campo deve ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, no seu parágrafo único, Artigo 2º. Parte a.

Também com relação à legislação, de acordo com Freitas e Molina (2011, p. 20), o Movimento da Educação do Campo

acumulou, a partir de suas diversas lutas, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

A realidade que deu origem ao movimento **Por uma Educação do Campo** é de violenta desumanização das condições de vida no campo, perpassadas por opressão, injustiças e desigualdades que clamam por mudanças sociais urgentes e profundas. As pessoas que vivem no campo sentem na pele os sintomas dessa realidade cruel, não se conformando com ela (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Nesse movimento se discute um modelo de educação que considere os processos sociais vinculados ao cotidiano dos camponeses, ou seja, não há como educar de fato os povos do campo sem transformar a condição subumana, considerando que é no bojo das lutas que ocorre o próprio modelo de humanização.

O campo possui os mais diferenciados sujeitos que vão desde os pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, pescadores, camponeses, assentados, entre outros; alguns estão em processo de organicidade adiantado, outros ainda não. Entre esses grupos, há que se considerar também as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração. Assim, há os mais diferentes olhares no sentido de conhecer o mundo, a realidade e de buscar solucionar essas contradições.

Entendemos que somos um só povo, a parte do povo brasileiro que está no campo e que tem registrado na história práticas de opressão, discriminação econômica, política e cultural. É de suma importância que haja respeito diante das diferenças culturais, de gênero, de etnia, entre outros. Assim sendo, a partir de outro olhar sobre o campo, a Educação do Campo se coloca em contraponto ao olhar preconceituoso, negativo no modelo de desenvolvimento, que tem colocado o povo do campo à margem, deixando o campo como atrasado, inferior, em detrimento de um imaginário que coloca o espaço urbano como caminho único de desenvolvimento, sucesso econômico, o que deu base para um modelo de agricultura distante da realidade dos povos do campo.

Nessas circunstâncias, lutar por um projeto de políticas públicas específicas para atender a realidade do campo não significa acirrar a dicotomia campo/cidade. Pelo contrário, sinaliza um atendimento diferenciado, considerando as particularidades e reafirmando que ser diferente não pressupõe ser desigual, nem inferior.

A Educação do Campo, em virtude desse contexto que é seu estruturante, não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no âmbito apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

A contribuição da Educação do Campo se dá também no fato de pensar os vínculos de formação humana e produção material da existência e com as lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Segundo Caldart: “Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de

respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias” (CALDART, 2012 p. 263).

Assim, a referida autora chama atenção para o confronto que existe no fato de que não se pode pensar um projeto de Educação do Campo sem questionar a lógica capitalista perversa que expulsa os sujeitos do campo, fazendo com que estes percam o sentido de pertencimento, sua identidade de camponês.

### **A Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, formação e experiências**

A história da educação evidencia que as políticas educacionais não contemplaram os trabalhadores e trabalhadoras que retiram seu sustento e desenvolvem sua cultura ligada à terra, às florestas ou às águas. Medidas no âmbito federal, mesmo que de forma lenta, têm forçado ações no sentido de garantir a permanência desses sujeitos no campo.

Nessa mesma perspectiva, conquistar uma vaga na universidade não garante que esses sujeitos irão permanecer até o final da formação nessa instituição. A oferta do curso para a população do campo objetiva romper barreiras históricas de acesso e criar condições de permanência desses estudantes na universidade. Os educadores têm ainda o desafio de desconstruir estigmas, atribuições de papéis sociais cristalizados, preconceitos, discriminação, uma vez que grande parte desses educandos são filhos de agricultores remanescentes de quilombos.

Fruto de uma grande luta, alguns representantes da população do campo chegaram até a universidade. Vale salientar que são reivindicadas, até hoje, políticas específicas para essa população que vive da terra. No caso da política de Educação do Campo, era necessário um modelo próprio, que contemplasse as demandas e necessidades dos sujeitos do campo.

Mas esse modelo não poderia ser engessado – esse caminho deveria ser constantemente resignificado, a partir da própria formação dos educadores, transformando sempre as demandas e observando que cada lugar vai delineando seu contexto específico. Assim sendo, a partir dessa realidade, observa-se aqui a reflexão freireana acerca da importância que deve ser dada aos saberes tradicionais e culturais, enquanto complemento para os saberes científicos, e que nos remete à importância e ao respeito que deve existir e ser levado em conta, sendo inclusive parte estruturante do projeto da Educação do Campo.

Nesse contexto, a construção dos cursos de Licenciatura não pode ser descolada da própria vida dos povos do campo, onde saber fazer precisa também ser respeitado como parte importante e indissociável das relações sociais. O Projeto Político Pedagógico dessas escolas deve primar pela preservação da identidade da vida no campo, cuidando para que não haja uma fragmentação do conhecimento, segundo Morin, e que a ciência não seja vista como uma fonte exclusiva de conhecimento que não reconhece nenhuma outra forma de saber fora de si.

Considerando essas demandas, preocupações e desafios é que em 2007 foi implantada a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília – UnB (a primeira turma graduou no ano de 2011). De acordo com Molina e Sá, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC – UnB tem como objetivo a escola de Educação Básica do Campo, enfatizando

a construção da organização escolar, bem como do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O curso visa a formação e habilitação de profissionais que não tenham ainda titulação mínima exigida pelas leis que regem a educação, mas que já desenvolvem atividades docentes ou trabalhos educativos fora da escola, porém dentro da comunidade.

A matriz curricular e a estrutura de organização do PPP da LEdoC são feitas a partir dos históricos anos de experiência adquiridos com a parceria entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e UnB, na realização de diversos trabalhos pedagógicos baseados na interdisciplinaridade.

Essa matriz, como se percebe em seguida, organizou seus componentes em torno de três núcleos estruturantes, a saber:

- Núcleo de Estudos Básicos, que reúne Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura; Produção e Interpretação de Textos.
- Núcleo de Estudos Específicos:
  - Eixo 1 – Docência por área de conhecimento: Linguagens (Linguística, Arte e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.
  - Eixo 2 – Gestão de processos educativos escolares;
  - Eixo 3 – Gestão de processos educativos comunitários.
- Núcleo de Atividades Integradoras: Práticas Pedagógicas, Pesquisa, Estágios, Seminários Integradores, outras Atividades Científico-Culturais.

O curso funciona em sistema de alternância com Tempo Escola (T.E) e Tempo Comunidade (T.C), em que o primeiro acontece na Universidade e o segundo nas Comunidades de origem dos educandos, no sentido de fortalecer a articulação entre educação e suas realidades (MOLINA; SÁ, 2011).

Há a Inserção Orientada na Escola – IOE, em que é desenvolvida uma série de atividades nas escolas públicas nas comunidades de origem dos educandos, visando uma participação ativa de docentes e comunidade nos projetos escolares.

A Inserção Orientada na Comunidade – IOC se dá nas próprias atividades do TC, nas comunidades de origem dos estudantes, através de práticas pedagógicas orientadas pelo curso.

A LEdoC – UnB teve sua aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no ano de 2007, como curso regular, ligado à Faculdade Unb Planaltina (FUP) e oferece um vestibular anual com 60 vagas. O curso proporcionou, até o momento, 360 vagas.

Outro aspecto presente na proposta da LEdoC, no qual se trabalha também numa perspectiva emancipatória, é a pesquisa. Ela busca romper com o método positivista, considerando a construção de um modelo que reflita a realidade de cada contexto e suas especialidades. Dessa forma, segundo Molina e Sá, tanto docentes quanto educandos estão juntos no sentido de encontrar o melhor e mais adequado procedimento metodológico que produza conhecimento científico inter e transdisciplinar e que responda aos desafios da realidade do campo.

Na matriz curricular da LEdoC, busca-se superar a fragmentação tradicional imposta pela educação bancária hegemônica, considerando que as fronteiras entre as disciplinas são móveis, transformam-se historicamente, rompendo e quebrando

estruturas rígidas e modelos arcaicos, gerando mudança no modo de produção do conhecimento na Universidade e na escola do campo.

Na perspectiva dessa mobilidade, o coletivo de docentes da LEdoC considerou importante a criação de mais um componente curricular que não aparece na matriz, que é o Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), como forma de articular as questões e conflitos, trazidos pelos educandos de seus contextos específicos e da própria realidade Tempo Escola<sup>1</sup>, que são os mais variados.

Esse componente é um instrumento de discussão onde são trabalhados, a partir do relato dos educandos, obstáculos que se interpõem ao processo de organização social, da formação política e cultural nas comunidades, suscitando nesses sujeitos a capacidade de percepção crítica sobre as correlações de forças, tanto na sua comunidade quanto dentro da escola, no sentido de que esses sejam capazes de intervir nessas realidades.

Apesar das conquistas, muitos têm sido os desafios, inclusive: as dificuldades de receber e manter os educandos; os problemas de ordem institucional; e o tratamento dado ao campo, que tem se estendido ao cotidiano do aprendizado, ou seja, “qualquer coisa serve” – assim ficando claro o tamanho da defasagem e a precariedade do sistema público de educação no campo.

## A Questão de Gênero

O conceito de gênero tem sido utilizado para desconstruir e tornar visível o que histórico, cultural e socialmente foi determinado acerca dos papéis e dos espaços ditos como masculino e feminino. Inicialmente, foi discutido pelas feministas anglo-saxônicas na década de 1970. Nesse sentido, o conceito de gênero tem sido um considerável instrumento que desvela simbólica e materialmente as desigualdades entre homens e mulheres (CAMPOS, 2011).

Estudos têm corroborado a evidência de que a desigualdade existente entre homens e mulheres se consolida sobre o fato de que a estes foram conferidos papéis diferentes e hierarquizados, nos quais as mulheres são vistas como inferiores não por determinação biológico-natural, mas por construções sociais.

A partir da década de 1970, o conceito de gênero tem sido apropriado pela academia, isso ocorreu na Europa em 1980 e nos Estados Unidos em 1990, sendo um tema também discutido pelo movimento feminista. Segundo Campos (2011), esse conceito foi discutido entre as mais variadas correntes do feminismo no final do século XX, quando contribuiu para as estratégias de luta e resistência das mulheres.

Assim, surge uma questão bastante pertinente trazida pelo conceito de gênero e abordada por Christiane Senhorinha, acerca da qual alguns movimentos feministas vinculados a grupos de trabalhadores, entidades e partidos defendem que “a luta pela transformação social, entendida como geral, deve ter prioridade sobre as lutas específicas, no caso, a das mulheres” (CAMPOS, 2011, p.31).

É bem verdade que essa perspectiva sob a ética da luta de classe é imprescindível, mas não contempla por si só a totalidade das desigualdades presentes no cotidiano dos sujeitos. Há que se considerar que mesmo dentro das classes

oprimidas existe desigualdade e várias formas de dominação, como a de homens sobre mulheres.

Segundo o estudo supracitado, o conceito de gênero provocou alterações importantes na pauta de discussões acerca das desigualdades entre homens e mulheres, inclusive promovendo políticas públicas, no sentido de dar oportunidade e trazer evidência, em âmbito nacional, ao protagonismo das mulheres.

Sobre esse assunto, Christiane Senhorinha cita estudos feitos na Europa do século XVIII com relação à família burguesa, que revelam os padrões familiares, em que o papel de provedor é apenas do marido, que domina e é considerado preparado para resolver qualquer problema, enquanto para a mulher burguesa foi reservada a função da vida doméstica, maternidade e educação dos filhos, por ser vista como menos capaz, vivendo à sombra do marido.

A burguesia, de acordo com essa perspectiva, define que a reprodução é função importante para as mulheres, no entanto a racionalidade burguesa, interessada nos lucros, sempre se utilizou bastante da mão de obra feminina, tida como inferior, para também justificar os baixos salários pagos a esta.

Diante desse breve resgate histórico, percebe-se que esse contexto ainda se faz presente em nossa realidade, de certa forma de maneira mais perversa ainda no campo; a presença dessas desigualdades assume formas específicas, dados os conflitos e tensões próprias que tornam invisível a subordinação e a exclusão às quais tem sido relegado o papel da mulher neste território.

A figura do pai como representante principal na história das mulheres camponesas é fruto de uma cultura que durante séculos determinou ao masculino os espaços públicos e à mulher o espaço privado da casa e os papéis culturais restritos a servir, cuidar e nutrir.

Assim, o patriarcalismo na vida rural brasileira foi responsável pela continuidade do estereótipo das imagens sobre o feminismo que, na Europa, a cultura familiar tinha na época (TEDESCHI, 2009, p.159). No bojo de todos os conflitos e tensões inerentes à luta pela Reforma Agrária, está contida também a mobilização das mulheres pela ampliação de sua cidadania, no sentido de ressignificar sua condição de mulher.

Nesse sentido, com base em vários elementos, observa-se que, inseridas na luta pela Reforma Agrária, há também outras bandeiras de lutas mais específicas, como a que procura colocar em evidência a garantia dos direitos das mulheres e seu protagonismo nas relações de gênero, através do acesso à educação nos diferentes níveis de escolaridade.

Recentemente, há uma série de estudos acerca dos cursos superiores oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em parceria com outros órgãos e entidades, em que tem sido observada a forte participação das mulheres

Nessa perspectiva, propomos a analisar o protagonismo e desafios vivenciados por mulheres camponesas no contexto do Assentamento Virgilândia, município de Formosa – Goiás, a partir do acesso à Licenciatura em Educação do Campo, como instrumento de emancipação e ruptura das relações entre homens e mulheres baseadas na subordinação e na herança do patriarcado.

## A Trajetória da Pesquisa e a Fala das Mulheres

A construção e a tessitura dos instrumentos metodológicos da pesquisa para chegarmos aos resultados encontrados aconteceram pelas vias da pesquisa qualitativa. Optamos pela trajetória de vida com base na história oral e utilizamos um roteiro de pesquisa semi-estruturado, além de um diário de campo. Neste último, anotamos algumas questões que nem sempre aparecem no texto do trabalho.

Conversamos também com os docentes da LEdoC, para verificarmos se eles abordam a questão de gênero e como o fazem em seus respectivos componentes curriculares e demais espaços de construção do conhecimento.

Durante o percurso da escuta das entrevistadas, fomos percebendo todo o cenário e contexto presentes no cotidiano das mesmas, a partir daí sendo delineadas suas idas e vindas e as relações com esses processos. As histórias surgidas no decorrer dos depoimentos trouxeram um leque de informações reveladoras das diferenças entre essas mulheres, mas ao mesmo tempo mostrando que, em comum, são sujeitos de uma história em construção. Para tal compreensão, utilizamos da escuta sensível proposta por Barbier.

Sobre a primeira questão colocada na entrevista, pude constatar que a maioria delas vinha de outros estados, à procura de melhores condições de vida e dignidade – uma fala recorrente no cotidiano das camponesas.

As falas que foram analisadas pontuam uma realidade com mais ou menos intensidade, mas que retratam a mesma problemática da dominação masculina. A figura do pai ou do marido teve forte influência no sentido de dominar, ditar o que pode e o que não pode, quais posturas e comportamentos seriam adequados para elas, conforme a cultura patriarcal dominante.

Assim, compreendemos que antes do acesso dessas mulheres à LEdoC, havia uma certa falta de perspectiva, o foco da maioria delas era apenas ter uma condição de vida financeiramente melhor. Acreditavam que assim sairiam da invisibilidade, seriam tidas como autônomas, depositando a solução para uma condição cultural, histórica e hierarquicamente construída de subordinação apenas no aspecto econômico e financeiro.

No que se refere à questão sobre as contribuições da LEdoC na vida delas, observamos que esse curso se coloca como “um lugar de conflitos e cumplicidades, em que o preestabelecido e o normativo destinados às mulheres como corretos são por nós confrontados, numa busca constante por liberdade. Liberdade de poder ser mulher, não do jeito que se acredita e/ou se estabeleça que seja ideal e/ou normal, mas de maneira em que possamos nos sentir seres humanos mais plenos, inteiros e respeitados” (AZEVEDO, 2005).

Sobre como elas são vistas na comunidade depois do curso, responderam que atribuem à LEdoC a conquista da visibilidade política, social e econômica; inclusive algumas delas estão como lideranças políticas na comunidade.

Perguntamos acerca de mudanças percebidas por elas nas relações com os homens do assentamento, seja pai ou marido; a maioria respondeu que houve muita mudança e que hoje há uma maior possibilidade de diálogo e respeito.

Na maioria dos relatos dessas camponesas, nos gestos, nas impressões, no choro, no silêncio, pude observar, através de suas reflexões, que depois do acesso à Licenciatura em Educação do Campo – UNB construíram processos de rupturas, comportamentos e

mudanças no sentido de protagonizar e ocupar espaços e posições antes vistos como masculinos e para além do espaço privado da casa.

Percebemos também nas falas a partir do “antes” e “depois” da LEdoC, que a situação de exclusão e dominação vividas por elas proporcionou uma reflexão para o crescimento em reconhecer sua condição de mulher enquanto ser político, social e cultural. Então, como as relações de gênero são construídas socialmente e, por isso, sujeitas a sofrerem transformações, essas camponesas adquiriram a responsabilidade de sujeito que pensa, reflete e questiona sobre as desigualdades que as oprime.

Conforme Luciene Dias Figueiredo (2007), a mulher descobriu que faz parte da história e rompeu com o silêncio, buscando reconstruir novos valores para homens e mulheres do grupo social a que pertence.

Quanto aos docentes, sobre quando perguntamos se trabalham a questão de gênero em suas disciplinas, responderam que de acordo com as demandas, situações que acontecem, eles aproveitam e tratam da questão – isso no início do curso. Perguntados sobre como eles trabalham essa questão, responderam que essa discussão está sempre muito presente nos temas abordados e não deixam passar despercebido, trabalham esse tema integrado a outros.

Para concluir, a análise demonstrou que, após a participação das mesmas na LEdoC, houve mudanças nas posições por elas ocupadas de mãe, esposa, filha e trabalhadoras. O curso influenciou na melhoria das condições de vida, ainda que enfrentando preconceito ao sair de casa, sendo sentenciadas por isso.

Observa-se também que, durante o curso, pelos conhecimentos construídos coletivamente, seus projetos de vida foram renovados e fortalecidos. A participação dessas mulheres na LEdoC se constituiu em possibilidades e resignificação dos espaços que elas ocupam, bem como das relações em que estão inseridas.

Os seus depoimentos apontam para um novo olhar que agora passa a questionar a naturalização das hierarquias de gênero, a submissão a situações de opressão. Sem dúvida nenhuma, trata-se de um avanço rumo à emancipação como ser humano, sujeito social e portador de um projeto de vida.

Compreendemos, com esse trabalho, que o contexto das relações de gênero que envolve as assentadas está em processo de mudança e que o protagonismo delas é imprescindível no sentido de que esse processo avance, garantindo um lugar de igualdade e justiça nas lutas, demandas políticas e resignificação dentro do lar.

Constatamos também que as contribuições da LEdoC foram de suma importância, pela maneira como os docentes, em sua maioria, entendem e conduzem as discussões e dinâmicas acerca da temática de gênero. Mas ainda há muito que se trabalhar dentro das especificidades de seu Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular voltados para uma proposta de educação emancipadora, libertária e contra-hegemônica, no sentido de garantir o espaço para discussões e proposições acerca da problemática do gênero, já que não a encontramos, de maneira mais específica, nesses documentos.

Constatamos, por fim, o quanto é fundamental a formação dessas mulheres na LEdoC, indo ao encontro do fortalecimento e da criação de possibilidades, na tentativa de diminuir a exclusão e a subordinação a elas impostas pelo modelo hegemônico de dominação, na busca de uma sociedade mais justa.



## Notas

1 Tempo Escola (T.E) refere-se ao tempo em que o educando está na Universidade.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel; CALDART, Salete Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. **Gênero, rádio e educomunicação**: caminhos entrelaçados. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- BUTTO, Andrea; HORA, Karla Emmanuela R. Mulheres e reforma agrária no Brasil. In: LOPES, L. Adriana; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente no Brasil. (Orgs). Brasília: MDA, 2008.
- CALDART, Salete Roseli et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- FIGUEIREDO, Luciene Dias. Empates nos babaçuais: do espaço doméstico ao espaço público: lutas de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. In: WOORTMANN, Ellen F.; LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea; MOLINA, Caroline (Orgs). **Margarida Alves**: II Coletânea sobre Estudos Rurais e Gênero. Brasília: MDA, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MELO, Hildete Pereira de; SABBATO, Alberto DI. O censo da reforma agrária de 1996 e 1997 em uma perspectiva de gênero. In: LOPES, L. Adriana; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente no Brasil. (Orgs). Brasília: MDA, 2008.
- MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Educação do Campo**. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.
- \_\_\_\_\_; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)
- TEDESCHI, Losandro Antonio. O uso da categoria de gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba (Orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais**: um diálogo necessário. Dourados, MS: UFGD, 2009.



# ■ É possível transformar a escola e os/as professores/as? Desafios para a formação em gênero e sexualidade

 Cláudia Denis Alves da Paz\*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma discussão das experiências de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica no tocante à formação profissional voltada para o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Apresentamos aqui um recorte de uma pesquisa de doutorado, na qual analisamos as concepções dos profissionais da Educação Básica do Distrito Federal sobre essas temáticas e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico. O objeto de análise foi a formação continuada em gênero e sexualidade dos/as profissionais de educação. Nos Anos Iniciais, a concepção das professoras é que as crianças não possuem sexualidade. Portanto, desenvolver um projeto na área poderia “aflorar” essas crianças prematuramente para a sexualidade. A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um/a especialista que trate das questões de gênero e sexualidades uma vez que as/os professores/as não conseguiriam lidar com tais temáticas. A necessidade de formação – tanto inicial quanto continuada – nas áreas de gênero e sexualidades foi constatada neste estudo. Primeiramente, devido à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem essa formação. Em segundo lugar, com base nos discursos realizados pelos profissionais, pautados em preconceitos e na heteronormatividade.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Trabalho pedagógico. Formação profissional.

---

\* Cláudia Denis Alves da Paz é doutora em Educação. Especialista em Educação Sexual e em Formação de Professores. Graduada em Ciências Sociais. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente no Convênio de Cooperação Técnica MEC-SEEDF, como Assessora Técnica na Secretaria de Educação Básica/MEC. Contato: [profa.claudienis@gmail.com](mailto:profa.claudienis@gmail.com).

A escola, assim como a sociedade, categoriza coisas e pessoas em uma divisão binária na qual é permitido e possível estabelecer relações entre masculino e feminino, frágil e forte, homossexual e heterossexual. A formulação e a construção de categorizações referentes à sexualidade são resultado de uma construção histórica, oriunda principalmente da concepção normativa dos sistemas de sexo-gênero (BUTLER, 2003).

Nossos preconceitos são, muitas vezes, construídos socialmente por falta de novas informações e pela falta de problematizações sobre as certezas adquiridas. O espaço escolar pode ser um local de desconstrução dessas certezas, a partir de estudos, discussões, reflexões e questionamentos. Para isso, é importante que o/a profissional da educação possua formação na área.

Os/as profissionais, em sua maioria, afirmam que não receberam formação quanto ao assunto de gênero e sexualidade, o que é motivo suficiente para implementar políticas de formação continuada nessa área. Considerando os resultados de pesquisas realizadas nesse campo, é possível afirmar que existem cursos qualificados para a abordagem das questões de gênero e sexualidade. Contudo, sua abrangência ainda é pequena com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino.

Este artigo apresenta uma discussão sobre as experiências de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, acerca da formação profissional voltada para trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Tomamos como objeto de análise a formação continuada em gênero e sexualidade dos/as profissionais de educação – também objeto de pesquisa de doutorado já realizado –, na qual analisamos as concepções dos profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre essas temáticas e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico. O percurso desenvolvido na investigação foi traçado a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa reconstrutiva, especificamente da interpretação como princípio do Método Documentário, aplicado aos grupos de discussão (BOHNSACK; WELLER, 2010). A análise está centrada em grupos de discussão que foram organizados e realizados com profissionais da educação básica com características diversas (formação profissional, tempo de serviço na educação, idade, etc.). Neste texto, especificamente, trataremos do grupo de discussão formado por professoras que estavam, à época, atuando nos Anos Iniciais de escolarização.

Após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, foram elaborados diferentes documentos<sup>1</sup>, referências para definição do currículo do país, que apresentaram em seu conteúdo discussões relacionadas às relações de gênero e sexualidade. Contudo, esses documentos não se enraizaram na cultura dos sistemas de ensino, “quer por falta de respaldo em políticas educacionais específicas, quer por suas insuficiências em relação a essas temáticas” (HENRIQUES, 2007, p. 182).

Mesmo constando nos documentos normativos, pesquisas indicam que os/as profissionais de educação não se sentem confortáveis para abordar estes temas em sala de aula – por falta de formação nos temas, por acharem que essa responsabilidade é da família ou por sentirem-se expostos/as. Tendem, ainda, a ignorar as situações que ocorrem na escola e na sala de aula que poderiam levar a uma discussão sobre o assunto. (PAZ, 2008; GRÖSZ, 2008; MADUREIRA, 2007). Destaca-se, ainda, o debate nacional, a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que teve um retrocesso se comparado ao período anterior, no qual ocorreram a criação de instituições<sup>2</sup> e legislações<sup>3</sup>.

### “Na nossa época as meninas eram mais frágeis... hoje elas tão atacadas como os meninos”<sup>4</sup>

O Grupo de Discussão, doravante GD, formado por professoras de Anos Iniciais, foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, teve pouco mais de uma hora de duração e foi composto por seis professoras. As participantes do GD possuíam semelhanças e diferenças que podem ser observadas no Quadro 1 abaixo<sup>5</sup>.

As professoras participantes<sup>6</sup> desse GD<sup>7</sup> têm em comum a formação inicial – Magistério no Ensino Médio – e a formação em Pedagogia na graduação; possuem, pelo menos, especialização, e uma delas o mestrado. A formação em nível de especialização constitui um diferencial, se comparada a profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de outras Unidades da Federação, o que não significa que elas estejam sensíveis ou aptas a discutir as questões de gênero e sexualidade. Outro dado que merece destaque é que todas as professoras estão próximas de sua aposentadoria, o que talvez as deixem mais acomodadas com relação a buscar novos cursos e novas formações.

No que diz respeito à formação profissional e escolha do curso superior, apesar de apresentarem trajetórias distintas, todas iniciaram em sua profissão a partir do Magistério do Ensino Médio (Escola Normal) e, posteriormente, concluíram o curso de graduação em Pedagogia.

As referidas professoras apresentam trajetórias de vida e escolares que influenciaram, de alguma forma, a escolha e o ingresso na profissão docente, ainda que apresentem contextos diferenciados. Enquanto apenas uma diz ter escolhido a profissão, as outras iniciaram na profissão devido a circunstâncias e influências diversas. O mito da vocação, da capacidade feminina inata para a docência, somente aparece no discurso de Núbia (Nf), pois afirmou que desde pequena sonhava em ser professora. As demais participantes contaram diferentes histórias de vida com relação à profissão.

Quadro 1 - Grupo de Discussão

Grupo de Discussão	Participou de Curso sobre gênero e sexualidade	Integrantes	Idade	Formação Inicial	Atuação Profissional	Tempo na Educação
ANOS INICIAIS	Sim	Ana	41-50	Escola Normal/ Pedagogia	Anos Iniciais/ Pedagoga	26 anos
	Não	Bia	41-50	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos
	Não	Clara	44	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	23 anos
	Não	Deise	44	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	25 anos
	Não	Eva	47	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos
	Não	Nubia	47	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos

Fonte: Própria autora

## Formação em gênero e sexualidade

No início da discussão, foi feito um questionamento se as professoras se sentem preparadas para trabalhar com os temas gênero e sexualidade na escola. Todas afirmam não se sentirem preparadas e, considerando que neste grupo apenas uma das professoras afirmou já ter participado de uma formação na área, elas são coerentes. Ao narrarem histórias ocorridas em sala de aula e listarem as atitudes das crianças/adolescentes com as quais não souberam como lidar, demonstram o despreparo.

Conforme os relatos realizados nas discussões, apenas chamar a atenção de quem está realizando determinada atitude que incomoda as professoras (atitudes como: masturbação, passar a mão nas nádegas de colegas, mostrar o pênis para outros colegas, alunos que se esfregam em outros colegas, etc.) não resolve a questão. Passagem “formação para trabalhar com gênero e sexualidade na escola, linhas 1511-1558):

1511 **Y: @Bom@ Então como é que vocês se sentem em relação**  
 1512 **a gênero e sexualidade vocês acham que estão preparadas**  
 1513 **pra trabalhar é::é na escola**  
 1514 Df: Acho que de jeito nenhum eu acho o seguinte oh  
 1515 Cf: Acho que não  
 1516 Df: Preparada não  
 1517 Nf: Nós temos casos esse ano até que não teve na minha sala  
 1518 mas eu já tive várias turmas onde eu tinha alunas e alunos que  
 1519 ficam pegando no pin- pênis o tempo todo e mostrando pros  
 1520 cole::gas (.) se esfregando nos outros e eu já tive umas três  
 1521 turmas de meninas que ficavam a aula inteira se masturbando  
 1522 gente (.) isso é muito complicado e aí veio aquela coisa da  
 1523 gente né que te dá aquilo (.) ai meu Deus que menina você vai  
 1524 acabar tomando birra da menina toda hora que você olha pra  
 1525 menina a menina tá lá  
 1526 |  
 1527 Af: Há não  
 1528 Nf: e você Fulana ((bate palmas)) pára com isso (.) Continua  
 1529 fazendo o trabalho parava de fazer o trabalho pra ficar lá né e  
 1530 os meninos Tia Tia ((a professora fala gritando como os  
 1531 alunos)) ai meu Deus eu ficava meu Deus e ai não tinha  
 1532 orientador e num tinha ninguém pra te ajudar num tinha um  
 1533 coordenador você levava o caso pra direção da escola ah:: que  
 1534 que vai fazer chama mãe chama isso chama aquilo ai chamava  
 1535 a mãe e a mãe ai::: família toda desestruturada também quer  
 1536 dizer (.) nós ao temos prepa- eu não te::nho (1) gente não  
 1537 tenho paciência  
 1538 |  
 1539 Af: Não temos formação  
 1540 Nf: porque eu não tenho paciência aquela mão suja aquela  
 1541 menina o tempo todo cheirando(.) sabe aí eu ficava assim o  
 1542 que que nós vamos fazer Eu tô falando uns três anos que eu  
 1543 passei tive alunos assim na minha sala gente é um abuso aí  
 1544 você fica se cobrando também porque eu sei que a menina  
 1545 precisa de quê (.) de orientação ela precisa de ajuda  
 1546 |  
 1547 Af: de ajuda  
 1548 Nf: ela ta gritan::do pedindo ajuda (.)  
 1549 |  
 1550 Ef: Humrum  
 1551 Nf: Ta gritando pedindo ajuda (.) só que eu num tô::  
 1552 |  
 1553 Af: É  
 1554 |  
 1555 Cf: Quem sou eu dentro  
 1556 da sala de aula  
 1557 Nf: Nossa faça-me o favor (.) com um monte de menino que  
 1558 ficam observando aquilo o tempo todo e você fica sem saber

Apesar de entender que alguma ação precisa ser realizada diante das atitudes dos/as estudantes, existe a sensação de impotência ao não resolver o que consideram “problema”: “Quem sou eu dentro da sala de aula” (linha 1555-1556). Elas detectam que falta formação na área, e quando algo que incomoda acontece reclamaram por não ter alguém que pudesse ajudar a resolver o problema. A figura do/a especialista aparece, deixando claro que a função de lidar com as questões de gênero e sexualidade seria do/a “orientador/a educacional”. Em outro momento do GD elas deixam claro que as questões de sexualidade são encaminhadas à orientadora educacional da escola.

Existe, ainda, a dificuldade em convidar os/as responsáveis pelos/as estudantes até a escola, para conversar. É possível perceber como essa prática é recorrente entre as professoras e a direção da escola. Algumas atitudes das crianças são mais recorrentes: “que é o que mais tem os meninos passando a mão no traseiro das meninas” (linha 1592-1593). Diante de algum acontecimento com as crianças, na área da sexualidade, pais/mães/responsáveis são imediatamente chamados para conversar, mesmo antes de uma análise prévia do que tenha acontecido e das características de crianças/adolescentes daquela idade, ou sem realizar um trabalho com a turma. Existem práticas que são comuns entre crianças, e parece que mesmo acontecendo muitas vezes nenhuma ação em termos de trabalho pedagógico ou discussão sobre as atitudes está sendo realizada com as turmas. A falta de conhecimento, estudo e orientação para as professoras sobre a sexualidade humana pode ser o motivo de que alguma ação não seja implementada.

As professoras relatam a dificuldade da presença da família dos/as estudantes na escola para tratar desses temas. No geral, quem comparece à escola são as mães, que também não sabem lidar com a situação, chegando à agressividade com as crianças, para que deixem a prática, seja da masturbação, seja de outra questão relacionada à sexualidade. As professoras, por não saberem como lidar, passam “o problema” para frente: direção, família. Passagem “falar com os pais”, linhas 1563-1628:

1563 Df: E tem até (.) tem hora que dá dificuldade pra gente  
 1564 cha=chamar o pai né pra conversar  
 1565 |  
 1566 Nf: Chamar o pai (.) e não essa menina tentei chamar o pai  
 1567 várias vezes (.)  
 1568 |  
 1569 Ef: Olha a situação  
 1570 Nf: quan::do consegue a mãe já vem com mil pedras na mão  
 1571 |  
 1572 Ef: Hum=Hum  
 1573 |  
 1574 Af: É verdade  
 1575 Nf: Aí vai bater na menina pra menina parar de=de tem  
 1576 |  
 1577 ?f: (falas simultâneas)  
 1578 |  
 1579 Ef: Como é vai trabalhar isso (.) né  
 1580 |  
 1581 Nf: então isso ainda  
 1582 são coisas poucas menino passando a mão no traseiro das  
 1583 meninas  
 1584 |  
 1585 Af: É:::é  
 1586 |

1587 Bf: Menino em fila que encosta no colega  
 1588 L  
 1589 ?f: falas simultâneas  
 1590 Nf: que é o que mais tem os meninos passando a mão no  
 1591 traseiro das meninas  
 1592 Ef: é (.) é  
 1593 Nf: ((sinal tocando)) meus meninos estavam com um papo de  
 1594 aranha de falar (.) de ficar falando ah fulano falou pra chupar  
 1595 não sei quem (.) quem falou o que (.) comer não sei quem (.)  
 1596 tão vindo em casa  
 1597 Ef: Pois é  
 1598 Nf: Não vou entrar nessas essas famílias pra saber o que que  
 1599 ta acontecendo (.) o que ta vendo (.) o que ta deixando de ver  
 1600 (.) dá licença não vou  
 1601 Ef: É eu acho que isso é uma outra área bem específica  
 1602 L  
 1603 Nf: Eu não vou  
 1604 chamar pai e mãe  
 1605 Ef: que teria que ter uma pessoa pra saber o que responder pra  
 1606 assumir esses casos ai  
 1607 Nf: Para saber o que eles estão fazendo (.) um- umas famílias  
 1608 que moram dez menino o pai e a mãe no mesmo quarto  
 1609 L  
 1610 Cf: Tudo junto  
 1611 L  
 1612 Af: Hum=Hum  
 1613 Nf: O que que eles estão vendo eles estão vendo de tudo na  
 1614 televisão (.) quer dizer preparo nós não temos não (.) mas  
 1615 ainda bem que eu tô aposentando @daqui dois anos e meio@  
 1616 ((risos)) tive poucos casos até hoje (.) @eu espero que nos  
 1617 próximos=nos próximos anos eu não tenha nenhum problema  
 1618 do tipo@  
 1619 L  
 1620 Af: É porque é complicado  
 1621 f: até nos casos extremos eu assim nunca tive essa situação  
 1622 não e eu vejo hoje eles querendo olhar as calcinhas das  
 1623 meninas (.) meninos passando as mãos na nádegas do outro ai  
 1624 eu vou páro e falo gente o corpo deve ser respeita::do tá o  
 1625 corpo da gente é você (.) ninguém pode tá passando a mão  
 1626 porque é falta de respeito então eu entro nessas questões assim  
 1627 eu paro mesmo e falo esses dias mesmo o Alisson tava  
 1628 passando a mão na bunda dos meninos

As professoras, no geral, culpam a família pelas atitudes dos/as estudantes. Talvez porque a vigilância e o controle por parte dos/as responsáveis sobre o que as crianças fazem, o que ouvem ou o que assistem na televisão não tenha sido suficiente para evitar muitas das atitudes que, segundo as professoras, estariam relacionadas ao que acontece em suas casas: "O que que eles estão vendo eles estão vendo de tudo na televisão [...]" (linha 1616-1617). A sexualidade humana é entendida como uma área específica, "que teria que ter uma pessoa pra saber o que responder pra assumir esses casos ai" (linha 1607-1608).

A busca por um/a especialista que venha dar respostas e assumir os casos aparece, novamente, como alternativa. As professoras se eximem de responsabilidades nessa área. Reafirmam: "[...] quer dizer preparo nós não temos não (.) mas ainda bem que eu tô aposentando @daqui dois anos e meio@ ((risos)) tive poucos casos até hoje [...]" (linhas 1617-1619). A ausência de formação na área é fato entre essas profissionais e a falta de interesse por formação continuada também. Nesse caso, é possível que a proximidade da aposentadoria seja um dos motivos para o baixo envolvimento dessas professoras com o tema.

As professoras costumam, no geral, conversar com os/as estudantes, e explicam que o corpo deve ser respeitado e que

não devem agir de determinada forma porque é falta de respeito. Confirmando a falta de formação delas, surge um questionamento sobre uma possível consequência relacionada ao procedimento realizado. Existe um procedimento padrão para com as crianças: respeitar! Mas, ao mesmo tempo, há a dúvida sobre os resultados futuros. As crianças poderiam ficar com algum tipo de trauma na área sexual? (linhas 1649-1656).

A discussão faz com que uma das professoras comente sobre suas próprias dificuldades com relação à sexualidade em seu casamento. Neste momento, há grande interação no GD e por alguns instantes as professoras falam ao mesmo tempo. Passagem "atitudes da/s professora/s", linhas 1640-1709:

1640 Af: Mas e ai eu falo com o menino que ninguém deve  
 1641 passar a mão ai também eu não vou gerar  
 1642 L  
 1643 Df: Ai eu parei  
 1644 Af: Entendeu (.) oh (.) entenda o que tô falando (.) você  
 1645 pega uma pessoa mais fraca  
 1646 L  
 1647 Df: crianças (.) crianças ainda  
 1648 Af: Num vai passar num vai travar também entendeu (.) é  
 1649 isso que eu (.) num tô falando que você tá errada não eu tô  
 1650 falando assim o outro lado né (.) oh vamo respeitar o  
 1651 corpo (.) ninguém pode passar a mão (.) é o que eu faria  
 1652 também (.) ai ao mesmo tempo eu falo assim no- mas  
 1653 ninguém pode passar nunca (.) Não vai deixar essa pessoa  
 1654 também mais tarde (.) na hora (.) não não pode  
 1655 L  
 1656 Nf: É  
 1657 L  
 1658 ?f: ( ) ((falas simultâneas))  
 1659 Af: Até isso a gente pensa  
 1660 Ef: fácil conseguir ( ) com certeza vai (ter)  
 1661 Af: Num é (.) É uma coisa esquisita né porque tem gente  
 1662 que generaliza e vai generalizar pra vida inteira  
 1663 L  
 1664 Nf: É:::é  
 1665 Af: não tem umas mulheres ai (.) que são frias  
 1666 L  
 1667 Nf: É é  
 1668 Af: porque eram reprimidas não tem essa história (.) então  
 1669 até isso a gente pensa  
 1670 L  
 1671 Nf: Você imagina a criança chegar já  
 1672 vai- tem gente que se sente ofendida gente  
 1673 L  
 1674 Af: Óh (.)  
 1675 Ef: o meu caso eu passei por isso a minha dificuldade  
 1676 assim depois que eu casei mais foi nesse=nesse lado e a  
 1677 minha mãe o tempo todo não (.) não deixa ninguém te  
 1678 tocar  
 1679 L  
 1680 Af: Óh (.) óh  
 1681 Ef: menino nenhum o tempo todo tava me cercando aí eu  
 1682 cresci (.) com aquilo  
 1683 L  
 1684 Vf: com aquilo  
 1685 Ef: eu brincava na rua e menino não chegava em mim (.)  
 1686 se chegasse oh ((sinal de soco)) ((risos)) e brincava  
 1687 molecona de rua tudo na- nunca tive problemas  
 1688 L  
 1689 Af: @Mas num encosta não@  
 1690 Ef: Depois que eu casei aí veio=vieram todos os  
 1691 problemas porque eu não dei conta de relacionar (.) não  
 1692 dei conta (.)  
 1693 L  
 1694 Af: É:::

1695                   └  
1696 Cf:                    tão difícil isso porque quando a criança faz  
1697 um negócio desse com o outro se ela chega em casa e  
1698 conta ai vem (.)  
1699                   └  
1700 Bf:                    por causa disso ai criou aquela  cena(.)  
1701 Cf: A mãe vem te perguntar o quê que a professora fez (.)  
1702 Aí o que que eu vou falar (.) (                  ) eu tenho falar  
1703 alguma coisa porque  vai deixar passar batido (.) eles  
1704 questionam ((falas simultâneas))  
1705                   └  
1706 Ef:                    Eu tentei explicar prá ele mas  
1707 ai já era tarde demais  
1708                   └  
1709 Af:                    Tarde demais @1@

Surge a lembrança de que estão tratando com “[...] crianças (.) crianças ainda [...]” (linhas 1647-1648). Essa lembrança de que são crianças remete à ideia de que criança não tem sexualidade, logo não existiriam consequências futuras com relação à questão. Isso demonstra e confirma a falta de formação e conhecimento das professoras, que por um lado apresentam dúvidas e, por outro, não repensam a questão, não se posicionam de outra forma. Não há uma proposta de trabalho a ser realizada, nem uma preocupação aparente com a falta de formação na área.

Importante destacar que, nessa passagem, para além do conhecimento teórico necessário para atuar com os/as estudantes, existe a necessidade de as professoras terem conhecimento de suas próprias limitações com relação ao tema sexualidade. Uma das professoras recorda sua experiência com relação à sua sexualidade, a vigilância sofrida na infância por parte da mãe e a possível relação dessa postura com suas dificuldades no casamento. Essas situações podem ser um motivo para o desenvolvimento de estudos, discussões e trabalhos na escola, ou, ainda, de silenciamento e reprodução do senso comum.

Em seguida, a discussão é direcionada para a preocupação com a influência de estudantes mais velhos/as sobre os/as mais novos/as *despertando interesse* por namoro. A ideia de que a *ingenuidade* da criança deve ser mantida, ou a ideia de que a criança não tem sexualidade continua presente no imaginário adulto. A curiosidade e interesse das crianças na educação infantil ou anos iniciais pelo assunto já seria motivo para abrir uma discussão e desenvolver um trabalho pedagógico planejado, pois a atitude de pedir que não se fale mais sobre o assunto não diminuirá ou cessará a curiosidade.

Neste GD surge uma questão que também aparece em outro GD<sup>8</sup> Riacho, não analisado neste trabalho. Em ambos há o entendimento de que determinados assuntos, relacionados à sexualidade, podem *despertar* ou *afiorar* algo que está adormecido nas crianças ou que elas ainda não possuem: a sexualidade.

Não abrir um diálogo demonstra, mais uma vez, o despreparo para lidar com o assunto. Após situações como beijo entre estudantes na sala de aula, a professora reage seguindo o modelo: encaminhar a estudante à orientação educacional (especialista), informar à direção e chamar a família ou responsável. Esse é um caminho habitualmente feito pelas professoras, demonstrando que a questão da sexualidade, para elas, é

algo privado, que deve ser tratado individualmente com os/as estudantes envolvidos/as e sua família. Passagem “influência de aluna mais velha”, linhas 1721-1781:

1721 Nf: Na minha sala o que aconteceu esse ano (.) a Brenda (.)  
1722 uma menina de 14 anos numa sala de primeiro ano aonde  
1723 meus alunos tem cerca de seis anos de idade (.) a menina só  
1724 falava de namoro com os meninos tudo em volta dela o tempo  
1725 todo (.) ela passando a mão nos meninos o tempo todo  
1726                   └  
1727 Af:                    ela protagonizando  
1728 Nf: controlando a minha turma o tempo todo (.) e eu (.)  
1729 Brenda não quero assunto de namoro na sala (.) todo mundo  
1730 começou a falar de namorar  
1731                   └  
1732 Af:                    Hã hã  
1733 Nf: um dia eu sai fui tomar café quando eu cheguei uma  
1734 menininha nova tinha chegado na sala aquela semana (.) Tia  
1735 (.) aquela menina beijou na boca daquele menino  
1736                   └  
1737 Ef:                    ai=ai=ai  
1738 Nf: aí eu virei e falei assim o quê (1) os outros (.) o que que  
1739 aconteceu todo mundo nada nada porque ela  
1740                   └  
1741 Ef:                    já tavam né  
1742 Nf: subjugava os meninos de tal forma que ninguém contava  
1743 (.) quem me contou foi uma menininha que tinha chegado na  
1744 sala naquela semana a Ana Inês que me contou  
1745                   └  
1746 Af:                    A Ana  
1747 Nf: Se não fosse a Ana Inês talvez ela tivesse continuado  
1748 beijando os meninos o ano inteiro e eu não ia ter ficado nem  
1749 sabendo  
1750                   └  
1751 Bf:                    Exatamente  
1752 Nf: Aí eu peguei e chamei e falei Brenda (.) o que que é isso  
1753                   └  
1754 Af: Porque esses casos não vem prá cá né vai prá orientação  
1755 essas coisas de sexualidade  
1756 Nf: e falei o que que isso (.) eu não fiz nada (.) ele é veio na  
1757 minha mesa e me beijou (.) Mas se ele veio na sua mesa e te  
1758 beijou (.) aí ele não ela que falou que era pra eu beijar aí ficou  
1759 aquele jogo  
1760                   └  
1761 Af:                    eu lembro assim  
1762 Nf: Resumindo eu trouxe o caso pra direção da escola (.) a  
1763 diretora a chamou conversou com ela falou que ela não  
1764 entraria mais se ela não trouxesse a irmã dela aqui que ela  
1765 tinha vindo de: de Aracaju (.) já veio de lá pra morar com uma  
1766 irmã aqui (.) sabe Deus porquê e aí (.) depois disso ela nunca  
1767 mais apareceu na escola  
1768                   └  
1769 Cf:                    Eu tenho aquela Estefany também  
1770 Nf: a gente tentou falar com a irmã dela o dia que eu consegui  
1771 falar com a irmã dela eu falei olha meu bem nós precisamos  
1772 conversar::: a Brenda evadiu da escola precisamos conversar  
1773 (.) sobre as coisas que tavam acontecendo ela disse assim  
1774 nã:o a gente tá mudando pro Núcleo Bandeirante ela não vai  
1775 mais estudar ai não  
1776                   └  
1777 Af:                    Tipo assim não vai dar trabalho mais não (.)  
1778 nem queria saber do problema  
1779 Nf: Era exatamente (.) não (.) ela não quer nem saber (.) nós  
1780 estamos mudando pro Núcleo Bandeirante ela não tá indo  
1781 porque nós mudamos

Colocar-se no lugar de crianças/adolescentes para tentar entendê-los não é uma prática comum entre adultos/as. Neste momento do GD, é apresentada uma experiência que as professoras viveram por serem contemporâneas: “[...] Porque gente (.) mas



vem cá (.) vamos só lembrar a nossa infância foi legal esse grupo porque nós somos mais ou menos da ma- mesma faixa etária acho que daqui eu sou a mais velha né (.) que vou fazer cinquenta primeiro [...]” (linhas 1790-1794). Uma das professoras apresenta uma reflexão sobre a normalidade de experiências como namoro entre os/as estudantes e que, elas mesmas vivenciaram, e por motivos sociais e econômicos da sociedade atual, a escola tem sido o lócus para tal experimentação. Passagem “experiências das professoras”, linhas 1790-1905; 1935-1956:

1790 Af: Porque gente (.) mas vem cá (.) vamos só lembrar a nossa  
 1791 infância foi legal esse grupo porque nós somos mais ou menos  
 1792 da ma- mesma faixa etária acho que daqui eu sou a mais velha  
 1793 né Que vou fazer cinquenta primeiro (.) que horror ((risos)) já  
 1794 passou  
 1795  
 1796 Nf: Sabedoria  
 1797 minha filha (.) sabedoria ((risos))  
 1798 Af: nós não brincávamos de salada mista (.) salada  
 1799  
 1800 Ef: Eu nunca  
 1801 brinquei porque mamãe nunca deixou  
 1802 Af: Há vá (.) mas também  
 1803 Nf: Eu brincava na rua ela não sabia  
 1804 Ef: Eu nunca brinquei na rua (.) mamãe também nunca deixou  
 1805 brincar na rua  
 1806 Af: Assim (.) a gente dava uns beijinhos (.) a gente brincava  
 1807 para dar uns beijinhos sim  
 1808  
 1809 Df: É verdade  
 1810 Af: Era uma coisa tão:: nossa gente beijava aquele menino  
 1811 você ficava né  
 1812 Nf: ((risos))  
 1813  
 1814 Df: Eu podia ir para rua mas era só pra jogar bola (.) não  
 1815 pegava menino nenhum  
 1816 Af: E a gente não ia pra isso na escola (.) a gente não tinha  
 1817 esse tipo de comportamento na escola porque tínhamos  
 1818 brincadeiras  
 1819  
 1820 Ef: engraçado (.) era mesmo (.) na escola não  
 1821 Af: Pode lembrar (.) tinha umas brincadeiras que parece que  
 1822 diluíam um pouco o nosso tesão de adolescente (.) porque isso  
 1823 daí também é:::é uma necessidade  
 1824  
 1825 Nf: hormonal  
 1826 Af: nossa hormonal e tal (.) e a gente tem que entender isso  
 1827 não é  
 1828  
 1829 Nf: ou tentar procurar o lugar  
 1830 Af: Pois é, mas a gente tem que entender e hoje (.) os meninos  
 1831 não brincam de Salve Latinha não brincam de Salve Rainha  
 1832 não brinca de Peteca não brinca de nada  
 1833  
 1834 ?f: salada mista  
 1835 Af: é televisão que eu acho que aumenta a parte do desejo  
 1836  
 1837 Bf: Acho que aflora mais ainda  
 1838  
 1839 Af: Né  
 1840 Ef: Radicaliza  
 1841 Af: E mais sozinhos então a escola é a oportunidade que eles  
 1842 têm (.) por isso a gente tá tendo eu acho que hoje a gente tem  
 1843 muito mais isso na escola porque eles não têm mais (.) lembra  
 1844 que a gente tinha uns grupinhos  
 1845  
 1846 Ef: era um social  
 1847 Af: que brincava de pique esconde a gente tinha esses  
 1848 meninos não tem mais (.) então escola pra eles agora eu vendo  
 1849 lá o projeto do Haddad lá vocês viram (.) vocês viram os três  
 1850 projetos aumentar os 220 dias leti:::vos e a escola ser integral  
 1851 Nf: E fazer ( )((risos))

[...]

1935 Af: né porque o tempo todo naquele ambiente ali (.) Eu acho  
 1936 que essas brincadei::ras  
 1937  
 1938 Ef: Não precisa ir longe não a Katila o  
 1939 ano passado  
 1940 Af: Fazem falta para os meninos (.) nessa adolescência e ai  
 1941 que  
 1942  
 1943 Cf: É ai que eu vejo eu tenho uma dificuldade em aceitar  
 1944 meninos grandes com meninos pequenos  
 1945  
 1946 Nf: que tem treze esse  
 1947 ano tem até 14 anos já os menores  
 1948 Bf: Numa turminha de seis onde já tem uma historia de vida  
 1949 que é::: que a gente sabe que é  
 1950  
 1951 Af: é diferente  
 1952 Cf: olha aí gente é uma tensão vai ao banheiro eu não deixo  
 1953 que ir com as menores porque eu não sei o que que ela vai  
 1954 ensinar o que ela vai mostrar o que ela vai fazer (.) na sala de  
 1955 aula é olhando o tempo inteiro entendeu (.) (( falas  
 1956 simultâneas)) eu acho isso (.) eu tenho uma dificuldade

Esse GD apresenta uma discussão geral muito homogênea, já que não existe diferença geracional entre as professoras, nem diferença na formação. Existe uma voz que destoa, a voz de Ana (Af) e apresenta outras reflexões, mas não há evolução nas discussões, prevalecendo a preocupação em proteger as crianças de não serem *despertadas prematuramente* em sua sexualidade, evitando abrir o diálogo sobre o tema de forma pedagógica e ampla, mesmo que a turma evidencie interesse.

### Algumas discussões

É importante fazer um destaque para as professoras desse grupo de discussão, com idades entre 40 e 50 anos que, em outras questões, valorizam as atitudes de cavalheirismo dos homens e reconhecem que repassam esse valor para seus filhos/netos/alunos, considerando a divisão sexual binária – um dos papéis que o homem deve assumir: protetor e provedor. Essas professoras, que representam a maior faixa etária de profissionais ativos/as da rede pública do Distrito Federal atualmente (41-50 anos), entendem a maternidade e o cuidado com o lar como algo *natural*, inerente ao ser feminino, e não como um dos papéis *possíveis* de serem exercidos pelas mulheres em suas vidas.

Por meio dos grupos de discussão realizados, com perfis diferentes de profissionais de educação no Distrito Federal, a pesquisa confirmou que a formação inicial dos sujeitos, em sua maioria, não contemplou as temáticas de gênero e sexualidade. Importante ressaltar que a categoria gênero desaparecia nas falas, e as discussões centravam-se no tema sexualidade.

A construção da sexualidade é um processo complexo, embora não sendo assim compreendido pelas professoras do GD, que preferem ignorar o assunto ou silenciar-se diante de questões apresentadas pelas crianças a fim de manter a ingenuidade e a inocência infantil com relação ao tema. É importante considerar que a criança elabora suas próprias teorias com relação ao sexo e à sexualidade a partir de suas vivências, sem que adultos/as autorizem.



As professoras e orientadoras que atuam nos anos iniciais acreditam que, se iniciarem uma atividade/um projeto com relação à sexualidade na escola, as crianças podem *afloorar* ou *despertar* para a sexualidade prematuramente. Pode-se inferir que a concepção delas é que as crianças não possuem sexualidade ainda.

As questões da sexualidade, as atitudes e curiosidades das crianças são tratadas, em geral, como *problema*, sem análise do contexto ou da fase de desenvolvimento da pessoa humana. Essa pesquisa revela, ainda, que existe um caminho que é percorrido para resolver o *problema*: o/a estudante é encaminhado/a para a orientação educacional (especialista na área), existe uma conversa, em seguida a criança vai para direção da escola, a família é convocada e comunicada sobre o fato.

Não se considera a necessidade de se iniciar uma conversa/discussão com toda a turma. A conversa ocorre apenas com a(s) criança(s) envolvida(s), por se considerar que essa questão está no campo privado, que deve ser tratada individualmente com os/as estudantes e sua família, além de se ter todo o cuidado para não *despertar* o interesse da turma sobre o tema.

As questões sobre sexualidade são trabalhadas no quarto ano, porque o tema consta no currículo. Contudo, o trabalho realizado é limitado, voltado para as questões da biologia, com uma visão higienista e de saúde. E, na maioria das vezes, o trabalho é desenvolvido no Distrito Federal pela orientação educacional, considerada especialista na área.

Ressaltamos que a formação acadêmica dos/as profissionais da rede pública de ensino no Distrito Federal é considerada alta, com grande maioria possuindo cursos de especialização, mas isto não garante compreensão e apropriação acerca dos debates em gênero e sexualidade.

Este grupo indicou que é preciso que aconteçam diferentes momentos de reflexão e discussão para que as estruturas

construídas social e culturalmente durante a vida sejam desconstruídas. E, a partir daí, as práticas pessoais e pedagógicas possam ser repensadas e modificadas.

As/os profissionais que atuam na escola possuem a função de estranhar, questionar e discutir as questões consideradas *naturais*, os preconceitos e as discriminações produzidas a partir das naturalizações; contudo, existe a necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidade.

A possibilidade de desconstruir as identidades fixas e estáveis pode acontecer a partir de estudos, leituras, discussões, diálogos, reflexões, desconstruções e reconstruções. O debate e a discussão continuada, realizados de diferentes formas (grupo de estudo, cursos, diálogos), auxiliam no desvelamento dos preconceitos e das visões de mundo estáveis, fixas e binárias.

### Considerações Finais

A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um/a especialista que trate das questões de gênero e sexualidades, uma vez que as/os professores/as não conseguem lidar com as temáticas.

Outra questão que apareceu nas discussões, e que é compartilhada pelos/as profissionais em diferentes níveis da Educação Básica, é a visão de que existe uma sexualidade natural, aceita, que é a heterossexual.

A articulação de gênero, sexualidade, formação profissional e trabalho pedagógico representa um desafio que pode ser superado a partir da implementação de políticas públicas e de momentos de discussão coletiva entre os/as profissionais, direcionando ações para uma formação que vise e priorize a relação teoria/reflexão/prática.

### Notas

- 1 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192))
- 2 Secretaria de Políticas para as Mulheres (2003); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (2004); Secretaria Especial de Direitos Humanos; Rede Educação para a Diversidade (2008); entre outros.
- 3 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004, 2007, 2011); Programa Brasil sem Homofobia (2004); entre outros.
- 4 Esse subtítulo é a transcrição da fala de uma professora durante o desenvolvimento do Grupo de Discussão
- 5 Quadro elaborado pela autora, a partir da compatibilização dos formulários preenchidos pelas participantes do Grupo de Discussão.
- 6 As professoras assinaram um Termo de Consentimento, ao participar do GD, no qual esclarecia que o nome verdadeiro seria substituído por um nome fictício e que não seria apresentado na divulgação da pesquisa.
- 7 Códigos utilizados na transcrição dos Grupos de Discussão
  - Y: abreviação para pesquisadora
  - Xf: abreviação utilizada para participantes da pesquisa. Utiliza-se "f" para profissionais do sexo feminino. A primeira letra em maiúscula refere-se à primeira letra do nome fictício.
  - (.) um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
  - (2) o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
  - <sup>L</sup> Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
  - ; ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
  - . ponto: forte diminuição do tom da voz
  - , vírgula: leve aumento do tom da voz
  - ? ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
  - exem- palavra foi pronunciada pela metade
  - exe:::mplo pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)

- assim=assim palavras pronunciadas de forma emendada
  - **exemplo** palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
  - °exemplo° palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
  - **exemplo** palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
  - (exemplo) palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
  - ( ) parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
  - @exemplo@ palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
  - @(2)@ número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
  - ((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))
- 8 Ef: olha na minha turma ainda não tem eu num:: os meninos daqui (.) não tem ainda é pelo menos na minha turma não tem aquele lado (.) não tá não tá aflorado isso neles (.) é:: não apareceu porque acho que segunda série segundo ano primeira série sete anos eu acho que você só deve tocar no assunto quando você percebe que há alguma coisa aflorada dentro da turma como isso não aconteceu né (.) num:::um teve isso na sala num teve nenhum aluno que se despertasse pra=esse lado as brincadeiras deles são muito infantis eles ainda são é::: eles são tratados ainda como crianças pela família então eles estão na realidade de criança ainda bem eles estão vivendo essa realidade ainda e ainda não tem a sexu- a sexualidade aflorada pelo menos na minha turma então eu não tratei desse assunto em outras ocasiões eu já tive que fazer isso vá::rias vezes né em turma de primeira série em turma de quatro anos (.) né porque tinha mas esse ano não tem quando tem a gente tem que tocar no assunto a gente tem que conversar a gente tem que chamar a família quando é exacerbado demais quando é exagerado tem que conversar com todo mundo né tem que levar para a direção o caso tem que...
- Tf: <sup>l</sup>sem alarde né
- (GD Riacho, linhas 804-820)

## Referências Bibliográficas

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. [tradução: Renato Aguiar]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-86.
- GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- HENRIQUES, R. et al. (org.). **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Cadernos SECAD 04).
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1610>>. Acesso em: 01 abr. 2012.
- PAZ, Cláudia D. A. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1872/1/2008I\\_ClaudiaDADaPaz.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1872/1/2008I_ClaudiaDADaPaz.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2012.

## Bibliografia Consultada

- WELLER, Wivian; PAZ, Cláudia D. A. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In.: **Políticas públicas e gestão da educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. Biblioteca Anpae – Série cadernos, n. 11. São Paulo/SP, 2011.

## ■ ARTIGOS

# ■ Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva

 Júlia Cristina Coelho Ribeiro\*

**Resumo:** Tomando como ponto de partida a importância da formação continuada de professores, este artigo tem por objetivo discutir o processo de (re)negociação de significados e de práticas pedagógicas, necessários ao encaminhamento das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Para tanto, apresentamos um apanhado geral sobre a questão do lugar social da deficiência, com o intuito de compreender as origens do modelo inclusivo e sua significação na atualidade, tendo como fundamento a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano. Em seguida, dirigimos nossa atenção para uma breve retomada acerca de algumas disposições normativas que norteiam a política pública de inclusão, a fim de identificar e analisar como a legislação define e organiza o papel do/a professor/a e da intervenção pedagógica na educação inclusiva. Por último, aprofundamos na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar em tal modelo, no tocante à importância da formação continuada para a modificação de crenças e de valores equivocados acerca de estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Política pública de Educação Inclusiva. Psicologia histórico-cultural.

---

\* Júlia Cristina Coelho Ribeiro é licenciada em História, especialista em Educação Especial, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília – UnB. Professora da Educação Básica/atividades da SEEDF, atualmente trabalha como professora formadora na EAPE/SEEDF.

## A dimensão psicossocial da política pública de inclusão

Este artigo tem por objetivo discutir o processo de (re) negociação de significados e de práticas necessários ao encaminhamento da política pública de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tomando como ponto de partida a importância da formação de professores/as para atuar em tal perspectiva. Consideramos que os/as professores/as se apresentam como interlocutores importantes em meio à necessidade da efetiva implantação da escola inclusiva, uma vez que continuamente estão sendo desafiados/as a refletir sobre novas possibilidades de intervenção pedagógicas, tendo em vista a extensa diversidade de estudantes para os quais têm se dirigido, atualmente, sua atividade profissional.

Em sentido amplo, ao indagarmos acerca das relações existentes entre o binômio inclusão/exclusão, verificamos que o papel a ser desempenhado pelo Estado de Direito, em resposta às demandas apresentadas por determinados grupos sociais organizados, concentra-se, basicamente, em combater os efeitos produzidos por concepções e práticas excludentes, por meio da implantação de políticas públicas de cunho inclusivo.

Todavia, sabemos que nem sempre as respostas oferecidas pelo Estado conseguem dar conta dos fundamentos sócio-psicológicos, expressos por crenças e valores que, por sua vez, se relacionam direta ou indiretamente com a referida política pública. Isto porque o modelo de inclusão envolve o saber lidar com as diferenças humanas, a partir da significação que a própria diferença adquire em nosso espaço histórico e cultural, na atualidade.

Por isso, se torna importante entendermos que o processo de encaminhamento de políticas públicas de cunho inclusivo, no espaço da escola, deve ser compreendido tendo em vista o fato de professores/as, estudantes e comunidade escolar, de um modo geral, estarem se inter-relacionando a fim de construir, por meio da negociação, novos significados para a questão da diferença que se expressa, por exemplo, através da deficiência e, com isso, produzirem o efeito esperado pelo conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação da política de Educação Inclusiva. Daí a importância de focalizarmos a formação continuada do/a professor/a, na condição de profissional que tem em suas mãos a tarefa de colocar em prática a demanda por uma educação não excludente, voltada para atender às necessidades educacionais de estudantes com ou sem deficiência.

Para tanto, o presente artigo inicia-se com a realização de um panorama sobre a questão do lugar social da deficiência, com o intuito de compreender as origens do modelo inclusivo e sua significação na atualidade, tendo como fundamento a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1995; 1996; 2001; 2011). Em seguida, dirigimos nossa atenção para uma breve retomada acerca das disposições normativas que servem de base para a implantação e o encaminhamento da política pública de inclusão, a fim de identificar e analisar como a legislação define e organiza o papel do professor e da intervenção pedagógica na educação inclusiva. Por último, aprofundaremos na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar em tal modelo, no que diz respeito à importância da formação continuada para a

modificação de crenças e valores equivocados acerca do público definido como sendo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva: estudantes com deficiência intelectual, física e sensorial, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (BRASIL, 2008; SEE/DF, 2014).

## O lugar social da deficiência na perspectiva Histórico-cultural

Uma análise historiográfica sobre a questão do lugar social da deficiência (PESSOTI, 1984; SILVA, 1987) nos permite argumentar que as atitudes em relação a essas pessoas vêm se modificando ao longo do tempo. Alguns marcos importantes contribuíram para a alteração de concepções, tais como o surgimento da religião cristã, a Renascença, a luta pelos direitos humanos na década de 60 do século passado, etc. – possibilitando, com isso, a criação de novos posicionamentos em relação às identidades consideradas diferentes.

Atualmente, a mobilização crescente acerca do ideal de *igualdade de oportunidades* tem resultado, ao menos em tese, em manifestações em torno das quais se articulam novos posicionamentos demandados por questões de ética e cidadania. Nesse sentido, o discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos, de transitarem pelo espaço material da sociedade (bens e serviços), como também, principalmente, pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo *direito de ser diferente*.

Quando esse discurso chega à esfera escolar, ele surge, num sentido restrito, em atendimento ao ideal de *Educação para todos*, inclusive para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Desse modo, a tendência mundial em torno da inclusão tem obrigado os governos a rever suas políticas públicas, a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os portadores de necessidades especiais” (BRASIL/LDB, 1997, p. 22). O grande desafio da Educação na atualidade é, então, garantir aos educandos, independentemente de sua diversidade sociocultural, o acesso aos conteúdos acadêmicos, importantes para o exercício da cidadania, ampliando, com isso, suas possibilidades de participação na sociedade.

Sabemos, no entanto, que, por mais que as políticas públicas de Educação se esforcem em implantar sistemas de apoio, visando à inclusão escolar e ao pleno desenvolvimento de estudantes com deficiência, tais medidas ainda não conseguem dar conta das crenças e valores que permeiam o espaço escolar e que, por sua vez, são expressos por meio de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas. Paralelamente, sabemos que a atividade dos grupos diretamente envolvidos com a questão da inclusão tem se mostrado capaz de lançar pilares importantes para a formação de uma ampla rede de apoio social às pessoas com deficiência, sobretudo na medida em que essa atividade considere a expressão da deficiência em meio ao contexto histórico-cultural, isto é, a partir de sua significação.

Essa questão interessa-nos particularmente, uma vez que o **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal** (SEE/DF, 2014) fundamenta-se em duas perspectivas teóricas (de orientação marxista), que tencionam para o

encaminhamento de práticas voltadas, de um modo geral, para o papel e o valor das interações em sala de aula, bem como para a importância de tais interações, com o intuito de promover-se a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito e a sua consequente inserção social. A escola e a intencionalidade pedagógica, nessa perspectiva, exercem papel preponderante mediante a tal processo de inserção social.

Ao valer-se, de maneira convergente, da *Pedagogia Histórico-crítica* (SAVIANI, 2008) e da *Psicologia Histórico-cultural* (VYGOTSKY, 1996; 2001) como fundamentos do currículo, a rede pública de Educação do DF se compromete com a valorização da prática social inicial – construída através da mediação mais ampla, no espaço/tempo da experiência cotidiana – a fim de problematizá-la, com o intuito de instrumentalizar os/as estudantes e, com isso, alterar suas rotas de desenvolvimento em direção à formulação de práticas sociais que se posicionem em consonância com o saber científico.

Saviani (2008) defende que esta seja uma estratégia eficiente de garantir aos estudantes o acesso ao universo do conhecimento, tendo em vista a dialogia presente entre os conteúdos acadêmicos e o mundo circundante. Trata-se, segundo o autor, de promover-se a expressão elaborada de um novo modo de entendimento da prática social, isto é, a catarse aplicada à Educação (CARDOSO, 2013); momento em que o conhecimento reorienta-se: de uma condição sincrética, decorrente de conexões vagas e factuais, para uma condição semântica, na perspectiva da formação de conceitos científicos e sua consequente aplicação no cotidiano do sujeito.

Este artigo, no entanto, pretende concentrar sua argumentação, mais especificamente, na abordagem Histórico-cultural de desenvolvimento humano, estabelecida por Lev Vygotsky (1995; 1996; 2001; 2011), tentando compreender a importância de tal perspectiva teórica para a efetivação da política pública de escola inclusiva. Embora o referido autor não tenha se debruçado diretamente sobre o conceito de escola inclusiva, sua abordagem teórica nos oferece pistas importantes sobre o funcionamento psicológico da pessoa com deficiência em meio ao contexto das interações, assim como o impacto da qualidade de tais interações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com ou sem deficiência.

Sobre esse aspecto, as novas abordagens para a questão da Educação Especial são consensuais em afirmar que a deficiência se constitui tão somente em função de um *status quo*, historicamente produzido, isto é, pela repercussão social causada pela ideia do diferente, do desviante à norma (GLAT, 1998; VYGOTSKY, 1995; 2011). Nesse sentido, o desenvolvimento considerado “atípico” é uma questão que não pode ser analisada em separado da expressão que a deficiência adquire em meio aos contextos históricos diferenciados. Consideramos que o modo como a sociedade concebe tal fenômeno é determinante em relação às formas de interação, capazes de repercutir em padrões de desenvolvimento também diferenciados.

Tunes e Bartolo (2006), alinhados ao pensamento de Vygotsky (1995), defendem que, na abordagem naturalística, por exemplo, a deficiência se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função do argumento de que a falha se situa no corpo do sujeito supostamente afetado pelo “defeito”, e não no modo como atribuímos significado a

esse mesmo “defeito” em meio ao contexto histórico-cultural. Vygotsky (1995) postula que o modo como a deficiência é percebida depende das contingências culturais e históricas em que esse fenômeno se dá. Para o autor, “o defeito por si só não soluciona o destino da personalidade, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio psicológica” (VYGOTSKY, 1995, p. 9).

Em tal abordagem, o entendimento da deficiência, requer, do ponto de vista das concepções e práticas, uma mudança de eixo paradigmático. Isto porque, segundo Tunes e Bartolo (2006), a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social: do corpo do sujeito para as circunstâncias sociais em que a deficiência se desenvolve. Esse processo implica, portanto, o afastamento da deficiência, do ponto de vista médico-biológico, e a aproximação da pessoa, fortalecendo-se as formas de vinculação afetiva e cooperação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, compatíveis com os pressupostos de Educação Inclusiva.

A despeito da hegemonia do paradigma médico-biológico apropriado pelo senso comum, e também por alguns profissionais da área de Educação, a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano propõe o afastamento das abordagens culpabilizadoras do sujeito, centradas nas limitações que a deficiência lhe impõe, a fim de propor um modelo social de interpretação desse fenômeno, tendo em vista a compreensão do conceito de *desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência* (VYGOTSKY, 2011).

Tal conceito, de acordo com Vygotsky (1995; 2011), parte do pressuposto de que caminhos indiretos de aprendizagem e desenvolvimento são construídos *na e pela* cultura, quando caminhos diretos se encontram impedidos, em razão da deficiência. Nessa perspectiva, podemos citar, por exemplo, o fato de a língua de sinais e a escrita Braille terem possibilitado às pessoas surdas e às pessoas cegas, nessa sequência, contornarem a barreira da deficiência e tornarem-se capazes de atingir as mesmas metas culturais dirigidas às pessoas com audição e visão preservadas.

De acordo com Carvalho (2004), “sob este enfoque, a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas” (p. 35), por exemplo, em relação à efetivação da escola inclusiva ou, ainda, no que tange à criação de instrumentos mediadores que possibilitem o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, consideramos importante enfatizar que a deficiência, sob a égide da perspectiva médico-biológica, pode se apresentar como um limitador, embora não determinante, do ponto de vista da significação que lançamos sobre ela, conforme a Psicologia Histórico-cultural postula. Vygotsky (1995) discute a *defectologia* não apenas enquanto estudo do “defeito” (ou deficiência), mas em termos da repercussão social que essa diferença causa nas pessoas, no que tange à formulação de pré-noções e estereótipos acerca do potencial humano considerado atípico.

Ao aprofundar nesse aspecto, Vygotsky defende a compreensão de duas explicações fundamentais para a deficiência. Uma voltada para o chamado *defeito primário*, decorrente das condições biológicas diretamente relacionadas ao surgimento



da deficiência na vida do sujeito e, a outra, voltada para as circunstâncias sociais que influenciam no surgimento de determinadas limitações na vida de pessoas com deficiência, decorrentes do *exílio relacional*, conforme Tunes e Bartolo (2006) sugerem.

Aos efeitos negativos produzidos pelo exílio relacional, no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, Vygotsky (1995) chamou de *defeito secundário*. Uma boa intervenção pedagógica surge, nessa perspectiva, como impeditivo ao aparecimento de defeitos secundários, constituindo-se a partir da mediação e do papel central que o outro social ocupa em meio ao processo de desenvolvimento humano.

Sendo assim, reforçamos a necessidade de colocarmos, em primeiro lugar, a *pessoa*, e não a sua deficiência, uma vez que o processo de desenvolvimento humano, de um modo geral, para pessoas com deficiência, ou não, implica avanços e retrocessos, limites e possibilidades diversificadas de acesso ao mundo do conhecimento e, mais especificamente, ao currículo acadêmico, desde que este seja adequado às suas condições discentes, conforme aprofundaremos mais adiante. A seguir, trataremos de apresentar uma breve retomada acerca das disposições normativas que servem de base para a implantação e o encaminhamento da política pública de Educação Inclusiva.

### Políticas públicas de inclusão – como a legislação define e organiza o papel do/a professor/a e da intervenção pedagógica na Educação Inclusiva

No Brasil, as concepções e práticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência tendem para a reprodução dos modelos de educação preconizados pelo restante do mundo ocidental (MAZZOTA, 1999). A evolução dos serviços de Educação Especial, em nosso país, caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para outra fase, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, caracterizada pela inserção da Educação Especial em nosso sistema geral de ensino. Atualmente, a proposta de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular é a mais recente opção desses serviços.

A fase de inclusão surgiu na segunda metade da década de 80 do século XX e se incrementou somente nos anos de 1990, em algumas metrópoles, tendo como princípio básico a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos. A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) pode ser considerada um marco no processo educacional como um todo, já que foi o documento que oficializou o termo *inclusão* no campo da Educação.

Atualmente, a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) são alguns dos documentos que transitam no âmbito federal e que dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades. No âmbito da Secretaria de Educação do DF, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* dispõe, em seu caderno sobre a Educação Especial, em consonância à legislação federal, sobre a estrutura e o funcionamento do sistema inclusivo de Educação pública do Distrito Federal (SEE/DF, 2014).

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), por exemplo, postulam que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (BRASIL, 2001, p. 28-29).

No âmbito pedagógico, tais diretrizes discutem a importância de se atender ao “*princípio da flexibilização*” (BRASIL, 2001, p. 33), a fim de que o/a estudante com deficiência tenha acesso ao currículo de maneira adaptada às suas condições discentes. Desse modo,

trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que tenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Embora tenha sido produzido um conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação da proposta de educação inclusiva, observamos que esta questão ainda se coloca como um desafio para a maior parte das escolas brasileiras, as quais ainda se constituem como um reflexo das contradições resultantes da tradição segregacionista, ao mesmo tempo em que se veem obrigadas a se adequar ao modelo proposto pelas atuais políticas públicas. Por isso, uma compreensão plena acerca da política de inclusão escolar implica, também, considerar que:

a inclusão não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40).

O suporte à prática de educação inclusiva deve contar, segundo tais diretrizes, com um sistema de apoio pedagógico especializado que, por sua vez, baseia-se em “serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum, para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001, p. 42). Tais serviços caracterizam-se por oferecer atividades complementares ou suplementares (no caso do/a estudante que apresenta altas habilidades).

Na Secretaria de Educação do DF, o suporte à educação inclusiva se concentra, basicamente, no trabalho desenvolvido pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no espaço das Salas de Recursos.

Estes/as profissionais, que atuam no espaço das classes



comuns, itinerância, sala de recursos ou interpretação de linguagens (LIBRAS ou Sistema Braille), são considerados/as importantes agentes de inclusão, na medida em que atuam junto a toda comunidade escolar, com vistas a sensibilizar, informar e, sobretudo, contribuir com a garantia de permanência e com o sucesso de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades que, por sua vez, estejam matriculados/as na rede regular de ensino.

Ressaltamos que o papel a ser desempenhado por estes/as profissionais, conforme aponta a legislação em curso, necessita estar articulado ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as das classes comuns. Trata-se de mediar a reflexão sobre o planejamento e a aplicação de instrumentos mediadores que possam adequar-se às necessidades educacionais discentes, desde que tenham sido construídos em parceria com os/as professores/as das classes comuns.

O conjunto de ações desenvolvidas pelos/as profissionais que atuam no SEAA e no AEE deve se constituir, no entanto, para além de uma prática normativa, já que sua atuação parte da emergência de um processo de negociação nas intersubjetividades que, não raro, está direcionado para a solução de problemas internos, presentes no cotidiano da escola inclusiva, tais como dificuldades de aprendizagem, de reconhecimento e de valorização das diferenças humanas, o combate aos preconceitos, etc.

Como vimos, os princípios defendidos pelas atuais políticas públicas e que, por sua vez, objetivam dar sustentação ao argumento por uma educação inclusiva, parecem-nos exigir uma nova postura metodológica em sala de aula. Para nós, esta postura deve se constituir tendo em vista as proposições voltadas para a perspectiva de um ensino dialógico, conforme Alexander (2005) propõe.

O ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor e estudante, entre estudante mais experiente e estudante menos experiente em meio à necessidade de produção de conhecimento. No ensino dialógico, os agrupamentos heterogêneos são a base para a produção de conhecimentos.

O ensino dialógico também pode ser compreendido de acordo com as proposições de Vygotsky (2001) acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), conforme traduzido e ressignificado por Prestes (2010). Tal conceito pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Relações que se estruturam a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar com ajuda de sujeitos mais experientes, até que este processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real, marcada pela autonomia na execução de uma atividade. A zona de desenvolvimento real surge como resultado da alteração do modo de funcionamento psíquico do sujeito, ou seja, por novas expressões de desenvolvimento humano.

Embora considere que as interpretações atuais sobre o conceito de ZDP/ZDI abordem aspectos importantes do processo de desenvolvimento humano, Góes (2001) salienta que tais interpretações deveriam voltar-se, também, para a valorização das ocorrências heterogêneas existentes nas relações *Eu-Outro* que, por sua vez, se situam para além das noções de harmonia ou ajuda.

Para a autora, “se a dinâmica das relações sociais pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa, não podemos pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte desses qualificativos” (GÓES, 2001, p.87).

Sendo assim, acreditamos que um adequado desempenho profissional, que se posicione a partir da zona de desenvolvimento proximal (ou iminente), a fim de auxiliar no trabalho de professores/as e estudantes por meio da mútua confirmação, ou mesmo da heterogenia, seja uma forma significativa de se instaurar um debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de encaminhamento da política pública de inclusão escolar. Expressões que resultem na confirmação de uma expectativa prescrita na referida política, a qual caminha no sentido da transformação das práticas escolares, em meio à necessidade de se encontrar soluções para a(s) dificuldade(s) de aprendizagem de estudantes que apresentam diferenças acentuadas em seu processo de desenvolvimento.

Entendemos que as parcerias instituídas entre SEAA, AEE e classes comuns inclusivas possam favorecer uma discussão mais aprofundada acerca do papel de cada uma das formas de atendimento, visando à desconstrução dos processos de rotulagem dos/as estudantes com deficiência, como resultado do aprimoramento pessoal e profissional.

Os aspectos da cooperação, ou mesmo da divergência, que se apresentam como elementos do processo interativo de produção de conhecimentos, remetem-nos à importância de tais serviços de apoio em meio à emergência da proposta de escola inclusiva. Isto pelo fato de que as estratégias de ação a serem desenvolvidas por estes/as profissionais concentrarem-se, justamente, na dimensão que corresponde à zona de desenvolvimento proximal, ou iminente (PRESTES, 2010; VYGOTSKY, 2001), dos/as professores/as do ensino regular, a fim de que eles possam incorporar o conceito de inclusão em sua totalidade, modificando suas concepções e práticas, conforme proposto pela política pública de inclusão escolar. A seguir, trataremos de aprofundar na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar no modelo de Educação Inclusiva.

### Educação inclusiva - os desafios da qualificação do/a professor/a

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), quando tratam da política pública de inclusão do ponto de vista técnico-científico, consideram que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho em equipe, são essenciais para a efetivação da inclusão” (p. 31). Segundo o referido documento, tal processo de formação continuada deve focalizar o desenvolvimento de competências específicas que, por seu turno, possibilitem ao professor/a que atua em classes comuns, com estudantes com deficiência, a capacidade de:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 32).

Todavia, não raro nos deparamos com professores se situando na contramão do modelo proposto em lei, agindo de modo não cooperativo e pouco, ou quase nada, flexível diante dos processos de encaminhamento curricular e procedimentos de avaliação, não só dos estudantes com deficiência, como, também, na atuação com estudantes sem deficiência.

As incompatibilidades existentes entre o texto legal e a prática da inclusão nas escolas brasileiras, no momento presente, nos fazem refletir sobre um aspecto importante da qualificação profissional, comumente negligenciado nos cursos de formação de professores: a formação pessoal.

Em artigo sobre as implicações da ideologia e das políticas de inclusão para o processo de formação de professores, Martínez (2003) afirma que as instituições formadoras de educadores acabam negligenciando, de modo contraditório, a dimensão pessoal da carreira, justamente pelo fato de reproduzirem, “total ou parcialmente, o modelo passivo-reprodutivo de educação, apesar de criticá-lo nas disciplinas específicas de seu currículo” (p. 138). A autora afirma que, além das transformações relativas à legislação e às políticas educacionais, é importante enfatizar as transformações necessárias nos/as educadores/as, uma vez que são eles/as quem têm a missão de tornar efetiva a ideologia e a política de inclusão no espaço escolar.

Sobre este aspecto, Gatti (2003) afirma que a questão da qualificação de professores concentra-se muito mais na transmissão de informações, sem que se privilegie, também, a dimensão reflexiva e afetiva da produção de conhecimentos. A ineficácia de determinados programas de formação continuada se justifica, segundo a autora, em função de que, professores/as e profissionais, de um modo geral, são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais subjazem concepções de educação e de modos de ser, que se constituem em representações, crenças e valores. Tais concepções acabam por servirem como uma espécie de filtro para a emergência de qualquer novo conhecimento que, de algum modo, venha a desafiar os na constituição de uma mudança efetiva em suas práticas.

Sendo assim, o primeiro passo para a mudança nas concepções e práticas de professores/as consiste, segundo Gatti (2003), em considerá-los não como seres essencialmente intelectuais, mas, como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual compartilham uma cultura, dentro de um processo que se caracteriza como sendo intersubjetivo.

Martínez (2003) defende que as transformações que a escola requer passam, necessariamente, pela transformação dos/as educadores. A autora acredita que as transformações decorrentes da implantação da política de inclusão no contexto escolar devem contemplar

a necessidade de os professores não somente terem acesso à informação necessária, senão que desenvolvam os recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica disponível e que lhes possibilite utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo com estudantes com deficiência. Isto supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor como elemento essencial para contribuir com a efetivação do processo de inclusão (MARTÍNEZ, 2003, p. 141).

Talvez um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto, atuando a partir de baixas expectativas em relação aos estudantes incluídos e, conseqüentemente, oferecendo-lhes poucas oportunidades de desenvolver seu potencial.

Faz-se pertinente ressaltar, no entanto, que os/as professores/as, em geral, embora declarem-se despreparados para atuar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, “pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos estudantes, mesmo dos ditos normais” (CARVALHO, 2004, p. 120). Segundo Carvalho (2004), os professores consideram-se despreparados para a tarefa de educar para a diversidade porque

a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e continuada de nossos educadores (CARVALHO, 2004, p. 88).

Por outro lado, sabemos que não se trata de abriremos um processo quase que inquisitorial, no sentido da busca dos culpados pelo fracasso escolar de estudantes com ou sem deficiência, uma vez que os processos de culpabilização tendem a ser reducionistas. Além disso, tais processos impedem que analisemos a questão de um ponto de vista sistêmico, o qual aborda o fenômeno por meio de multiplicidade de fatores inter-relacionados, que interferem na produção do conhecimento, acerca dos eventos de origem histórica e cultural. Nesse sentido, consideramos um equívoco atribuir somente aos professores/as a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da proposta de escola inclusiva, muito embora sejam eles/as um de seus principais interlocutores.

Como vimos, a inclusão escolar exige uma transformação radical do sistema educacional vigente. Exige quebra de barreiras tanto arquitetônicas, quanto atitudinais (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, faz-se pertinente destacar o papel da formação continuada como processo de reflexão permanente, sobre o qual professores/as de classes inclusivas e professores/as de apoio podem trocar informações a respeito da prática pedagógica, tornando-se capazes de selecionar as melhores adequações curriculares, a fim de atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Sendo assim, os programas de formação inicial e continuada devem se estruturar como possibilidade de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. “Isto não significa uma desvalorização da formação teórica, mas a necessidade de se criar momentos indissociáveis entre a teoria e a prática que atendam às demandas da realidade” (PEDROZA, 2003, p. 5).

No nosso entendimento, tal proposta poderá ser efetivada no momento em que os cursos de formação continuada garantem voz e visibilidade aos professores/as. Os cursos de formação continuada também devem se apoiar na perspectiva de um ensino dialógico (ALEXANDER, 2005), tendo em vista a necessidade de se abrir espaço para a negociação de significados entre os professores; o que, na prática, implica o compartilhamento

de experiências relevantes, a fim de que seja possível penetrar no senso comum e, com isso, romper com ideias cristalizadas, expressas por concepções e crenças equivocadas a respeito de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades.

Entendemos que a formação continuada dos professores/as deve se constituir para além de uma abordagem monológica, expressa por relações de poder, localizadas na hierarquia das instituições educacionais. O fato de não existirem receitas pedagógicas, tomadas como medidas prescritivas em Educação, não impede, todavia, que alguns referenciais teórico-práticos sejam apresentados aos professores/as, com o intuito de se negociar com eles novas possibilidades de intervenção pedagógicas. De acordo com Ajello (2005),

Não basta indicar algumas possibilidades produtivas de intervenção para que os professores tenham condições de realizá-las em momento oportuno; é necessário, para tanto, fornecer sugestões operacionais que se constituam, de certa forma, em um repertório de técnicas para o professor (AJELLO, 2005, p. 153).

No contexto do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEE/DF), as propostas de formação continuada, encaminhadas pelos/as professores/as formadores/as da Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para a Educação Básica e suas Modalidades, que atuam diretamente com a questão da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, têm por objetivo, de um modo geral, instrumentalizar o/a educador/a, a fim de que ele/a consiga compreender os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, TGD, ou altas habilidades, e se torne capaz de organizar o trabalho pedagógico, tendo em vista a adaptação do sistema escolar aos limites e às possibilidades de desenvolvimento desses/as estudantes.

A nossa experiência, na condição de proponente e docente do curso de formação continuada, chancelado pela EAPE, intitulado *A deficiência intelectual na Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico* (com carga horária de 80 horas), tem revelado que as mudanças no modo de conceber a deficiência, nos dias de hoje, nos oportunizaram, cada vez mais, repensar sobre as possibilidades de desenvolvimento desses/as estudantes. Tal proposta de formação tem por objetivo instrumentalizar o/a educador/a, a fim de que ele/a compreenda os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, bem como os aspectos que interferem na formação de sua identidade, a partir da abordagem Histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo em vista a necessidade de aprimoramento dos processos de intervenção pedagógica dirigidos a esses estudantes. Seu foco de discussão orienta-se, basicamente, para a tentativa de responder às seguintes questões:

1. Quem é o sujeito que está por trás do diagnóstico de deficiência?
2. Quais são seus reais interesses e necessidades?
3. Como o/a educador/a pode canalizar esses interesses e necessidades para fins de produção de conhecimentos, no contexto da adequação curricular, tendo em vista a perspectiva dos letamentos?

A experiência empírica e acadêmica nessa área (RIBEIRO,

2002; 2006; 2010; RIBEIRO e BARBATO, 2004) tem nos mostrado que as possíveis “dificuldades de aprendizagem”, enquanto queixa recorrente em relação aos estudantes com deficiência, tendem a ser superadas quando as questões acima são levadas em consideração. Isto porque, no contexto da intervenção pedagógica, tal superação é possível, tão somente, quando o educador/a se torna capaz de assumir uma postura para além de uma abordagem simplista em torno de condicionamentos, ou ainda, menos enviesada pela interpretação médico-biológica da deficiência intelectual.

Do nosso ponto de vista, como formadora de professores/as e tendo atuado, também, como professora de estudantes com deficiência intelectual durante vinte anos, o investimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, de um modo geral, tem possibilitado que muitos/as deles/as avancem para níveis de compreensão da realidade cada vez mais elaborados e, como consequência disso, ascendam para anos mais avançados do Ensino Fundamental e Médio. Paralelamente, os/as educadores/as que atuam com estudantes nessa condição, frequentemente se deparam com a disparidade entre o nível de conhecimento esperado pela escola e o desempenho apresentado por eles/as, no sentido de atender às demandas previstas no currículo acadêmico.

Nesse sentido, assumimos que essa distorção idade/ano em curso implica uma ação efetiva em termos da seleção de instrumentos mediadores, capazes de fazer avançar os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, a fim de que alterações positivas se tornem possíveis em seu processo de desenvolvimento, aumentando suas chances de inserção social.

Para tanto, defendemos que há que se pensar em estratégias de intervenção pedagógicas que sejam capazes de fazer frente aos desafios concretos enfrentados pelo/a educador/a, mediante a necessidade de oferecer respostas às demandas educacionais que seus estudantes com deficiência apresentam, sem perder de vista, no entanto, a ideia central de *flexibilização* - princípio sobre o qual se fundamenta a escola inclusiva, conforme descrito na legislação vigente e apresentado acima.

A flexibilização, nessa perspectiva, se concretiza com o planejamento adequado em termos de *o que ensinar, como ensinar e como avaliar*, tendo em vista a adequação curricular e, conseqüentemente, a mediação do sentimento de competência (FEUERSTEIN, 1980), bem como a sua importância para o desenvolvimento da autonomia por parte de estudantes com ou sem deficiência.

Sendo assim, consideramos pertinente colocar em discussão as práticas consideradas relevantes, para dar chance ao outro de refletir sobre elas e, com isso, construir suas próprias possibilidades de ação, de acordo com os desafios impostos por sua realidade profissional; práticas que sirvam de inspiração para o/a professor/a em seu contexto de intervenção pedagógica, conforme os resultados qualitativos, coletados nas avaliações processuais e finais de curso, realizadas pelos/as educadores/as cursistas, têm revelado.

## Os primeiros resultados da ação de formação – indícios qualitativos

O que é aprender, senão interpretar e produzir meios de significação, modos de conhecer o mundo, as coisas e as pessoas quando das relações interpessoais? O que é aprender, senão entrar na realidade simbólica? (PADILHA, 2007, p. 16)

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo em que as pessoas negociam significados, de maneira dialógica e intersubjetiva, com o intuito de produzir conhecimentos que, por sua vez, sejam de uso social, como garantir que o objetivo de uma proposta está sendo alcançado, em termos da transformação das discussões produzidas no âmbito da formação continuada em práticas sociais, no contexto escolar?

Embora ainda não seja possível conhecer e analisar, com profundidade, o impacto, no cotidiano da escola, do curso de formação continuada sobre a deficiência intelectual na Educação Inclusiva, ao chegarmos ao final do primeiro semestre de 2016, os primeiros resultados de tal empreendimento, marcado pela intencionalidade no planejamento e na sua execução, começam a ser percebidos. E é com base nesses dados de mudança qualitativa que se faz necessário, nesse momento, uma apreciação mais refinada de tal proposta de formação, do ponto de vista de suas implicações, ao menos no modo como os/as educadores/as cursistas vêm coordenando seus pontos de vista e ressignificando seus posicionamentos.

Isto porque acreditamos que tal evidência qualitativa de realinhamento e de ressignificação, expressa nas avaliações processuais e finais de curso realizadas pelos/as cursistas, pode ser um bom indicador de que tal proposta de formação continuada esteja surtindo o efeito esperado no processo de mudança de concepções e práticas de educadores/as em torno da necessidade de compreender e aplicar o conceito de desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência intelectual em seu cotidiano escolar, na perspectiva da inclusão.

Os resultados preliminares apontados nessas situações de avaliação, por parte dos/as educadores/as cursistas, têm nos possibilitado a verificação de possíveis indícios acerca dos impactos da referida proposta de formação continuada sobre as ações desenvolvidas pela escola, no que se refere ao planejamento e à execução de intervenções pedagógicas mais inclusivas. Das avaliações finais de curso, preenchidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foram extraídas, como forma de exemplificação, as seguintes opiniões, resultantes das reflexões produzidas pelos/as educadores/as sobre a proposta de formação continuada em deficiência intelectual:

O curso contribuiu de forma satisfatória para o trabalho que desenvolvo junto aos meus alunos em sala de aula. O material didático e a leitura do livro, me levaram a uma reflexão sobre a possibilidade da criança que nasceu bem comprometida, se bem estimulada, poder desenvolver o seu potencial, e se tornar autônoma e independente (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

O curso contribuiu para a melhoria do trabalho, pois me chamou a atenção sobre a importância do uso dos jogos para minimizar a inquietude dos alunos (...). A leitura do livro me apresentou um caminho de educação que valoriza a participação do estudante em todos os eventos,

promovendo desafios para o sujeito. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

O curso contribuiu significativamente para a minha prática pedagógica, trazendo conhecimentos até em tão desconhecidos no campo da deficiência intelectual e, assim, agora consigo compreender questões que não entendia ainda. Foram de grande valia as aulas práticas e teóricas, e o livro que foi proposto (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

Abriu maiores possibilidades de trabalho com o aluno com deficiência intelectual; trouxe novas perspectivas acerca desse tema e tem possibilitado realizar um trabalho mais amplo com esses alunos, ainda que seja difícil lidar com deficiências em sala de aula. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Auxiliou positivamente minha mediação junto aos alunos DI [deficiência intelectual] e demais alunos ainda não diagnosticados. Apresentou sugestões de trabalhos práticos associados à teoria trabalhada durante o curso. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

A formação continuada é uma oportunidade de vivenciar novas experiências, de ter contato com novas possibilidades. O curso alcançou esse objetivo, por ser direto, dinâmico e direcionado à prática pedagógica. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Estou começando como Pedagoga do SEAA e o curso contribui bastante para fundamentar o trabalho, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. A bibliografia, as discussões, as elaborações de trabalho e as interações propiciaram um mergulho em um mundo em que eu apenas navegava de modo superficial. Ainda tenho muito que aprender, mas as provocações me calaram fundo e isto que importa. E as escolas que atendo já estão colhendo frutos da formação, visto que tenho buscado vivenciar o que venho aprendendo nos atendimentos e nos assessoramentos realizados (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

O curso é de extrema importância para o trabalho pedagógico, pois parte de uma análise do currículo da Secretaria de Educação do DF, em uma perspectiva histórica e cultural. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Para o cumprimento da carga horária referente às horas indiretas do curso, temos proposto a leitura e a análise crítica, por escrito, de uma tese de doutorado, publicada sob o título: *Práticas pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (PADILHA, 2007). Conforme acima apresentado, os/as educadores/as cursistas, ao cumprirem com tal atividade, confirmam a relevância do estudo proposto para a melhor compreensão dos temas debatidos ao longo do curso. Todos/as eles/as apresentam suas conclusões, justificando seus pontos de vista sobre o que consideram ser mais importante destacar após a leitura da obra.

Para garantir formas de negociação de significados entre os/as educadores/as cursistas, este trabalho escrito, cuja devolutiva é apresentada, de maneira formativa, durante o tempo de duração do curso, é realizado em dupla. A metodologia utilizada para dar conta dessa avaliação, contempla os seguintes critérios:

1. Apresentação/introdução: concepções teóricas importantes e resumo da obra;
2. Recorte de situações de intervenção pedagógicas

que mais chamaram a atenção dos/das leitores/as e a sua justificativa (metacognição);

3. Contribuições da obra para a melhoria da qualidade de trabalho dos/as leitores/as (transcendência).

Do ponto de vista metodológico, o aspecto central da referida proposta de curso concentra-se na negociação de significados, de acordo com a dimensão dialógica da produção de conhecimentos (ALEXANDER, 2005; BAKHTIN, 1999) e, por esta razão, todas as aulas são planejadas e executadas tendo em vista o permanente espaço de escuta por parte de todos/as; momento em que trocas produtivas são possibilitadas, no sentido de fazer convergir ação-reflexão-ação.

Ao acolher impressões iniciais, a partir da problematização, e negociar em primeiro lugar com o senso comum, em direção à revisão de concepções e práticas, verificamos ser possível estabelecer um relacionamento convergente, no sentido de contextualizar a teoria e sanar dúvidas que ocorrem ao longo das discussões, gerando, com isso, um clima de troca de experiências, em diálogo permanente com os autores que dão sustentação ao curso.

Como pudemos observar, os resultados qualitativos da avaliação processual e final deste curso, realizadas em ambiente virtual, apontam para o alto grau de satisfação dos/as educadores/as cursistas em relação à referida proposta de formação continuada, muito embora saibamos que oitenta horas ainda seja pouco tempo para se discutir tantos aspectos acerca da inserção de pessoas com deficiência intelectual na sociedade e no contexto da escola inclusiva, levando-se em consideração todas as adequações curriculares pertinentes.

Entendemos que esta proposta de formação no campo da deficiência intelectual, apresentada referencial importante para um posterior aprofundamento nos demais cursos de formação continuada na área de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, que são oferecidos pela EAPE/SEEDF. Dentre as demais propostas de formação na área de Educação Especial/Inclusiva oferecidas, podemos citar: *Conhecendo o Transtorno do Espectro do Autismo (TGD/TEA)*; *Práticas de letramento em Matemática e em Língua Portuguesa com estudantes com deficiência*; *Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)*; *Inclusão na Educação Infantil*; *Atuação do Psicólogo Escolar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)*; *Pesquisa em Educação Especial*.

Mesmo admitindo que 80 (oitenta) horas de curso sejam insuficientes para tratar de uma temática tão relevante e desafiadora para a organização do trabalho pedagógico, os resultados das avaliações sobre o curso *A deficiência intelectual na Educação Inclusiva – reflexões sobre o fazer pedagógico*, nos indicam que, embora ainda exista um caminho a percorrer, um primeiro passo foi dado no sentido de sensibilizar, refletir dialogicamente sobre teorias, em confronto com a *práxis* e, ainda, compartilhar estratégias pedagógicas com os/as educadores/as, as quais possam ser eficazes com estudantes nessa condição.

### Considerações finais: Ressignificando crenças através da formação continuada

A (re)negociação de significados na construção da escola inclusiva pressupõe o investimento na formação continuada dos/as educadores/as. Entendemos que os cursos de formação continuada devem se dirigir, em primeiro lugar, para a modificação das crenças dos professores/as em relação ao potencial de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

De acordo com Ribeiro, Mieto e Silva (2010), o modo como os/as educadores/as atribuem significado às diferenças humanas de um modo geral exerce um especial impacto sobre como estes/as educadores/as avaliam o desempenho de seus estudantes. Isto porque as concepções em relação às expectativas de fracasso ou de sucesso acerca dos/as estudantes tendem a influenciar decisivamente suas respectivas estratégias de mediação em sala de aula.

Sendo assim, consideramos que a resignificação das crenças acerca das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e das altas habilidades seja o ponto de partida para a instauração de modificações nas práticas pedagógicas, com o intuito de promovermos a superação das resistências, por parte de alguns profissionais de Educação, em torno da inclusão escolar.

Em síntese, para propor uma formação continuada com base nos pressupostos de Educação Inclusiva, bem como da dimensão dialógica da produção de conhecimentos, é preciso, em primeiro lugar, ouvir a reflexão produzida pelo/a educador/a e negociar com ele/a as possibilidades de construção da mudança.

### Referências Bibliográficas

- AJELLO, A. Professores e discussões: Formação e prática pedagógica. Em: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Org.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.143-162.
- ALEXANDER, R. **Culture, dialogue and learning**: notes on an emerging pedagogy. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). University of Durham, UK, v. 12, n 3, p. 10-34, may-july 2005.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SECADI, 2008.
- CARDOSO, M. A Catarse na Educação: Contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. IN: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba- MG, vol.1, n.1, p.123-137, 2013.




- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment intervention program for cognitive modifiability**. Glenview (Illinoi): Scott, Foresman and Company, 1980.
- GATTI, B. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 15, n. 3, p. 34-49, janeiro-junho 2003.
- GLAT, R. **A integração social de portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- GÓES, M. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.77-88.
- MARTÍNEZ, A. **El profesor como sujeto**: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Movimiento, Rio de Janeiro, v. 7, p. 137-149, 2003.
- MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil** – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- PADILHA, A. **Práticas pedagógicas em Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PEDROZA, R. **A Psicologia na formação do professor**: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RIBEIRO, J. **Deficiência mental leve** – um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. & BARBATO, S.. **Deficiência mental em sala de aula** – para além da naturalização de concepções e práticas. Linhas Críticas, Brasília, v.10, n. 19, p. 217-230, julho-dezembro 2004.
- \_\_\_\_\_.; MIETO, G.; SILVA, D.. A Produção do Fracasso Escolar. Em: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbato. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 189-204.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SEE/DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica do DF**. Brasília: DF, 2014.
- SILVA, M. **A epopéia ignorada** – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.
- TUNES, E. & BARTOLLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em: Tacca, M. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.
- VYGOTSKY, L. **Fundamentos de Defectologia**. Em: Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, Tomo V, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).



## ■ ARTIGOS

# ■ Integração curricular na prática: A experiência do grupo PROEJA Transiarte - Observatório da Educação

 Dorisdei Valente Rodrigues \*  
Lúcio França Teles \*\*

**Resumo:** Esse texto faz considerações sobre a necessidade de se estimular a oferta integrada na educação básica, como forma de inserir os jovens e adultos nos processos de socialização a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação. No século XXI, a educação básica de nível médio integrada deve ser compreendida como uma condição imprescindível para uma formação profissional que atenda às mudanças de natureza técnica no mundo do trabalho e forme estudantes emancipados, autônomos, qualificados, colaborativos e criativos, capazes de compreender e exercitar as habilidades técnicas, sociais e políticas do atual sistema produtivo. A integração curricular pode se dar de várias maneiras. Uma delas, a integração arte-tecnologia-curriculo, é discutida aqui tendo como base uma prática desenvolvida por professores e estudantes em escolas da rede pública do Distrito Federal, na modalidade da EJA, como parte do Projeto PROEJA-Transiarte OBEDUC, iniciado em 2007, e que faz uso da metodologia da pesquisa-ação. Este artigo apresenta uma análise crítica da integração prática de arte-tecnologia-curriculo desenvolvida no âmbito do referido projeto de pesquisa. Em conclusão, os autores apresentam um resumo dos resultados alcançados até o presente momento e dos novos desafios pela frente.

**Palavras-chave:** Formação profissional. Integração curricular. PROEJA-Transiarte.

---

\* Dorisdei Valente Rodrigues é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Licenciada em Artes Visuais e Artes Cênicas (UnB). Especialista em arte e tecnologia, psicopedagogia e coordenação pedagógica. Mestre e Doutora em Educação (UnB).

\*\* Lúcio França Teles é Professor Associado da Faculdade de Educação da UnB. Graduado em Ciências Políticas pela Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt/M, na Alemanha, especialista em Desenvolvimento Internacional com Mestrado pela Universidade de Genebra, Suíça. Doutor em Educação, Universidade de Toronto, na área de Informática na Educação.

## Introdução

Os avanços das tecnologias também trouxeram a necessidade de formação e qualificação profissional para o exercício de ocupações no mundo do trabalho. A oferta do ensino médio integrado - formação da educação básica integrada à educação profissional - tem sido uma proposta para uma educação de formação integral que potencialize as capacidades intelectuais, manuais, físicas e tecnológicas de forma a assegurar conhecimentos gerais e específicos. Esses saberes são construídos no dia a dia através do processo de formação, a partir de um currículo próprio integrado que estabeleça a seleção dos conteúdos que atendam a realidade dos jovens estudantes trabalhadores pautada em uma práxis colaborativa, inter e transdisciplinar.

Na proposta de formação integral com um currículo integrado do grupo de pesquisa-ação PROEJA-Transarte o trabalho é defendido como atividade humana. Nesse contexto, o termo trabalho é concebido como “motor da existência humana, um conceito diferenciado (...) tendo-o como princípio educativo, que permite a compreensão concreta do seu significado econômico, social, histórico, cultural e político no mundo” (COSTA *et al*, 2014, p. 107).

Defende-se o trabalho na sua dimensão ontológica de criação da vida humana, pois se acredita que esse é um processo pelo qual a sociedade se organiza e pode transformar a realidade existente, sendo o trabalho um movimento de trazer à reflexão e de promover mudanças, como princípio educativo. A integração aproxima educação e trabalho, como um processo necessário para compreensão da importância da formação profissional, assim como da organização do currículo integrado.

### A integração necessária trabalho/educação

Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional”, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano (RAMOS, 2005, p. 108).

A integração da aprendizagem científica, cultural e tecnológica com a aprendizagem acadêmica é hoje ainda mais necessária que no século passado. De fato, desde o final do século XX, transformações sociais profundas modificaram o contexto em que vivemos, também impactando nossas formas de aprender, se comunicar, produzir e consumir. Hoje habitamos uma sociedade do conhecimento na qual as habilidades tecnológicas de funcionamento digital em ambientes online passaram a ser uma necessidade, tal como foi no passado a necessidade da alfabetização para todos os cidadãos.

A atualização e o empoderamento que pode ocorrer quando os cidadãos se apropriam das novas tecnologias tem afetado a sociedade como um todo. O ser humano que possui acesso a uma educação tecnológica de qualidade tem, de um modo geral, melhores possibilidades de exercer a cidadania plena, de

criar e recriar para transformar e melhorar suas condições de vida. Por isso, existe a necessidade de uma educação tecnológica integrada à educação do ensino fundamental e médio. De acordo com Konder (2000), é preciso pensar novas formas de ensinar:

toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (p. 112).

Uma das formas mais comumente vistas como facilitadora da inserção do ser humano na sociedade de conhecimento atual é a associação da educação existente nas escolas (no ensino básico e médio) com a educação tecnológica e profissional, a fim de estimular o acesso dos estudantes à Internet de forma ativa e criativa. Essa situação demanda ainda mais urgência no caso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles que ainda hoje são jovens (15 a 17 anos) na EJA, oriundos dos sistemas regulares de ensino, de onde foram transferidos em virtude de reprovações ou mau comportamento. Esses estudantes se veem inseridos na modalidade de jovens e adultos, mas ao mesmo tempo não se sentem contemplados com metodologias para atender aqueles que não tiveram acesso à escola ou que por algum motivo interromperam a sua escolaridade.

As especificidades da EJA são muitas, no entanto, grande parte dos estudantes do turno noturno objetiva concluir o ensino fundamental ou médio e obter um trabalho. Portanto, com a possibilidade da integração da EJA com a Educação Profissional - EP na forma integrada eles teriam a oportunidade de concluir o ensino médio com uma profissão. Isso também beneficiaria os estudantes mais jovens, podendo ser um fator que poderia diminuir abandono e evasão.

Embora a busca pela inserção no mundo do trabalho seja uma das motivações principais dos estudantes da EJA, essa modalidade de educação não deve oferecer uma formação essencialmente técnica, que compreenda o emprego apenas como uma atividade laborativa, e sim proporcionar aos estudantes uma formação que os encoraje a criar, transformar e recriar a vida humana a partir do conhecimento científico, cultural e tecnológico que dispõem.

### Breve histórico sobre a pesquisa-ação PROEJA-Transarte

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) nasce com uma missão desafiadora ao consolidar seu foco na educação de trabalhadores, a partir de uma reflexão sobre a pesquisa do campo. Ele foi instituído entre os anos de 2005 e 2006 pelo Decreto nº 5154/04 e se configura, no cenário nacional, como uma ação importante do governo federal para garantia dos direitos sociais do trabalhador brasileiro. Segundo Machado (2011, p. 19), o Brasil “chega ao século XXI, pelos dados do IBGE (2009), com mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade sem completar a educação básica”. Nesse contexto, o PROEJA pode ser uma possibilidade

de escolarização, articulada com a preparação desses jovens e adultos para o mundo do trabalho:

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), antes referido e aqui aprofundado. Sua criação foi uma resposta face ao quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgados, em 2003, na qual 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA (IBGE, 2012).

O grupo de pesquisa Transarte na EJA e na EP visa estimular a investigação dos processos de implementação da Educação Profissional integrada à EJA no Distrito Federal, tendo por base o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e o edital Nº 003/2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

Os fundamentos do PROEJA defendem uma proposta de formação integrada que tem como objetivo central a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, e a formação profissional pública de qualidade, cujo documento oficial assim dispõe: “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009, p. 47).

A partir da demanda dessa proposta de formação e da ausência de produções científicas mais aprofundadas sobre o tema PROEJA no Distrito Federal, professores da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2007, formaram o grupo de pesquisa que ficou conhecido como PROEJA-Transarte, articulando pesquisadores da EJA e da Educação Profissional.

A investigação inicial realizada pelo Grupo de Pesquisa Transarte na EJA e na Educação Profissional deu-se pela integração de duas escolas na Região Administrativa de Ceilândia/DF: uma unidade escolar de ensino médio e um Centro de Educação Profissional, ambos pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Cabe salientar que o Distrito Federal possui cinco escolas de educação profissional mantidas pela Secretaria de Educação.

Embora o PROEJA-Transarte tenha iniciado em 2007, o debate que lhe deu origem é anterior, tendo ocorrido já em 2006, no encontro de três áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília: Educação e Comunicação; Políticas Públicas e Gestão da Educação; e Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Além dos educadores dessas três áreas mencionadas, docentes do Departamento de Métodos e Técnicas da FE/UnB, em conjunto com educadores da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás decidiram participar conjuntamente da investigação sobre a articulação entre EJA e EP, nessa ocasião.

Os desdobramentos desse trabalho no DF deram condições para o nascimento do Projeto de pesquisa Transarte, com a UnB assumido o subprojeto 3: Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, a partir do financiamento do

Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006.

No ano de 2007, no Centro-Oeste, a pesquisa Transarte passa a atuar no projeto 19: “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”. Formado por um consórcio de instituições: a Universidade Federal de Goiás (instituição líder), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Universidade de Brasília, além de instituições associadas.

O objetivo central do projeto 19 foi compreender a investigação dos processos de implementação da Educação Profissional integrada à EJA, no âmbito do PROEJA em Goiás e no âmbito da rede pública de ensino no Distrito Federal. Cada uma das instituições envolvidas nesse consórcio desenvolveu subprojetos com objetivos e especificidades próprias. Como já foi dito, a Universidade de Brasília coordena, no Distrito Federal, o subprojeto 3, o PROEJA-Transarte, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em 2009, as parcerias do projeto Transarte ampliaram-se com o ingresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). O grupo utiliza como metodologia a pesquisa-ação, conduzida por uma pesquisa coletiva constituída por educadores e educandos das escolas públicas e da UnB (BARBIER, 2007).

Ao longo de nove anos (2007-2015), a partir de um grupo inicial de educadores oriundos de diferentes grupos de pesquisa, acolhe-se outros educadores da UnB e das escolas participantes, onde aprende-se a conviver com a presença passageira e intensa de educandos jovens e adultos trabalhadores da educação básica, educadores, graduandos e pós-graduandos.

Para Angelim *et al.* (2012), a pesquisa-ação no PROEJA-Transarte é uma construção coletiva de conhecimento, que trabalha não só com a palavra, mas com a imagem. Palavras, neste contexto, são consideradas a partir do ponto de vista da práxis, como sementes e frutos do processo incessante de ação/reflexão/ação - na lição de nosso mestre Paulo Freire: “Daí que dizer a palavra verdadeira [e a imagem também] seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89-90), ou seja, agir e refletir sobre este mundo. Esse é um dos cuidados inerentes à pesquisa-ação conforme praticada pelos sujeitos implicados, isto é, envolvidos com o grupo, na transformação da realidade escolar considerada como um organismo vivo, como uma teia, uma rede de tramas e de tensões, situada em um campo interinstitucional, para onde confluem culturas e relações de poder que resultam da história do Distrito Federal e da cidade de Ceilândia.

Segundo Angelim *et al.* (2012), é historicamente que se constituíram educadores como tal, a partir de posicionamentos político-pedagógicos embasado em Freire e Barbier. Essa pesquisa-ação busca romper com tradições epistemológicas, discutir o referencial teórico-metodológico, apresentar categorias de análise, comentar resultados preliminares da investigação e estabelecer hipóteses, tais como hipóteses de ação, que funcionam como “possibilidades” a que podemos chegar, conforme se configura a construção coletiva de nossa pesquisa. São elas:

- Possibilidade 1 – A Transiarte (arte digital e informática) mostra-se como práxis incluída no espaço curricular do Ensino Médio. Uma práxis que não se constitui somente a partir da tradição escolar da palavra escrita. Pelo contrário, é composta de sons, de cores, de imagens, da palavra falada e também escrita. Fundamos o alicerce dessa possibilidade 1 pela experiência de construção/produção de diferentes mídias (imagens, vídeos, animação, áudio e outros) por educadores e educandos. Possibilidade validada em diferentes trabalhos como Silva (2008), Rodrigues (2010), ZIM (2010), Couto (2011), Lemes (2012), Krause (2012), Teles et al (2012), Santos (2013), Oros (2013), Rodrigues (2015), Mendonça (2015), Costa (2016) e outros.

- Possibilidade 2 – a Transiarte como um módulo inserido em outros cursos de formação profissional já existentes, como o de técnico em Informática, por exemplo, tendo à frente um educador das duas modalidades, EJA e EP, que conhece as ferramentas digitais, junto com educandos e educadores da UnB. Essa é uma possibilidade que foi desenvolvida no ano de 2009 e 2010 (LEMES, 2012), com a participação do Instituto Federal de Brasília, escola técnica de Ceilândia e Universidade de Brasília. Porém, a partir de 2014 pôde ser desenvolvida com a aprovação das orientações pedagógicas para integração da educação profissional com o ensino médio e a modalidade de jovens e adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

- Possibilidade 3 – A Transiarte como uma nova ocupação profissional, ou um novo perfil formativo que faça parte do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO/Ministério do Trabalho). Como um curso de Interface Digital ou então *Design* de Interfaces. Ou, talvez, outro nome mais apropriado para uma nova ocupação dentro do conceito Transiarte e que poderia se chamar “Estética de *Design* de Interface.” Ou, ainda, na área de educação, algo como técnico de múltiplos didáticos, que pode auxiliar o educador na construção de materiais didáticos.

Estas são possibilidades, mas são também ponderações. Reflexões sobre nossa ação que povoam nosso universo cognitivo, nos momentos em que nos reunimos para afirmarmos o que estamos fazendo, o que podemos e devemos fazer, ou aquilo que devemos evitar, que nos diminui como seres humanos. Nosso foco, todavia, não é uma fábrica de vídeos. Podemos ajudar para que os novos designs façam sentido para os educandos de EJA. Um de nossos papéis de pesquisadores seria, então, junto com o CEP/ETC, consultar a CBO 20 e analisar quais as profissões mais próximas do Transiarte. Distinguir aquilo que se agrega ao já existente, daquilo que se cria. E fazermos um programa para os educandos, mas voltado para o Transiarte, encarando a Arte digital como outra forma de vida e de conhecimento, que inclui o afetivo e o emocional. Nesse programa, formaríamos um perfil a partir do que o educando já conhece, e não um programa constituído a priori (ANGELIM et. al, 2012, p. 85).

O objetivo de integrar a EJA à Educação Profissional vem ao encontro do que está previsto na constituição em seu art. 205, onde fala sobre a qualificação para o trabalho, sendo essa uma das necessidades dos educandos dessa modalidade, uma vez que já estão inseridos no mundo do trabalho - seja por

meio de processo formal, informal, profissional liberal, etc.. No entanto, só a oferta de curso integrado EJA/EP não é garantia de integração apropriada dos conteúdos para os estudantes. Nesse sentido, é de fundamental importância a constante formação e pesquisa das práxis pedagógicas que contribuam para integração pedagógica para construção do currículo integrado.

Além das oficinas ligadas ao projeto Transiarte (arte digital e informática), desenvolve-se um eixo integrador de qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, pautado em um processo democrático e participativo de discussão coletiva.

Em 2009, iniciou-se a oferta de cursos básicos para construção do itinerário formativo em uma escola técnica em Ceilândia. Foi ofertado o curso de formação inicial continuada (FIC) de Ciberarte I e II. Em 2010, ofertou-se o curso FIC de introdução à arte digital e à fotografia digital. Os jovens e adultos participantes desse curso passaram a aprender na prática o uso de *softwares* e a sua manipulação para criação e produção artística digital, num espaço com computadores e com acesso livre à internet. Mas, como o curso era realizado em horário contrário ao horário escolar, apenas os educandos do turno vespertino tiveram a oportunidade de participar dele.

Uma observação importante é com relação à quantidade de alunos. Os cursos FIC foram ofertados em uma escola técnica que atende 25 estudantes por turma no laboratório de informática, e onde cada estudante tem acesso a um computador. Por outro lado, a escola de ensino médio atende 40 alunos por turma, tendo um laboratório para toda escola.

Alguns dos principais desafios de integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos incluem a necessidade de formular e implementar uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos, de forma clara e específica (BRASIL, 2007, p. 36). Se os cursos FIC fossem ofertados de forma integrada, os educandos do noturno que trabalham durante o dia também poderiam se matricular, o que aumentaria a participação dos estudantes, visto que eles não seriam obrigados a se deslocar para duas escolas diferentes, podendo permanecer e fazer tudo em um mesmo lugar.

A Transiarte foi se constituindo primeiramente como uma práxis no ambiente escolar e, depois, como um eixo temático integrador de ações que pode convergir para a implantação do currículo integrado de cursos no eixo de informação e comunicação: técnico em computação, técnico desenvolvimento de sistemas, técnico de informática para internet, técnicos de programação de jogos digitais, etc.

A práxis desenvolvida surge de uma situação-problema-desafio, uma metodologia ativa que respeita as identidades dos sujeitos e suas experiências anteriores. É a partir da realidade de problemas reais dos sujeitos que se constrói um itinerário nas áreas de arte e informática. Ao longo da experiência não se tem uma linha que divide as áreas de conhecimento, entretanto ao final é possível identificar as habilidades que foram adquiridas e identificá-las no plano de curso em diferentes módulos, como, por exemplo, no curso técnico de informática e no curso de operador de micro computador.

Habilidades do plano de curso de operador de micro computador:

- Desenvolver pesquisas pela internet e utilizar navegadores;
- Criar projetos de forma colaborativa;
- Obter noções de utilização dos equipamentos, utilizando os recursos de hardware e software dos computadores;
  - Utilizar e configurar os principais “softwares” aplicativos na resolução de problemas, analisando seu funcionamento;
  - Desenvolver pesquisas pela “internet” e utilizar correio eletrônico;
  - Fazer cópias de segurança de dados armazenados no computador;
  - Realizar operações de criação, manipulação e caracterização de arquivos;
  - Elaborar e produzir documentos comerciais e oficiais com formatação a partir de normas técnicas;
  - Formatar todos os elementos gráficos necessários à composição de um documento de texto dinâmico;
  - Utilizar recursos avançados como mala direta, índice, entre outros;
  - Inserir e manipular dados em uma planilha, utilizando as funções da barra do Calc;
  - Definir, elaborar e formatar planilhas eletrônicas com finalidade de executar cálculos, gráficos e filtragens;
  - Realizar operações de criação, formatação, manipulação e caracterização de slides;
  - Inserir e personalizar animação para objetos e “slides”.

Nesse contexto, utilizamos como exemplo o plano do curso operador de micro, que compreende as habilidades desenvolvidas no fazer da Transiarte, onde não se separa a escola da vida, mas se integra teoria e prática, saber e saber fazer, tendo na ação/reflexão/ação educativa uma unidade entre conhecimento, trabalho e cidadania. Assim, o conceito de Transiarte tem sido utilizado como uma forma de ciberarte, ou arte digital, que se caracteriza pela criação coletiva, interatividade de produções artísticas abertas, expostas na “galeria dos transiartistas” no site ([www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br)), valorizando a criação coletiva no modelo de autoria do domínio público e da creative Commons ([www.creativecommons.com.br](http://www.creativecommons.com.br)). Com isso, busca-se encorajar a aprendizagem das funcionalidades das mídias digitais em seu uso criativo, promovendo, também, a inclusão digital (uso de softwares) frente à realidade sociocultural em que os estudantes estão inseridos, além da profissionalização em uma área que está em constante crescimento.

Esse processo de aprendizagem coletiva da Transiarte também pode compor um possível itinerário formativo<sup>1</sup>, com saídas intermediárias a serem certificadas pela Educação Profissional. Pois, ao mesmo tempo em que os jovens e adultos complementam a sua escolarização no ensino médio, eles podem vir a compor um arco ocupacional e desenvolver habilidades e competências em outros cursos na modalidade de técnico ou tecnólogo.

É importante destacar que a pesquisa-ação tem suas hipóteses, e ao longo dos anos vem realizando sua pesquisa por meio da ação, e que as escolas que participam da pesquisa podem inserir a proposta no seu projeto político-pedagógico e participar da pesquisa-ação, como colaboradores. Essa é uma ação assegurada legalmente pela Gestão Democrática, Lei nº 4.751/2012, uma vez que não envolve transferência de recursos públicos.

A partir de março de 2013, o grupo de pesquisa Transiarte passa a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação<sup>2</sup> (Edital 049/2012/CAPES/INEP), juntamente com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo. A iniciativa foi denominada: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais; e era constituída com financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica da CAPES.

No Distrito Federal, a oferta integrada na EJA não se efetivou. Em Ceilândia, estabeleceram-se os cursos de Técnico em Informática e de Técnico em Administração, porém somente na modalidade à distância pelo Programa e-Tec. Somente em 2016, o CED Irmã Maria Regina em Brazlândia e o CED 02 do Cruzeiro passaram a ofertar cursos Técnicos na forma integrada à Educação de Jovens e Adultos. Fato que está longe de atingir a oferta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) e o no Plano Distrital de Educação (PDE) que corresponde a 25% de oferta de EJA integrada à EP.

Assim inserida, a pesquisa-ação transiarte vem desenvolvendo oficinas a fim de despertar as potencialidades estéticas na cibercultura na EJA, além de acompanhar as discussões da implementação do ensino médio integrado<sup>3</sup> na modalidade EJA no DF. Isso também proporcionou avanços nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No período entre 2014-2017, o documento que prevê as possibilidades de oferta da modalidade de jovens e adultos inclui a oferta integrada com Educação Profissional.

Depois de fazer essa breve apresentação do projeto Transiarte e de sua inserção nos desafios frente às políticas de educação do Distrito Federal, apresentaremos o processo da oficina.

### A oficina Transiarte: produção de conhecimento colaborativo com arte e tecnologia

As “Oficinas Transiarte” tem um papel importante na implementação da pesquisa-ação. A Oficina Transiarte é desenvolvida em dois formatos: semanal e/ou semestral. Ela acontece em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa, a saber, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. A oficina Transiarte é dividida em seis etapas:

- 1ª Etapa - o convite - A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e alunos para conhecerem o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar. A busca pela reflexão e ação no processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, que estão sempre em movimento, em fluxo. Começa-se a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): o pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.
- 2ª Etapa - a situação-problema-desafio - Configura-se na discussão entre alguns que sabem mais sobre um assunto e outros que sabem mais sobre outros. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer o grupo no sentido de uma produção coletiva e colaborativa, a fim de levar uma mensagem que eles querem divulgar para a sociedade. Algo próprio da experiência deles, em que suas aprendizagens possam se



revelar de modo criativo e ativo. A situação problema é o momento em que os participantes passam a utilizar as tecnologias para realizar buscas na internet, onde a informação passa a ser utilizada em um contexto real, fazendo com que a informação possa vir a ser um conhecimento (perguntas norteadoras: como se fazer uma pesquisa na internet? Como verificar a confiabilidade das informações?). Várias questões surgem na prática, de modo que vem a se tornar hipóteses para discussão nos grupos.

- 3ª Etapa - a criação do roteiro - O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a criação da imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir do tema escolhido. Depois, todos leem seu esboço de roteiro, até chegarem a um consenso e constroem um único roteiro coletivo que traga aspectos políticos, críticos, culturais, entre outros. A discussão do roteiro é o momento para pensar na forma que pretende utilizar. Destaca-se nessa construção o texto, o desenho, e a utilização de ferramentas de edição de texto e edição de imagem para construção do storyboard. Destacam-se várias habilidades de vários planos de cursos que compõem o Guia Pronatec de Cursos *FIC*, elaborado pelo Ministério da Educação.

- 4ª Etapa - a criação artística coletiva - Nesta etapa articula-se o sentido da construção coletiva pelos alunos e professores, que se permitem elaborar formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e, também, do virtual. Esse é o momento para a captação de imagens com celulares, máquinas fotográficas ou filmadoras e, também, para a criação e manipulação de imagens no computador. Os estudantes aprendem a abrir e nomear arquivos, entre outras funcionalidades já citadas no curso de operador de micro. Além de outras habilidades do curso de animação e edição de vídeo.

- 5ª etapa - a edição de imagens - A realização da animação se dá através de um processo de construção/desconstrução constantes, desde o roteiro até a finalização da edição, dentro de certa ótica, dos fragmentos a serem produzidos que traduzam a percepção dos sujeitos da pesquisa, nas produções estéticas em formato de vídeo, animação ou outras mídias.

- 6ª etapa - a postagem no site - Socialização dos resultados da pesquisa. Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta. No processo, todos se constituem como pesquisadores, pela leitura, reflexão e participação nas reuniões da Transarte, semanalmente, pois nesse trabalho não há distância entre educador e educando. Assim, o caminho é trilhado em cada oficina e o resultado altera a proposta da oferta posterior.

Na Oficina Transarte, todas as etapas seguem o método da pesquisa-ação de Barbier (2007), que norteia a estratégia da pesquisa e pode modificar seu rumo, em função das informações recebidas e de conhecimentos imprevisíveis. As etapas podem ser utilizadas de acordo com o processo de cada turma e escola. A produção estética da oficina é postada no site [www.projeaTransarte.ifg.edu.br](http://www.projeaTransarte.ifg.edu.br), assim como parte dos resultados da pesquisa.

## A Integração Curricular

A Transarte se insere na atual proposta curricular para a EJA, no Distrito Federal, e descreve a preocupação com a formação dos estudantes como sujeitos em processo de aprendizagem, processo pelo qual se capacita para toda a vida. Como forma de ampliar e facilitar as aprendizagens escolares com foco no sujeito que aprende, o currículo defende a integração entre os componentes. Além disso, ele propõe a integração curricular a ser realizada por meio dos eixos integradores: cultura, trabalho e tecnologias. Na defesa de uma integração curricular, Santomé (1998, p. 25) coloca que “O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas” e ainda:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e das experiências deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, das habilidades, das atitudes, dos valores, dos hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

A proposta de integração curricular por meio dos eixos integradores “cultura”, “trabalho” e “tecnologias”, segundo o texto do currículo em movimento, toma por base a realidade social e econômica dos estudantes da EJA como sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Esses protagonistas carregam consigo as características e determinações de sua cultura, que é, ao mesmo tempo, respeitada e ampliada, uma vez que vivem imersos em uma sociedade cada vez mais implicada com o uso e desenvolvimento de tecnologias em redes de comunicação.

Os eixos integradores mediam a articulação entre conteúdos e componentes curriculares. Nas atividades desenvolvidas nas oficinas, a arte digital integra os saberes dos alunos ao currículo a ser desenvolvido pelo professor. As atividades são planejadas com os pesquisadores e professores da Educação Básica, onde a cultura pedagógica tradicional de transmissão de conhecimentos dá lugar aos aparatos tecnológicos de acesso à informação em tempo real. Os pesquisadores auxiliam a construção do plano de aula para integrar os conhecimentos da área de informática, que se fazem presentes na Transarte.

As aulas tornam-se dinâmicas e assumem a pretensão de construção de uma cultura didática digital, na qual os estudantes também são atores do processo de formação e informação. Organizado em semestres letivos, o tempo de aprendizagem na EJA representa um problema diante da extensão do currículo. A organização integrada configura-se como opção de organização curricular, de modo que os conteúdos são articulados e associados entre si. As experiências de abordagem curricular pela construção estética são reconhecidas como atraentes pelos estudantes e, conseqüentemente, identifica-se uma significativa diminuição da evasão desses sujeitos na disciplina atendida pela Transarte.



Um dos formatos utilizados pela Transiarte é a aprendizagem do trabalho em equipe, o trabalho colaborativo, na execução de uma tarefa escolar. Podemos associar esses grupos com vários formatos para melhor aprender o conteúdo. Essa integração tem se dado através da arte digital de grupo como suporte para a aprendizagem curricular.

Uma das formas de materialização da transiarte é a produção de vídeos e outras mídias (música, hipertexto poético, animação, etc.) refletindo a vida dos estudantes, suas necessidades de conhecimento e o próprio tema curricular. Por exemplo, em uma aula de geografia os estudantes realizam pesquisas sobre o tema: o conceito da geografia; e utilizam como fonte da pesquisa o vídeo "O mundo global visto do lado de cá", documentário do cineasta brasileiro Sílvio Tandler, que discute os problemas da globalização sob a perspectiva das periferias sob o olhar do geógrafo Milton Santos. Os estudantes constroem o conceito de geografia utilizando partes do vídeo pesquisado, agregando outras características que consideram importantes serem estudadas na geografia.

Figura 1 - Espaço dividido



Fonte: RODRIGUES, 2015

Um segundo vídeo, intitulado "Parada de ônibus", foi desenvolvido a partir da situação-problema-desafio do vídeo "Espaço dividido: cadê a geografia?". Os estudantes resolvem mostrar um pouco do seu dia a dia indo e vindo da escola até a parada de ônibus, e criaram um jogo de batalha naval utilizando o espaço entre a sua casa e a escola no formato das coordenadas geográficas.

Figura 1 - Parada de ônibus



Fonte: RODRIGUES, 2015

Esses são apenas dois exemplos das produções estéticas construídas a partir da disciplina integrada a conhecimentos técnicos da área da informática. Além das possibilidades de curso FIC e cursos técnicos, existe também a integração via projetos, eixos e resolução de problemas como o Transiarte. Nesse caso, os estudantes exploram um tema comum do grupo, relacionado com sua escola e aprendizagem de conteúdo definidos pelo professor, e sobre esse tema desenham um script e criam um vídeo clipe.

É importante ressaltar que o ensino médio integrado e a EJA integrada recebem estudantes com diferentes perfis. A escola tornou-se um lugar enfadonho, sem atrativos para crianças, jovens e adultos que não se percebem como parte do processo educativo e muito menos entendem a utilidade, na prática cotidiana, do que estão estudando. Fato que leva ao abandono dos jovens, ou à reprovação, o que acaba resultando em uma juvenilização da EJA.

A modalidade de EJA atendia, inicialmente, pessoas com idade mais avançada que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola por vários motivos, ou que estavam afastadas do ambiente escolar há certo tempo e desejavam retornar. Esse perfil está sendo alterado pelo processo já citado de fracasso na educação básica em todos os níveis.

A EJA, nos últimos anos, passou a abrigar gerações de estudantes oriundos do processo de juvenilização, tendo em vista a diminuição da idade para 15 anos para matrícula dos que não concluíram o ensino fundamental, e para 18 anos para aqueles que não terminaram o ensino médio.

A cada ano, estudantes mais jovens estão frequentando turmas de EJA. Nesse processo de "Encontro de gerações", as estéticas tecnológicas já estão inseridas na cultura dos alunos mais jovens, denominados por Pretto (2011, p. 108) de "geração alt+ tab", por Don Tapscott (1999) de "geração - net", e por Douglas Rushkoff (1999) de "screenagers". Esses exemplos ilustram como essa juventude se relaciona de forma diferente com as tecnologias, o que provoca um conflito nesse ambiente escolar em particular.

O conflito não se dá apenas nas questões que tratam a inserção das tecnologias digitais, mas também afeta as estratégias de ensino e aprendizagem que os docentes desenvolvem. De um lado, um sujeito com experiência de vida de 65 anos, que ficou 10 ou 15 anos longe da escola; e, de outro, na mesma turma, o jovem com sua experiência de vida de 16 anos, que teve sua passagem pela escola sem sucesso, com várias reprovações, mas grande conhecedor de redes sociais, jogos digitais, e que está buscando concluir o ensino fundamental ou médio. A práxis da Transiarte procura mediar os conflitos de idade através dos processos de colaboração, que engendram aprendizagens coletivas e as produções colaborativas.

## Conclusões

Entende-se que no século XXI a educação básica de nível médio integrada deve ser obrigatória como condição para uma formação profissional que atenda às mudanças de base técnica da produção e forme estudantes emancipados, autônomos, qualificados, colaborativos e criativos, permitindo aos jovens e adultos uma compreensão mais ampla dos fundamentos, técnicos, sociais e políticos do atual sistema produtivo. Desse modo, o currículo integrado deve ser construído no coletivo de cada unidade escolar, seja como opção de oferta de curso de formação inicial continuada ou como curso técnico, uma escolha a ser feita no coletivo da escola.

A escola deve desenvolver o currículo integrado também no coletivo da comunidade escolar, pensando as técnicas e práticas do seu tempo frente às tecnologias digitais.

A partir do método da pesquisa-ação, o grupo PROEJA-Transarte tem coletado e tratado dados sobre oferta, idade, práxis pedagógicas, currículo integrado, entre outros, realizados por vários pesquisadores no período entre 2007-2015. Através da análise desses dados, podemos reafirmar a importância da Transarte como um espaço para experiências com as ferramentas digitais, na etapa de criação artística coletiva e de edição de imagens, assim como uma extensão dos recursos e das possibilidades de conhecimentos e ação. As etapas da oficina Transarte criam um novo cenário para o pensamento, para a aprendizagem e para a comunicação, transformando a natureza das ferramentas e disponibilizando-as para ação e expressão na sociedade ou no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a inserção da cultura digital significa uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, por fontes e por critérios de verdade: os sujeitos são parte do processo e são reconhecidos como produtores de conhecimentos. Diante de várias reflexões sobre a utilização das novas tecnologias, a

Transarte coloca-se com o otimismo de uma experiência coletiva, ativa, reflexiva e criativa do uso das tecnologias digitais na educação como exercício de conectar-se à realidade existente.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Esse é um dos desafios da educação na era digital: reconhecer que as tecnologias utilizadas pelos estudantes podem ser ao mesmo tempo produtos e produtoras de alterações sociais, que se materializam a partir de formas criativas de pensar e de fazer educação. A Transarte reconhece que a utilização da tecnologia pode servir para libertar ou para escravizar o sujeito; contudo, tem como fundamento, ao escolher a pesquisa-ação, a ideia de que a tecnologia tem como objetivo transformar, e criar outras formas de interação coletivas, novas formas de relação social na cibercultura. Para Freire (2000, p. 94), “mudar é difícil, mas é possível”. Para tanto, a educação é pensada além do condicionamento e da acomodação de processos já estabelecidos.

Dessa forma, pensar os processos educativos mediatizados pelas tecnologias pode ser um caminho para fomentar um aprendizado sobre o uso das ferramentas para os processos comunicacionais e informacionais em rede (informática), bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da cibercultura, partindo de situações-problemas-desafios. Assim, as estéticas tecnológicas constituem meios através dos quais é possível fomentar discussões sobre a construção da gestão democrática da escola, dos espaços pedagógicos, da didática e da educação profissional, até aqui vivenciados sob a égide de uma pedagogia da transmissão.

## Notas

- 1 O itinerário formativo é o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional de um determinado eixo, possibilitando o seu contínuo e articulado aproveitamento de estudos e, na presente proposta, a formação em nível técnico. A etapa com terminalidade é a saída intermediária de cursos técnicos de nível médio ou de cursos de graduação tecnológica que caracterizem uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, integrante do correspondente Itinerário Formativo.
- 2 O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível nas Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.
- 3 Como o PROEJA nasce como programa, a nomenclatura que vem sendo utilizada é ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos, pois o ensino médio integrado pode ser ofertado no ensino regular, o que já acontece na maioria dos estados, como nos institutos federais, por exemplo.

## Referências Bibliográficas

- ANGELIM, M. L. P.; BRUZZI, R. C. V. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transiar-te: Construindo novos sentidos para a educação**. Brasília: Verbena, 2012. Cap. 4, p. 78-93.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BRASIL. **Documento Base do Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos -formação inicial e continuada/ ensino fundamental**: documento base. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.
- COSTA, G. **A Construção Identitária nas Produções PROEJA Transiar-te**. (Dissertação Mestrado). Brasília: UnB/PPGE, 2016. 160 p.
- COSTA, C. SCHVEEIDT, M. VELOSO, M. O acesso e a permanência dos educandos no PROEJA-FIC/PRONATEC em Goiânia/GO: As estratégias desenvolvidas para amenizar a descontinuidade na formação. In OLIVEIRA; E C. et.al. **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e formação humana**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores. 2014. p. 101-120.
- COUTO, F. **Cultura Tecnológica, Juventude e Educação**: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. (Dissertação Mestrado). Brasília: UnB/PPGE, 2011. 222 p.
- DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 1 abril 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.
- IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: 05 maio 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por amostragem de domicílio 2009**. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/trabalhorendimento/pnad2009/pnad-sintese-2009>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- KRAUSE, F. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. p.186.
- KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.
- LEMES, J. B. **O Proeja Transiar-te na educação de jovens e adultos do centro de ensino médio 03 e na educação profissional do centro de educação profissional de Ceilândia**: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- MACHADO, Maria M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2011.
- MENDONÇA, J. **O PROEJA na SEDF: Uma proposta de educação para trabalhadores a partir do currículo em movimento**. Monografia. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.
- PRETTO, N. **O desafio de educar na era digital**: educações. Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, núm. 1, 2011, p. 95-118 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em < <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042/2459> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.
- OROS, V. **Cooperative Learning and its influence on the diminishing of the digital divide**. Dissertação (Mestrado em Master Engénierie des médias pour l'éducation), 2013.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

- RODRIGUES, Dorisdei. **Transiarte**: A arte de transição. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015. 252 p.
- \_\_\_\_\_. **O Projeto PROEJA/Transiarte**: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. 128 p.
- RUSHKOFF, D. **Um Jogo chamado Futuro**: como a Cultura dos Garotos pode nos Ensinar a Sobreviver na Era do Caos. Rio de Janeiro: Revam. 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.
- SANTOS, B. **Transiarte Enquanto práxis pedagógica**: experiência musical no processo educativo das oficinas transiarte. Monografia. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.
- SILVA, P. F. **Arte, ciberarte e interatividade**: uma experiência na arte de transição na PROEM. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.
- TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TELES, L. Introdução à Transiarte. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. **PROEJA-Transiarte**: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Brasília: Verbena Editora, 2012. Cap. 7, p. 126-134.
- ZIM, A. **Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte**: ensaios e fragmentos. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

### Bibliografia Complementar

- BRASIL. **Decreto 5.840/06 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de 242 educação de jovens e adultos - proeja, e dá outras providências. Diário Oficial da União. de 14 de jul.2006, Brasília, 2006. p.7.
- GÓMEZ, Á. **Educação na Era Digital**. [S.l.]: Penso, 2014.
- LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- LEVY, Pierre. **Inteligencia Colectiva**: por una antropologia del ciberespacio. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. 2004.
- \_\_\_\_\_. A nova relação com o saber. In : **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: < [http://www.moodle.ufba.br/file.php/12321/educyber\\_levy-10.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/12321/educyber_levy-10.pdf)>. Acesso em: 20 junh8 2016.
- MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na conae 2010**: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na Educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- \_\_\_\_\_; ARANTES, P. **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008.
- \_\_\_\_\_. A Semiose da arte das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES; D. **Arte, ciência e tecnologia**: Passado, presente e desafios. São Paulo: UNESP, 2009. P. 499-551.

### Formação continuada e educação para as relações étnico-raciais: Possibilidades pedagógicas

 Adínia Santana Ferreira\*  
Patrícia Nogueira Silva\*\*

**Resumo:** O presente relato mostra uma experiência desenvolvida no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação pública do Distrito Federal. Integrando um conjunto de ações que têm contribuído de forma crescente para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF, o desenvolvimento do curso Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos, realizado em 2015, aponta inúmeras possibilidades pedagógicas por meio do debate e da análise crítica de alguns recursos didáticos, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE, instituição responsável pela formação continuada dos educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Igualdade étnico-racial. Recursos pedagógicos.

---

\* Adínia Santana Ferreira é mestre em História Social pela Universidade de Brasília. Professora formadora da EAPE/ SEEDF.

\*\* Patrícia Nogueira Silva é doutoranda em História Cultural pela Universidade de Brasília- UnB. Mestre em História Cultural pelo PPGHIS - UnB, especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Faculdade de Educação-UnB. Graduada e licenciada em História pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



Pesquisas sobre o percurso da formação continuada dos profissionais da educação pública no Distrito Federal apontam a crescente presença de temas da diversidade tais como educação para as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, educação ambiental, educação inclusiva, educação do campo e direitos humanos (SILVA, 2016). As questões étnico-raciais, como parte integrante dessa temática mais ampla, ganham cada vez mais visibilidade nas ações de formação, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Consideradas marcos na política educacional, no que se refere à educação étnico-racial, essas leis alteraram o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o estudo da História e Cultura Indígena. Trata-se de uma política educacional, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2009).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* salientam a necessidade de políticas educacionais capazes de fornecer condições materiais para as escolas e formação continuada para professores(as), ambas indispensáveis na construção de uma escola pública de qualidade, para todos e todas. Visando contribuir para a implementação efetiva dessas diretrizes e da LDB, modificada pela legislação supracitada, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/ EAPE vem desenvolvendo várias ações de formação. Instituição responsável pela formação dos educadores da rede pública do Distrito federal, a EAPE, conforme revela análise dos cursos ofertados entre 2003 e 2013, tem buscado contemplar em suas propostas de curso temas como: como diversidade, inclusão, convivência escolar, história da África e indígena, cultura afro-brasileira e indígena, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, direitos humanos e outros (SILVA, 2014).

O Currículo em Movimento da Educação Básica/ SEEDF (GDF, 2014) prevê em seus pressupostos teóricos, o trabalho pedagógico com a diversidade “com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social”, para todas as modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2015, integrando esse conjunto de ações que têm contribuindo para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF, foi realizado o curso *Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos*. Com carga horária total de 180 horas<sup>1</sup>, o curso foi desenvolvido em quatorze encontros presenciais, além de discussões no ambiente virtual de aprendizagem. Realizado em duas cidades do Distrito Federal, Brasília e Ceilândia, esta formação contemplou, principalmente, profissionais da educação das duas maiores regionais de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Estes compuseram um grupo heterogêneo. Educadores/as das mais diversas etapas e modalidades de ensino voltaram seus olhares para sua realidade escolar, tendo como perspectiva uma visão crítica sobre a presença/ ausência da temática étnico-racial no currículo praticado em suas escolas. Buscaremos, a partir do relato dessa experiência de formação, apontar as possibilidades pedagógicas reveladas por meio do debate e da análise crítica de alguns recursos didáticos.

#### Vivências na formação continuada para a educação étnico-racial

Aganju, Xangô  
Alapalá, Alapalá, Alapalá  
Xangô, Aganju  
(Gilberto Gil)

No decorrer de oito meses, 165 educadores/as analisaram recursos pedagógicos, discutiram conceitos, realizaram leituras, socializaram práticas e debateram as relações constituídas no espaço escolar. Essas atividades estiveram presentes na execução dos seis módulos propostos, descritos neste relato de experiência.

Distribuídos em cinco turmas, os debates foram mediados por três professoras formadoras, tanto no espaço presencial quanto no virtual. No primeiro módulo, uma sensibilização inicial para a temática foi desenvolvida, tendo como enfoque a questão da ancestralidade. Signo de resistência afrodescendente no Brasil e principal elemento da cosmovisão africana no Brasil (OLIVEIRA, 2012), o conceito foi vivenciado por meio da contação de “causos” que fizeram parte da história pessoal dos cursistas. Ao relembrem histórias contadas por seus familiares, os cursistas acionavam a memória e identificavam, nos contadores de



histórias de suas famílias, o papel de guardiães da memória e de uma tradição oral. As histórias foram compartilhadas em um círculo, cujo significado também foi evocado, tal como o conceito de **griô**<sup>2</sup> e os valores civilizatórios afro-brasileiros que emergiram nessa experiência, sendo eles: **circularidade, ancestralidade, memória e oralidade**<sup>3</sup>. Foi ainda realizada uma dança circular ao som da música *Babá Alapalá*, evocando, na letra, a ancestralidade e na dança, outros elementos afro-brasileiros: a **musicalidade e a circularidade**.

O filho perguntou pro pai:  
Onde é que tá o meu avô  
O meu avô, onde é que tá?  
O pai perguntou pro avô:  
Onde é que tá meu bisavô  
Meu bisavô, onde é que tá?  
Avô perguntou: ô bisavô,  
Onde é que tá tataravô  
Tataravô, onde é que tá?  
Tataravô, bisavô, avô  
Pai Xangô, Aganju  
Viva egum, babá Alapalá!

O convite da dança foi plenamente aceito pelos cursistas e o significado do círculo vivenciado e discutido após a dinâmica. Estimulados a participar de forma integral, numa disposição espacial que considera todos os presentes, pode-se compreender o círculo como conceito e a dança circular como possibilidade pedagógica (OSTETTO, 2009).

No segundo módulo, os educadores puderam conhecer e discutir os principais documentos que normatizam a educação para as relações étnico-raciais: as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a lei nº 9.394/1996 (LDB) incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena no currículo escolar; a Resolução nº 1, de 2004, do Conselho nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004, o Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e as Orientações Pedagógicas para a implementação do artigo 26A da LDB<sup>5</sup>.

A análise da referida legislação teve como pressuposto a necessidade de revisão dos currículos e práticas, marcados pelo eurocentrismo, de forma a contemplar as diferenças culturais da sociedade brasileira.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

### O audiovisual e suas possibilidades pedagógicas: história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

No terceiro módulo do curso, as temáticas foram discutidas a partir de recursos pedagógicos específicos. Este módulo foi dividido em duas partes: uma voltada para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a outra para a Diversidade dos povos indígenas. A proposta era analisar de forma crítica cada um dos recursos eleitos e sugerir atividades, dando visibilidade à estas temáticas. Iniciando o módulo três, o conhecimento acerca do continente africano e aspectos de sua diversidade étnica e cultural foram explorados por meio da música. O ponto de partida foram as letras das músicas África<sup>6</sup>, do grupo Palavra Cantada e *Zumbi*,<sup>7</sup> de Jorge Ben Jor.

Na primeira letra, o questionamento “Quem não sabe onde é o Sudão” já traz, em seguida, a intencionalidade que a canção suscita, «saberá». Quem não sabe, saberá. Quem não conhece, conhecerá: a África, seus países, sua história, sua cultura. A música suscitou o trabalho com o mapa político da África, revelando o desconhecimento dos educadores/as acerca dos países e capitais deste continente. Um quebra-cabeça ampliado e colorido foi montado pelos cursistas em sala de aula, explorando os nomes citados na letra da música, bem como os países que adotaram a língua portuguesa, consequência do longo período de colonização.

A segunda música, na voz da cantora Ellen Oléria, trouxe para o encontro de formação um pouco da história de *Zumbi*, líder negro do Quilombo dos Palmares, possibilitando o debate a partir de histórias de resistência. A letra faz também referência aos principais grupos étnicos africanos que participaram da diáspora: *Angola, Congo, Benguela, Monjolo, Cabinda, Mina, Quiloa e Rebolo*. O pretexto para explorar os mapas da diáspora foi dado, bem como a possibilidade de refletir sobre as heranças culturais destes povos e sua participação marcante na formação do povo brasileiro.

Instigados pela análise das letras das músicas *África e Zumbi*, os cursistas selecionaram outras letras que apresentaram elementos da história e cultura afro-brasileira e africana, apontando possibilidades para trabalhá-las em sala de aula. O repertório construído foi tão amplo quanto os temas sugeridos para o trabalho pedagógico. Ilê Aiyê, Olodum, Banda Reflexus, o Rappa, Criolo, Mestre Ambrósio, Edu Ribeiro, Gilberto Gil, Chico César, Natiruts, Tiken Jah Fakoly e Mestre Tony Vargas<sup>8</sup> são alguns dos grupos musicais, cantores/as e compositores/as que surgiram como interlocutores neste trabalho. As atividades sugeridas demonstraram como o uso da música torna possível discutir temas como discriminação, preconceito, racismo, identidade, alteridade, cultura, negritude e tantos outros. Muitas delas traziam elementos sobre a realidade racial, cultural, histórica e política que ligam Brasil e África dando visibilidade a temas pouco presentes e pouco explorados nos currículos praticados nas escolas.

Nesse caminho musical, procuramos mostrar que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira. No entanto, se constituiu, ao longo dos tempos, um distanciamento entre o Brasil e a África (OLIVA, 2010). Dois foram os fatores responsáveis por esse afastamento, o primeiro, de caráter interno e ideológico, configurou-se na construção da identidade brasileira pautada nas releituras das teorias raciais europeias. O segundo fator, de face externa, foi resultante dos efeitos dos conflitos vividos na África em decorrência do domínio colonial europeu.

No início do século XIX, Hegel escreve no livro *Filosofia da História*: “África não é um continente histórico, não demonstra nem mudança nem desenvolvimento”, posição essa que negou o caráter histórico ao continente sendo alvo apenas de estudos voltados à antropologia

e linguística. Contribuiu para a configuração do racismo científico, que proclamava a inferioridade de povos negros e outros não brancos, afim de justificar a exploração colonial e o genocídio das populações africanas.

No Brasil, no final do século XIX, o medo do negro - físico e psíquico - assolava o imaginário das elites, promovendo a “necessidade” de substituir a população e branquear a força de trabalho (AZEVEDO, 2004, p. 9). A imigração europeia, em consonância a esse ideário, foi apontada como uma possibilidade do branqueamento da população (STEPAN, 2005, p. 175).

Ainda nesse módulo, foram explorados ritmos africanos incorporados na música brasileira, a partir do CD CON-GUÊ, parte integrante do projeto A Cor da Cultura.<sup>9</sup> O CD apresenta sons de instrumentos diversos revelando como as batidas trazidas da África se combinaram com sons das tradições indígenas e europeias em território brasileiro. Os horizontes dessas misturas se revelam ao som do caxixi, do pandeiro, do surdo, do reco-reco, do agogô, do chocalho, do berimbau, do tamborim, da cuica e de tantos outros instrumentos de percussão. Estes se evidenciam na sonoridade contemplada no CD<sup>10</sup> por meio do Boi do Maranhão, Maracatu, Afoxé, Samba-de-roda, Congada, Jongo, Catumbi, Samba de escola e Hip Hop.

Na segunda parte do módulo 3, a diversidade dos povos indígenas no Brasil foi explorada por meio de vídeos. Com o desafio de retirar da invisibilidade a temática e conhecer um pouco sobre as distintas etnias indígenas, os cursistas pesquisaram produções audiovisuais (animação, documentário ou ficção) que abordassem essa diversidade. Após a escolha, era necessária a elaboração de uma sequência didática utilizando o vídeo escolhido, comparando ambos, posteriormente, no fórum do ambiente virtual de aprendizagem, procedimento também realizado com as músicas.

O vídeo “Povos Indígenas: conhecer para valorizar”<sup>11</sup> iniciou a atividade, sendo assistido e discutido pelas turmas num encontro presencial. Produzido pelo Museu do Índio/ FUNAI e Secretaria de estado do Rio de Janeiro/RJ, em 2011, o vídeo ressalta a responsabilidade dos educadores e educadoras na desconstrução das imagens e estereótipos que a mídia, a escola e o próprio livro didático reproduz. Com falas importantes de professores de história, geografia, estudiosos de áreas distintas e indígenas de várias etnias, ressalta, igualmente, o desconhecimento

acerca desses povos e a importância da lei 11645/08 na reversão deste quadro. A forma como a escola e o livro didático abordam ou silenciam essa temática é questionada nesta reflexão, a partir do pressuposto de que essas falas difundem quatro equívocos: *índio é tudo igual, índio é atrasado e primitivo; índio parou no tempo; índio é passado*. A riqueza linguística e cultural é apresentada em dados para desmistificar a crença que nega a diversidade dos povos indígenas, bem como a riqueza de imagens que contribuem neste propósito. A diversidade é convocada na reconstrução da visão sobre os povos indígenas, a partir de suas especificidades.

Diversos recursos audiovisuais foram sugeridos pelos cursistas. Reportagens, documentários e curtas apresentaram aspectos culturais de povos indígenas distintos. A dificuldade relatada no fórum de discussão e compartilhamento dos vídeos revela a insegurança dos/as educadores/as para abordarem uma temática pouco tão pouco conhecida por eles. Visões estereotipadas ainda persistiram nas escolhas, como demonstrou a seleção de materiais que reforçavam a visão genérica do índio. Outros, porém, inovaram a proposta ao trazer elementos como o grafismo corporal e seus significados para evidenciar a diversidade cultural dos povos indígenas. Yanomami, Xavante, Juruna, Karajá, Wayana e Pataxó foram alguns dos grupos étnicos contemplados nas produções audiovisuais selecionadas pelos educadores. Questões emergentes relacionadas aos povos indígenas da atualidade também foram problematizadas em vídeos que traziam discussões acerca de políticas públicas afirmativas, no sentido de assegurar direitos nas mais diversas esferas (territorial, educação, saúde...).

A temática foi ainda explorada por meio do Jogo Cobra Rio, material didático do projeto Séculos Indígenas no Brasil<sup>12</sup>, também distribuído pela Secretaria de Educação do DF para algumas escolas. O jogo possibilita, por meio de um conjunto de imagens e fichas com sugestões de atividades, a discussão sobre diversos aspectos da cultura dos povos indígenas: jogos e brincadeiras, diferenças culturais, diversidade linguística, relação com a natureza e com a terra, História do Brasil, arte, relação indígenas e não-indígenas, oralidade, organização social, coletividade, identidade, entre outros.

Organizados em temas amplos, estes podem ser discutidos por educadores/as das mais diversas etapas e modalidades de ensino. A proposta é, também, um estímulo

à realização de projetos interdisciplinares e colaborativos entre educadores/as das mais diversas áreas.

O encerramento do módulo aconteceu com uma visita ao Memorial dos Povos Indígenas, espaço de resistência, ainda pouco conhecido e explorado pelos educadores do DF. Construído em 1987, foi projetado por Oscar Niemeyer em forma de espiral que remete a uma maloca redonda dos índios Yanomami. O espaço tem por objetivo mostrar a grande diversidade e riqueza da cultura indígena de forma dinâmica e viva. No acervo, há peças representativas de várias etnias, incluindo exemplares da coleção Darcy-Berta-Galvão com destaque para a arte plumária dos Uru-bu-Kaapor; bancos de madeira dos Yawalapiti, Kuikuro e Juruna, máscaras e instrumentos musicais do Alto Xingu<sup>13</sup> e Amazonas<sup>14</sup>.

A visita ao memorial proporcionou aos cursistas, além do conhecimento de seu acervo, o contato, numa roda de conversa, com indígenas de etnias distintas: o diretor do memorial Álvaro Tukano (Doéthiro), sua filha, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Daiara Tukano<sup>15</sup> e o indígena Rafael Xavante.

### **Charge, literatura infanto-juvenil e livro didático: as representações sobre África, indígenas e negros (as)**

No quarto módulo, a análise de charges possibilitou a discussão de termos e conceitos relacionados às questões étnico-raciais. Esse gênero textual ao trazer fatos representados pela forma gráfica, expressa opiniões sobre os mesmos, usando imagens que, além de provocar o riso, levam à reflexão (PORTO, 2009). As charges analisadas traziam fatos e interpretações da sociedade brasileira que permitiam pensar sobre importantes conceitos como: cultura, identidade, diferença, raça, racismo, etnia, diversidade, tolerância, respeito, resistência e muitos outros. Os cursistas, após pesquisa, puderam compartilhar e analisar o conteúdo das charges apontando possibilidades para o uso destas em sala de aula.

Os conceitos que emergiam a partir dessa discussão reforçava, junto aos educadores, a necessidade de uma apropriação conceitual mínima na abordagem destes temas em sala de aula. "Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais" (GOMES, 2005, p. 39).

Raça, racismo, etnia, identidade, identidade negra, etnocentrismo, preconceito, discriminação e democracia racial são alguns dos termos que apareceram na análise das charges. Esses, por sua vez, aparecem em estudos de diversas áreas revelando a necessária articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional. Hall (2003), Gomes (2005), Munanga (2003), Silva (2000) e Silva (2007) tornaram-se interlocutores nesse módulo, cuja proposta era discutir os principais termos e conceitos, a partir do diálogo com teóricos de diversas áreas do conhecimento que analisam as relações étnico-raciais e as questões sobre identidade e diferença.

Para a apropriação desses conceitos pelos/as professores/as, voltamos ao passado histórico para a melhor compreensão de como diversos discursos, presentes no imaginário social brasileiro, foram naturalizados e reproduzidos como verdades, dentre eles o termo *raça*, que, além de sua definição biológica, acabou recebendo uma interpretação social (SCHWARCZ, 2010, p. 17) sendo constituído política e historicamente no século XIX.

Procuramos mostrar que a decadência do projeto de escravidão gerou ideários de novos projetos políticos para o país. Nesse contexto, as teorias raciais se apresentavam como modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava (SCHWARCZ, 2010, p. 17). Houve a atração de intelectuais e profissionais convencidos da capacidade da ciência de criar a ordem e progresso que a combinação racial do país perturbava. (STEPAN, 2005, p. 54). Influenciados pelas teorias de *raça* difundidas no Brasil desde o final do século XIX, médicos, cientistas, antropólogos, políticos e literatos passaram a escrever sobre miscigenação e branqueamento. Tratava-se de um período em que relações raciais eram temas centrais nos debates sobre a capacidade brasileira de desenvolver-se (STEPAN, 2005, p. 53).

No quinto módulo, os olhares se voltaram para a literatura infanto-juvenil. A contação de histórias foi vivenciada pelos cursistas nos encontros presenciais, bem como a análise das representações dos personagens negros/as e indígenas. Três obras deram início ao debate: *Menina Bonita do laço de Fita*, de Ana Maria Machado (1986); *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007) e *As Tranças de Bintou* de Sylviane Diouf (2004). Trazendo como pano de fundo a estética negra, essas histórias foram compartilhadas e analisadas, levantando uma série de questões: como a beleza e a estética dos cabelos crespos e cacheados são abordadas nas três narrativas? Como a

ancestralidade e a posituação de identidades se configuram nessas histórias? Como a África e a diversidade africana ganham visibilidade e são representadas? Que elementos estéticos remetem uma africanidade? Que identidades estão presentes na construção das personagens (meninas e mulheres negras)? Por que o apelo visual e a aparência são recursos de afirmação identitária? As obras ressaltam as diferenças étnico-culturais a partir de quais elementos? De que forma estas obras contribuem para o empoderamento das crianças negras e estimulam o diálogo intercultural entre as crianças?

As questões indicam a complexidade do debate provocado nesta atividade e a necessidade de um olhar crítico para o conjunto de representações que transbordam no acervo literário infanto-juvenil. Além destas, foram indicadas e compartilhadas outras sugestões de obras consideradas parte da *literatura de temática afro-brasileira*, inserida num contexto de descentramento, do qual participam as políticas públicas de reconhecimento e valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena. Tais produções literárias distanciam-se da tradicional perspectiva eurocêntrica e debruçam-se sobre as mais diversas representações das questões da realidade contemporânea, entre elas as questões étnico-raciais.

Foi constatada a possibilidade de, a partir das produções que compõem esta “nova” literatura, discutir temas como: preconceito e discriminação, desigualdade, diversidade, diferença, respeito, identidade, africanidade, entre outros. São livros que contribuem para a construção de outras representações, dando visibilidade a diferentes, sujeitos e positivando identidades marcadas pelo crivo da inferioridade. Outras obras contempladas nesse módulo foram: *Lila e o segredo da chuva*, de David Conway e Jude Daly (2010); *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009); *Chuva de Manga*, de James Rumford (2012); *Obax*, de André Neves (2013); *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires Lima (2015); *Os tesouros de Monifa*, de Sônia Rosa (2009); *Bruna e a galinha d’angola*, de Gercilga de Almeida (2011); *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio Emílio Braz (2008); *Lendas da África Moderna*, de Heloísa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade (2010); *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes (2010); *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*, de Celso Sisto (2007); e *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio Emílio Braz (2008).



No sexto e penúltimo módulo, o livro didático foi questionado pelos cursistas tendo como perspectiva a abordagem das temáticas privilegiadas no curso. Entendendo que estes exercem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e interferem diretamente na formação dos estudantes, sua forma, seus conteúdos e seus usos tornaram-se, então, objeto de análise. Para isso, um roteiro orientador foi construído coletivamente a partir da análise conjunta de um livro didático pelas turmas. Neste roteiro foram listados alguns questionamentos a serem feitos para os livros didáticos adotados pelos educadores/as cursistas e suas escolas naquele ano. Entre as principais questões levantadas, estavam: como a temática indígena e afro-brasileira é explorada e com que frequência aparecem no livro didático? Quais temáticas são invisibilizadas? De que forma as diferentes culturas e sujeitos ganham visibilidade (indígenas, africanos, negros/as, asiáticos, ciganos? Quais as representações mais recorrentes sobre África, africanos, negros/as e indígenas?

Entendendo que, para analisar e compreender as questões que perpassam as temáticas privilegiadas nesta formação, tais como racismo, preconceito, discriminação e empoderamento, os/as estudantes e professores/as precisam, necessariamente, de um olhar aguçado associado à reflexão crítica. Nesse sentido, outras questões complementaram a lista de questionamentos a serem feitos na análise dos livros didáticos analisados pelos cursistas: o livro contribui para a construção da cidadania? De que forma estimula a investigação? Proporciona aos estudantes o exercício da criticidade?

A atividade realizada, a partir dos relatos, despertaram-nos (as) educadores (as) a preocupação com outras questões, para além daquelas com as quais já estavam habituados a fazer ao selecionarem os livros didáticos a serem adotados pela escola. Perceberam igualmente, que livros, das mais diferentes áreas, podem contribuir na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 ao incluírem essas temáticas nas imagens e atividades que os compõem. Da mesma forma, os/as educadores/as assumem grande responsabilidade no uso deste material. A partir de uma análise crítica, e ao reconhecerem as fragilidades do livro didático adotado - temas invisibilizados, representações estereotipadas, erros conceituais - poderão lançar mão de estratégias para suprir eventuais lacunas e apresentar alternativas de construção de conhecimento diante daquelas que o livro oferece.

Bittencourt pontua que não existe um livro didático ideal, ou seja, “uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens, como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Exatamente por exercer um papel central no processo educativo e ser reconhecidamente valorizado como fonte de saber por educadores/as e estudantes, ele precisa ser analisado tanto em seus aspectos formais quanto de conteúdo, bem como utilizado de forma crítica em relação às informações que apresenta. O livro tanto reproduz quanto renova as interpretações, sendo, deste modo, tanto um instrumento de perpetuação quanto de transformação de ideologias.

Bittencourt ressalta a importância desse redimensionamento do material didático na configuração do saber escolar ao afirmar que:

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. Sua escolha depende, portanto, “de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo (BITTENCOURT, 2004, p. 298).

### Considerações Finais

A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão a respeito das diferenças entre eles: letras de místicas, charges, recursos audiovisuais, literatura infanto-juvenil e o livro didático são recursos didáticos perpassados por discursos e inscritos em formações discursivas. A análise das representações presentes nesses discursos pode ser apontada como o fio condutor desta proposta de formação.

No caso dos livros didáticos, além de serem mediadores na construção dos conhecimentos/ conceitos, facilitadores no processo de aprendizagem e importantes suportes informativos, apresentam discursos que interferem diretamente na formação dos/as estudantes. Bittencourt ressalta que “A análise do discurso veiculado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos...” (BITTENCOURT, 2004, p. 315). E complementa: “a prática de leitura dos livros didáticos têm apontado para a importância das

representações sociais, na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo” (BITTENCOURT, 2004, p. 317). Ainda que esta recepção não tenha sido objeto de análise neste curso, a análise das representações aponta para uma preocupação nesta direção.

O desconhecimento acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena expressam a invisibilidade desses temas tanto nos currículos praticados nas escolas quanto nos livros didáticos. Oliva questiona em um artigo: “O que sabemos sobre a África?” (OLIVA, 2003, p. 423). Este pontua como esta resposta se associa às representações e às imprecisões na literatura didática. Ao analisar a recepção e a forma como a história da África e os africanos foram representados no livro didático, fica evidente a importância de, para além do cumprimento da lei 10.639/03, os olhares se voltarem para este continente que guarda estreitas relações com o Brasil, sua história, seu povo e sua cultura. Oliva ressalta que talvez, um esforço coletivo, consiga suprir essas lacunas e silêncios que o livro didático, ainda essencialmente eurocêntrico, apresenta.

Ensinar a História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso, urgente. As limitações transcendem — ao mesmo tempo em que se relacionam — os preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de certo modo, no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema (OLIVA, 2003, p. 455).

Igualmente urgente é inserir a temática indígena e impulsionar o estudo dessas histórias e culturas na perspectiva da diversidade que as caracterizam. Do mesmo modo que a lei 10.639/03 impulsionou a inserção da História da África nos livros didáticos, observa-se o mesmo processo em relação à temática indígena e a lei 11.645/08. Pergunta semelhante à de Oliva poderia ser feita: O que sabemos sobre os povos indígenas brasileiros, suas histórias e culturas? Como demonstram os livros analisados pelos cursistas, a resposta aponta a persistente e antiga invisibilidade da temática. As edições de alguns livros didáticos mais recentes revelam tímidas tentativas de darem visibilidade a estes povos e culturas, contemplando, nos gêneros textuais e na iconografia selecionada, informações acerca de grupos étnicos distintos. Uma transformação anunciada.

## Notas

- 1 Todas as informações deste relato relacionadas ao curso em questão foram obtidas no dossiê de cursos da EAPE, na proposta do curso, bem como no ambiente virtual de aprendizagem da EAPE, no qual estão alocados os materiais discutidos e registrados nos fóruns de discussão.
- 2 “Originado da expressão francesa, o termo griot, na cultura africana, (...) é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos, cantada, dançada e contada através dos mitos, das lendas, das cantigas, das danças e das canções épicas; é aquele que mantém a continuidade da tradição oral, a fonte de saberes e ensinamentos e que possibilita a integração de homens e mulheres, adultos e crianças no espaço e no tempo e nas tradições; é o poeta, o mestre, o estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra.” (MELO, 2009, p. 149).
- 3 O trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros teve por referência a abordagem do kit do projeto A Cor da Cultura, material fornecido pelo MEC e distribuído para educadores do DF que participaram de formação específica para trabalhar com este material. No caderno Saberes e fazeres: modos de interagir, esses valores são discutidos a partir de sugestões de atividades, sendo eles: oralidade, circularidade, religiosidade, energia vital (axé), ludicidade, memória, ancestralidade, corporativismo/comunitarismo, musicalidade e corporeidade. Estes são evocados para valorizar a afro-brasilidade e as conexões com a história e cultura africana. (BRANDÃO, 2006).
- 4 Trecho da Música Babá Alapalá do cantor Gilberto Gil, composta em 1977, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/baba-alapala.html>. Acessado em: 10/02/2015.
- 5 Toda a legislação citada encontra-se disponível na página <http://etnicoracial.mec.gov.br/legislacao>. Acessado em 13/04/2015.
- 6 Música África, Palavra Cantada, 2005. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/978932/>. Acessado em: 10/11/2015.



- 7 Zumbi, Jorge Ben Jor, 1972. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/jorge-ben-jor/zumbi.html>. Acessado em: 10/11/2015.
- 8 Estes foram alguns dos autores ou intérpretes das músicas selecionadas pelos cursistas de uma das turmas do curso desenvolvido em 2015. Esse registro encontra-se no ambiente virtual de aprendizagem do curso, alocado na plataforma moodle da EAPE, no fórum de discussão intitulado " Vestígios Africanos em Palavras Cantadas", cujo acesso é restrito aos participantes. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/ead/mod/forum/discuss.php?d=1362>. Acessado em 20/12/2015.
- 9 A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, que teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>, acessado em: 03/06/2015.
- 10 O CD CONGUÊ encontra-se disponível na página <http://www.acordacultura.org.br/kit>, acessado em 03/06/2015.
- 11 Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>. Acessado em: 20/08/2015.
- 12 Mais informações sobre o projeto disponíveis na página: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/acao-educativa/material>. Acessada em 17/06/2015.
- 13 Mais informações sobre essa liderança indígena na página: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/projeto/equipe/15/alvaro-tukano>. Acessado em: 13/07/2015.
- 14 Informações sobre o Memorial dos Povos Indígenas disponível em: [https://seculosindigenasnobrasil.files.wordpress.com/2010/07/hist\\_mem\\_povos\\_indig1.pdf](https://seculosindigenasnobrasil.files.wordpress.com/2010/07/hist_mem_povos_indig1.pdf). Acesso em 10/04/2015.
- 15 "Daiara Tukano é militante indígena, feminista, educadora e artista plástica, cursa mestrado em direitos humanos e cultura de paz na Universidade de Brasília (UnB). É correspondente da Rádio Yandê, primeira rádio indígena web do Brasil, pesquisadora de pensamento decolonial e se dedica à valorização da identidade indígena e a luta pelos direitos dos povos originários e das mulheres". Disponível em: <http://azmina.com.br/author/daiara-tukano/>.

### Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Célia Marinho de Azevedo. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites - Século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **Saberes e Fazeres**. v. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.
- \_\_\_\_\_. **Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC- SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.
- GDF. SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>. Acesso: em 20 março 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF** (artigo 26-a da LDB). Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MELO, Marilene Carlos do Vale. A figura do Griot e a relação memória e narrativa. In: Griots. **Culturas africanas**: linguagem, memória, imaginário. 1ª ed. Natal-RN: Lucgraf, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05 nov. 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aaa/v25n3/a03v25n3.pdf> >. Acessado em 20/05/2015.

\_\_\_\_\_. **Reflexos da África**: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiânia: PUC, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, F. **Etnia, cor e raça**: aspectos discursivos do uso institucional. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64\\_Francisca\\_Cordelia\\_OS.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf)>. Acesso em: 15/07/2007.

SILVA, Patrícia Nogueira. “O teu cabelo não nega”: educação para as relações étnico-raciais na política de formação dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013) In: SANTOS, Débora S. FILICE, Renísia C. G.; RODRIGUES, Ruth M. M. (Org.). **Políticas Públicas e raça**: avanços e perspectivas. 1a ed. São Paulo: M&W Comunicação integrada, 2016.

SILVA, Patrícia Nogueira. **As questões étnico-raciais na política de formação continuada dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013)**: Desconstrução ou Reprodução? Monografia - Curso Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - Universidade de Brasília- UnB, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T.T. (org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STEPAN, Nancy Leys. **“A hora da eugenia”**: raça, gênero e nação na América Latina. R. J.: Editora Fiocruz, 2005.

### Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF

 Cléssia Mara Santos\*  
Flávia Tavares Beleza\*\*  
Michelle Ribeiro Confessor\*\*\*

**Resumo:** O presente artigo trata da formação continuada em Mediação de Conflitos no contexto escolar ocorrente no Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação - EAPE desde 2012 como parte da praxis de mediação de conflito do Projeto “Estudar em Paz” que acontece em algumas escolas da rede pública do DF por meio da parceria com o Núcleo de Estudos para a Paz-NEP/Universidade de Brasília-UnB. A mediação social de conflitos é tratada como uma estratégia pedagógica alternativa para minimização e eliminação das diversas formas de violências no ambiente escolar, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano a partir do conflito e que envolve toda a comunidade escolar. O conflito é entendido como parte da vida, que permeia a convivência humana e capaz de transformações individuais e coletivas quando enfrentado de forma dialogada, reflexiva e participativa.

**Palavras chave:** Formação Continuada. Conflito. Violência. Mediação Social.

---

\* Cléssia Mara Santos é pedagoga/orientadora educacional. Mestre em Educação. Formadora da EAPE.

\*\* Flávia Tavares Beleza atua no Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UnB.

\*\*\* Michelle Ribeiro Confessor é pedagoga/orientadora educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Os altos índices e níveis de violência no ambiente escolar dos quais toda a comunidade escolar tem sido vítima e o que várias pesquisas sobre violência nos apontam denuncia a falta de uma cultura de paz em nossas relações sociais e indica ainda a necessidade de estratégias pedagógicas e ações educativas capazes de contribuir na minimização ou eliminação da violência escolar.

A escola reflete e reproduz as diferentes violências diretas, simbólicas, culturais e estruturais (desigualdade econômica, preconceito, discriminação, elitismo, consumismo, fundamentalismo/dogmatismo, individualismo, competitividade, exploração, dominação) produzidas pela atual sociedade. Segundo Galtung (1990), as estruturas violentas podem gerar miséria, desnutrição, doenças, marginalização.

A função educativa de aprendizagem e desenvolvimento humano fundamentada em valores que criam e fortalecem um ambiente favorável à cultura de paz, baseada no respeito entendido como reconhecimento da legitimidade do diferente, do outro e da realização dos direitos e dignidade humana ainda não está refletida no cotidiano das instituições educacionais.

### A Mediação Social

A mediação pode ser definida como um processo de negociação ou diálogo assistido por uma terceira pessoa, o/a mediador/a, que tem poder de decisão limitado e não autoritário e é escolhido/a pelas partes para ajudá-las a chegar a um acordo mutuamente aceitável acerca de um conflito (MOORE, 1998). Além dessa definição mais geral, existem diversos modelos/correntes de mediação com características específicas<sup>1</sup>, que variam conforme a visão ou ideologia sobre o conflito, os objetivos da mediação, o papel do/a mediador/a, procedimentos e âmbitos de atuação (BELEZA; CARNEIRO, 2015).

Entre os modelos existentes, o projeto Estudar em Paz<sup>2</sup>, do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UnB, adotou a **mediação social**, que se inscreve na chamada Via Universalista de origem francesa, muito influenciada pela cultura herdada da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). O ponto fundamental da Via Universalista é a sua perspectiva relacional, cujo objetivo principal é estabelecer conexões entre as pessoas para a criação de novas realidades (SIX, 2001).

Desde 2009, o projeto Estudar em Paz vem desenvolvendo a mediação social em algumas escolas da rede pública do Distrito Federal, por meio de parcerias com escolas que abrem suas portas aos projetos de extensão da Universidade de Brasília. Além das escolas, o projeto divulga a proposta da mediação social por meio de palestras, seminários, oficinas e cursos de formação nas regionais de ensino e também no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE.

O projeto Estudar em Paz fez uma opção pela mediação social justamente porque tem caráter social, o que significa que o trabalho se dá na esfera do “EU” (indivíduo), mas vai além, no sentido de privilegiar a relação com o “outro” e a articulação com grupos, associações, organizações e redes sociais, na esfera do “NÓS”. Esta característica é destacada no seu conceito:

A mediação social é definida como um processo de **criação e recriação do laço social** e de regulação de conflitos da vida cotidiana, no qual um terceiro imparcial e independente tenta, através da organização de **trocias entre pessoas ou instituições**, ajudá-las a melhorar uma relação ou regular um conflito que as opõe (FRANÇA, 2000, p. 74). (Grifo nosso).

A partir desse alargamento conceitual, observa-se que a mediação social pode ser trabalhada como uma mediação de conflitos tradicional, ou seja, para desenvolver técnicas e habilidades para a regulação autônoma e colaborativa dos conflitos da vida cotidiana, como também é um processo de organização de trocas entre pessoas e entre pessoas e instituições para melhorar as relações humanas e institucionais. Esta última característica é fundamental quando as ações de mediação são desenvolvidas em escolas públicas das periferias das grandes cidades, onde é imprescindível promover o acesso aos serviços públicos essenciais, inclusive à rede de proteção e assistência social do Estado.

No projeto Estudar em Paz, a mediação social ganha mais uma dimensão, ao ser concebida como uma práxis de educação para a paz e os direitos humanos<sup>3</sup>, na perspectiva da Pesquisa para a Paz<sup>4</sup>, que apresenta as seguintes características: um novo conceito de paz, como antítese de violência e relacionada ao desenvolvimento humano; educação para a paz orientada para a ação e integrada ao processo global de mudança social; relação orgânica entre pesquisa, ação e educação para a paz.

A Pesquisa para a Paz (PP) influenciou fortemente o campo da educação para a paz (EP), a começar pela novidade trazida pelos seus suportes conceituais: paz positiva e conflito (JARES, 2007).

O conceito de paz positiva, formulado por Galtung, representou a superação da visão conservadora e restrita de paz como ausência de guerra (paz negativa), a partir da seguinte proposta: a paz pressupõe uma comunidade humana integrada, com justiça social e liberdade (PUREZA, 2005). Nesse sentido, Galtung mostrou que existe uma clara relação entre paz e desenvolvimento humano, especialmente quando trouxe a sua visão ampliada da violência: “como insultos contornáveis às necessidades humanas básicas<sup>5</sup>, e mais geralmente à vida, diminuindo o nível real de satisfação de necessidades abaixo do que é potencialmente possível” (GALTUNG, 1990).

Paulo Freire, considerado o pedagogo que mais influenciou o movimento da educação para a paz na perspectiva da Pesquisa para a Paz (JARES, 2002, p. 85), ressalta a relação entre paz, desenvolvimento humano e justiça social:

A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (FREIRE, 2006).

Uma vez que a paz positiva significa antítese de violência, ou das violências (guerra é apenas um tipo de violência), Galtung deu visibilidade às diversas formas de violência, agrupando-as em três subtipos: violência direta, estrutural e cultural (GALTUNG, 1990). A violência direta (de pessoa contra pessoa, ligada à eliminação e/ou submissão do outro, podendo ser física, verbal ou psicológica); a violência estrutural (tem a exploração como peça central e está relacionada à desigualdade/injustiça social) e a violência cultural (esfera simbólica, utilizada para ocultar, naturalizar e/ou legitimar a violência direta e a violência estrutural). Cabe à mediação social o papel fundamental de promover o desvelamento de todas as formas de violência. Para atender aos objetivos do Projeto Estudar a Paz, adota-se uma perspectiva de conflito positivo, em três dimensões:

1. O conflito é inerente à vida - a raiz do conflito é a contradição inerente a todo ser humano. Portanto, se há vida, se há relações humanas, as contradições são inevitáveis, motivo pelo qual não há que se falar em “prevenção do conflito”, mas em “prevenção da violência” (GALTUNG, 2006). Pode-se dizer que o conflito é a realidade ou que a realidade é conflituosa.

2. O conflito é uma oportunidade - é espaço de crescimento e transformação em duas dimensões: o auto-fortalecimento (*empowerment*) e a capacidade de considerar o outro (reconhecimento), conforme a orientação da mediação transformadora proposta por Bush e Folger (2006). O conflito também é um catalisador, na medida em que precipita uma série de respostas e consequências (WARAT, 2004, p. 90), ou seja, suscita a transformação de pessoas, situações e realidades.

3. O conflito é uma forma de inclusão - acolhimento do outro, inclusão da diferença para produzir o novo - “conflito como outriedade” - como também é uma oportunidade de transformar-se nele - na diversidade (WARAT, 2004, p. 60-69). O conflito permite o exercício da alteridade<sup>6</sup>.

Nas escolas, resta claro que o projeto Estudar em Paz não trabalha para a formação de mediadores/as escolares (para lidar conflitos estritamente escolares), mas de mediadores/as sociais capazes de lidar com conflitos e violências em contextos mais amplos (escola, família, comunidade), de ordem pessoal, familiar, institucional ou social (BELEZA, 2011).

Vale ressaltar que a mediação social tem como objetivo, também, estimular a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade externa na gestão da escola, num exercício vigoroso de democracia participativa, no qual todos/as são chamados a participar, a dizer a sua palavra e propor ações concretas para a transformação dos conflitos e a superação das violências no contexto escolar.

Por fim, no que diz respeito à promoção, realização, proteção e criação de direitos humanos, a mediação social propõe um “movimento contrário”, porque não parte do reconhecimento de direitos, mas da leitura do mundo (problematização da realidade), da desocultação das violências que impedem o pleno desenvolvimento humano (violações de toda ordem), para então promover a busca/luta por uma vida digna de ser vivida.



## A práxis da Mediação de Conflitos nas escolas e na formação continuada da EAPE

A prática da Mediação de Conflitos no contexto escolar da Secretaria de Estado de Educação do DF iniciou-se em 2009 como um projeto prático e de ensino/pesquisa em algumas escolas do Distrito Federal (DF) como o Centro Educacional São Francisco em São Sebastião e a Escola Classe 22 do Gama, por meio do projeto de extensão de ação contínua (PEAC) da Universidade de Brasília – UnB do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP.

Sob a coordenação do NEP, o projeto Estudar em Paz: Mediação de Conflitos no Contexto Escolar tem como objetivo geral levar a proposta de mediação social para as escolas públicas do DF, para o desenvolvimento da educação para a paz e os direitos humanos na educação básica.

A formação de mediadores (as) junto aos profissionais de educação da Secretaria de Educação passa a ser um desafio. Essas experiências possibilitam o fomento da formação continuada em mediação de conflitos para esses profissionais, em consonância com os objetivos específicos do projeto Estudar em Paz:

- Formar estudantes, professores (as), orientadores (as) educacionais, gestores, corpo técnico-administrativo, pais/mães/responsáveis e pessoas da comunidade em mediação social.
- Fomentar práticas sociais e educativas pautadas no diálogo, na cultura de paz, nos direitos humanos, na democracia participativa e na diversidade.
- Estruturar núcleos de mediação social nas escolas participantes para acolher toda a comunidade, transformando a escola em “casa da comunidade”
- Promover a integração entre a escola e a rede social e comunitária local. (BELEZA & CARNEIRO, 2015, p. 256-257).

Essas escolas, citadas anteriormente, junto ao Núcleo de Estudos para Paz - NEP/UnB, acolheram em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP esse projeto como uma possibilidade de transformar a cultura da violência em cultura de paz a partir do conflito entendido e compreendido como um espaço de aprendizagem, participação, diálogo e autonomia, isto é, de desenvolvimento humano e não como sinônimo de briga, confusão, agressão, violência. A

mediação de conflitos na perspectiva transformativa e da mediação social configura-se como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano sempre que entendemos o conflito como parte da vida.

o projeto adota a visão positiva do conflito, ou seja, este é concebido como algo inerente à vida humana, uma catalisadora da criatividade, uma oportunidade de crescimento e transformação pessoal e coletiva. Apesar de guardar concordância com o “modelo transformativo” no que diz respeito ao conflito, pode-se dizer que a mediação social é de outra natureza. Não é apenas um método de resolução de conflitos, é uma prática social voltada para o desenvolvimento humano. Não nasceu da vontade de construir acordos, mas para criar laços e promover a inclusão social. (BELEZA & CARNEIRO, 2015, p. 254)

Nesse projeto, uma de suas etapas é a formação de mediadores (alunos, professores, servidores, pais) que queiram voluntariamente mediar conflitos na escola em uma formação inicial de 40 horas na própria escola.

A orientadora pedagógica da Escola Classe 22, desde o ano de 2010, realiza um projeto de mediação na escola intitulado Mediação de Conflitos: do Diálogo à Cidadania. O projeto surgiu a partir do conhecimento adquirido na formação em mediação social oferecido pelo projeto Estudar em Paz para os diretores, supervisores e orientadores pedagógicos da DRE-Gama. Inicialmente, a orientadora começou a trabalhar os conceitos de mediação com os alunos e a realizar pequenas assembleias em sala de aula em que os alunos discutiam o que era bom e o que era ruim na escola... Nas mediações, toda questão conflituosa ou violenta pode ser motivo de diálogo, desde que preservada a identidade dos envolvidos, se for o caso. Na EC 22, as principais pautas levantadas pelos alunos foram: a sujeira e a situação física dos ônibus escolares, a sujeira do banheiro, o preço do lanche da vendinha da escola e os apelidos. (BELEZA & CARNEIRO, 2015, p. 263-264)

Nesse contexto, surgiu junto aos participantes dessas experiências a possibilidade de incluí-la na política de formação continuada da EAPE, para fomentar essas experiências e levar para outras escolas o desejo de implementar a mediação de conflitos em suas realidades, embora a Mediação de Conflitos, ainda em estado embrionário, seja uma política pública da Secretaria de Educação.



Através da formadora e pedagoga/orientadora educacional, mediadora formada pelo NEP, Michelle Confessor, e da sua experiência com a implantação de projetos em Mediação de Conflitos, na coordenação intermediária dos Orientadores Educacionais da Gerência Regional de Ensino do Gama, surgiu a proposta de realização de curso de formação continuada, numa parceria entre EAPE/NEP-UnB desde 2012.

Diante deste desafio, foram estruturados três espaços de formação continuada na EAPE desde o ano de 2012 – propostos pelas professoras formadoras Cléssia Santos e Michelle Confessor. Trata-se dos cursos: “*Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica*”, com carga horária de 180h, *Projeto em Mediação de Conflitos*, com carga horária de 60h e o módulo “*Diversidade e Convivência Escolar: conflitos, socioeducação e cidadania ativa*”, de 20 horas, que integrou o curso estruturante proposto pelo Núcleo de Formação em Diversidade, Inclusão, Direitos Humanos e Orientação Educacional.

No curso de *Mediação de Conflito como Práxis Pedagógica - 180h*, os/as profissionais da educação encontram espaço para refletir sobre os desafios da convivência escolar, vivenciam e desenvolvem escuta ativa, aprendem técnicas de comunicação não-violenta, manejo de grupos, análise das origens dos conflitos com suas respectivas funções e disfunções. Isso se evidencia nas avaliações de final de curso<sup>7</sup> como demonstrado na fala de três cursistas:

A - “O que aprendi no curso de mediação de conflitos melhorou a minha capacidade de escuta e minhas habilidades para me relacionar com os diversos atores do espaço escolar: professores, pais, direção, colegas de Equipe. (Sou psicóloga da EEAA.) O curso ainda promoveu uma reflexão sobre os diversos conflitos presentes no contexto escolar e ofereceu ferramentas para lidar com ele de forma que este contribua para aprendizagem e crescimento dos envolvidos.”

B - “O curso foi primordial para muitas mudanças no processo de comunicação. A abordagem do curso foi um desafio pessoal de ganho satisfatório. Além de favorecer o desenvolvimento de uma práxis Pedagógica mediadora, potencializando a construção de uma sociedade que conviva em uma cultura de paz.”

C - “Contribuí, pois agora temos todo o conhecimento para resolvermos conflitos no ambiente de trabalho e até fora dele. Como pessoa, comecei a ser mais imparcial frente aos conflitos e saber respeitar a personalidade e o motivo de cada pessoa apesar de

possuir opinião diversa da mesma. Foi adquirida uma experiência para a condução da solução necessária para que possamos atuar na escola.” (Avaliações de final de curso, MCPP, 2014)

Além disso, aprendem a significar e ressignificar os limites e as possibilidades das relações escolares, a partir do paradigma da cooperação e da Educação *em e para* os Direitos Humanos, tendo em vista a formação de um sujeito integral, que participa da vida social a partir do diálogo, do respeito e que seja capaz de manter relações mais democráticas e sustentáveis, para além de oferecer as velhas respostas violentas aos conflitos. Como está indicado no Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2009, p. 32)

As respostas à violência, quando dialogadas e reflexivas, possibilitam a concretização da cidadania ativa, também alicerçadas na Educação em e para os Direitos Humanos (DISTRITO FEDERAL, 2014), enquanto marco regulador da convivência escolar. Possibilitam também as aprendizagens que se constituem a partir dos elementos da práxis pedagógica dialógica, fundamentais para a convivência dentro de uma cultura de paz.

A filosofia da mediação é altamente dialógica, o que permite horizontalizar as relações e problematizar a violência e o conflito. Por meio de um diálogo problematizador, a reflexão ganha caráter crítico-transformativo na medida em que se faz a leitura de mundo a partir do conflito, o que empodera ações individuais/coletivas que podem contribuir na superação de diversas violências nos quais estamos todos inseridos. Segundo Freire (1992), o diálogo não torna iguais professores e alunos, mas marca um espaço democrático entre eles:

“Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um

faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua... O diálogo não pode converter-se num 'bate-papo' desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos." (FREIRE, 1992, p. 117-118)

Ao longo do curso Mediação de Conflitos como práxis pedagógica -180h, os(as) cursistas registram suas aprendizagens, sintetizando-as no Registro Reflexivo de Aprendizagem ao final de cada módulo. Nele, os/as profissionais da educação pensam, sintetizam e relacionam o conteúdo do curso com suas práticas diárias na convivência em suas escolas, estruturam-se quanto à participação democrática (ou não), à construção das regras, à aplicação das sanções disciplinares e às respostas aos conflitos relacionais, culturais e estruturais.

Quanto às regras, à aplicação das sanções disciplinares a professora Renata relata:

Vejo a punição sendo usada como única forma de lidar com os conflitos o tempo todo na minha escola. E, bem como relatou muitos colegas, é exatamente isso que os professores esperam da direção e da orientação. O que quase ninguém percebe, e que Telma ressalta tão bem, é que quando a escola faz uso da punição pura e simples, ela não possibilita ao aluno refletir sobre como os seus atos afetam os outros, assim sendo não há aprendizagem. É com bastante tristeza que pude perceber como essa prática ainda é a regra quando se trata de lidar com os conflitos e com a violência decorrente deles. No entanto, justamente por ser um campo fértil para os conflitos, a escola também é o ambiente perfeito para que a cultura de mediação seja instaurada... Ao final foi possível compreendermos que a violência é consequência de um conflito que foi ignorado, negligenciado até chegar a uma resposta violenta. Todo o material utilizado até o momento contribuiu de forma significativa para um outro olhar sobre o conflito dentro do contexto escolar, que onde todos nós cursistas estamos inseridos. (Registro Reflexivo de Aprendizagem, Prof. Renata Nunes Rodrigues, MCPP, 2015)

Quanto às práticas diárias na convivência em sua escola, a professora Marisol diz:

o conflito pode ser positivo se, através da mediação, pudermos transformá-lo em oportunidade de diálogo e consenso. Nesse

diálogo mediado, buscamos resolver as diferenças através da compreensão da mensagem que os envolvidos nos trazem. Precisamos aqui de muita disposição para resolver tais conflitos de forma pacífica e democrática. Essa disposição, tanto quanto a técnica da mediação de conflitos, a meu ver, ainda são realidades pouco vistas e investimentos pouco implementados na formação do corpo escolar. De uma forma geral procuramos evitar o conflito no ambiente escolar reprimindo-o, controlando-o com regras, ou ignorando-o, minimizando-o ou acreditando que interferir não seja parte integrante do trabalho cotidiano da aprendizagem escolar. Gerou inicialmente um grande silêncio em mim; e um mergulho solitário para dentro, daqueles que nos fazem refletir sobre o que fazemos no dia-a-dia. Segue-se a ele uma ampliação no olhar e uma cobrança interna cada vez maior para não fugir do conflito, mas encará-lo como oportunidade (Registro Reflexivo de Aprendizagem, Prof. Marisol Cristina Lopes, MCPP, 2015)

Sobre a metodologia de mediação de conflitos a professora Monique registra:

Durante as aulas de exercício das técnicas de mediação, muitos aspectos importantes foram transmitidos e avaliados nas atividades práticas... me fizeram refletir quão delicado é o papel do mediador. Nesta missão, as minúcias fazem grande diferença, pois podem levar ao descrédito tanto da prática como também dos próprios mediandos, às vezes, até principalmente destes. Os pontos relevantes e que merecem cuidado durante todo o processo e, inclusive, no ambiente de mediação precisaram ser delineados e ratificados durante todas as aulas para fixação:

- 1) Conduta do Mediador: precisa ser permeada de alguns princípios cumulativamente sendo a imparcialidade, a credibilidade, a competência, a confidencialidade e a diligência (zelo, presteza);
- 2) Papel do Mediador: propiciar um clima de comunicação com respeito e reciprocidade, como também para o surgimento de estratégias conjuntas, construídas pelos mediandos;
- 3) O mediador deve estimular o diálogo transformador: nesta forma de diálogo, não se pode potencializar a culpabilização apenas, mas sim a auto-reflexibilidade, a externalização de sentimentos, a empatia e a responsabilidade relacional;
- 4) 'Escutatória': prefiro utilizar este termo por me reportar à nossa necessidade de escuta, escuta e escuta... sem devaneios e sem expectativas, como também sem julgamentos de valores ou baseados em convicções subjetivas. Em minha opinião, é a escuta respeitosa e não tolerante;
- 5) O mediador deve apurar sua percepção: dentre as habilidades

a serem desenvolvidas, considero as inúmeras formas de linguagem existentes, tanto orais como instintivas, não intencionais, mas que muito podem colaborar para a promoção da aprendizagem mútua;

6) O mediador trabalha com perguntas: neste aspecto, vejo uma necessidade de cuidado especial, pois aquilo que precisa ser dito tem que acontecer de forma clara, objetiva, lógica e imparcial, potencializando a confiança e a credibilidade no processo de mediação. (Registro Reflexivo de Aprendizagem, Prof. Monique de Oliveira Reis, MCPP, 2015)

A partir da ação-reflexão, os (as) cursistas são provocados a voltar a intervir na realidade como mediadores, desenvolvendo práticas pedagógicas ressignificadas no cotidiano da escola e em outros contextos relacionais que priorizem o respeito aos direitos fundamentais, a não discriminação, tendo o exercício da metodologia e técnicas de mediação de conflitos como apoio em suas estratégias de ensino/aprendizagem e/ou práxis pedagógicas.

No espaço da formação continuada, os/as educadores/as cursistas começam, em primeiro lugar, a relatar suas inquietudes para, em seguida, produzir reflexões, ressignificações e mobilizações geradas pelo espaço coletivo de aprendizagem viabilizado nos cursos.

Sendo assim, a meta dessas propostas de formação em Mediação de Conflitos como práxis pedagógica é a articulação de estratégias de ensino/aprendizagem, juntamente com os/as educadores/as cursistas, que favoreçam a inclusão de sujeitos rotulados como “aluno problema”, “violento”, “agressivo”, no espaço da escola, de modo a resgatá-los da exclusão, da marginalidade, da invisibilidade, devolvendo-lhes o direito à **voz**, à **vez** e à **decisão** dentro de um processo dialógico, reflexivo e problematizador do conflito.

Visa à implantação de um processo de mediação de conflitos com foco na convivência e não somente na reparação de danos entre as partes, ou resolução do problema ou do fato em si que rompe a convivência entre as partes, o que permite à pessoa ou às partes envolvidas trocas educativas com as possibilidades de reconhecer o diferente em sua legitimidade, rever valores, ideias, interesses, metas, etc.; de ter um espaço de fala, de escuta, de decisão e de ação; possibilita enxergar as violências estruturais além das interpessoais/pessoais e agir coletivamente com força capaz de provocar as transformações necessárias.

A práxis da mediação de conflitos no contexto escolar traz como benefício, a criação e restauração de laços de convivência. Trata-se de uma possibilidade de ação pedagógica intencional que pode contribuir na prevenção da violência e nas transformações pessoais e sociais, considerando que todos somos vítimas de um sistema educacional precário e pouco significativo.

Embora o espaço escolar reforce ou reproduza, por vezes, relações de discriminação, preconceito, violência e abuso de poder, este espaço de interação - segundo as professoras formadoras - possui, também, um grande potencial para que todos os/as estudantes, inclusive aqueles/as que se encontram em regime de Liberdade Assistida (L.A.), com restrição de liberdade ou em cumprimento de pena, sejam desafiados a pensar no futuro, em projeto(s) de vida mais duradouros, bem como na possibilidade de fazer escolhas que conduzam à melhoria de sua qualidade de vida capaz de quebrar o ciclo de violência em suas histórias de vida.

Consideramos que tanto o processo de mediação de conflitos existentes nas escolas por meio dos projetos citados aqui, bem como o processo de constituição do conhecimento prático na formação continuada de mediadores(as) nas escolas e na EAPE permitem trocas educativas em que os/as envolvidos/as têm a possibilidade de reconhecer o diferente e rever valores, ideias, interesses, metas em oposição e, com isso, enxergar as violências estruturais, ao mesmo tempo em que podem se tornar capazes de provocar as transformações necessárias tanto profissionais quanto pessoais.

Nesse sentido, no processo de mediação e o papel do mediador neste, difere de aconselhar, proferir sermão, punir culpados, corrigir condutas, aplicar normas regimentais, etc., mas problematizar o conflito junto aos envolvidos, facilitando a compreensão desse conflito e o como lidar com ele de forma não-violenta com o objetivo de favorecer o diálogo entre as partes, provocar o querer dialogar em favor da convivência comum, por melhores condições de vida, pela realização dos direitos humanos, pelas transformações necessárias, em nível pessoal e coletivo.

A Mediação de Conflitos na escola reconhecida na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola e como política pública educacional pode se tornar um caminho frutífero mediante o repensar e ressignificar estratégias pedagógicas baseadas no redescobrimto de valores

como a cooperação, colaboração, generosidade, solidariedade, coletividade. Por sua vez, tais ações podem contribuir na práxis pedagógica ao selecionar e aplicar estratégias de ensino-aprendizagem, com o intuito de prevenir, diminuir e eliminar a cultura da violência, que se nutre de valores como o individualismo e a competitividade implícitos na maioria das regras dos jogos e de atividades pedagógicas e que, na dinâmica diária de trabalho, são reproduzidas por nós profissionais da educação.

Com tudo isso, é possível constatar que a formação continuada em **Mediação de Conflitos como Práxis Pedagógica – 180h** junto aos/as profissionais da educação tem favorecido a transformação pessoal/social e profissional por meio do respeito/reconhecimento das diversidades, além de contribuir para o enfrentamento da violência e a construção da cultura de paz, dentro e fora do contexto escolar fundamentada na dignidade humana.

### Notas

- 1 Para conhecer melhor alguns modelos ou escolas de mediação, ver La promesa de la mediación, de Bush e Folger, Buenos Aires: Granica, 2006.
- 2 O Projeto Estudar em Paz – mediação social no contexto escolar é um projeto de extensão de ação contínua (PEAC) da Universidade de Brasília, sob a coordenação geral da professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa e coordenação executiva de Flávia Tavares Beleza.
- 3 Para o projeto Estudar em Paz, os direitos humanos são concebidos como processos de luta pela dignidade, o que pressupõe um compromisso com as mudanças sociais que promovam o acesso aos bens que tornem a existência digna (Herrera Flores). Ver em FLORES, Joaquín Herrera. Teoría Crítica dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- 4 A Pesquisa para a Paz (PP) surgiu na década de 1950, sinalizando uma mudança de paradigma em oposição à tradição positivista, tendo como principal representante o norueguês Johan Galtung, também fundador da disciplina, que veio propor uma investigação para a paz comprometida com valores, especialmente o da paz (PUREZA, 2005).
- 5 Galtung (1990) refere-se a quatro tipos de necessidades básicas: necessidades de sobrevivência (negação: morte, mortalidade); necessidades de bem-estar (negação: miséria, morbidade); necessidades de identidade, de um sentido (negação: a alienação), e necessidades de liberdade (negação: a repressão).
- 6 Para saber sobre alteridade, consultar LÉVINAS, Emmanuel. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- 7 Instrumento de avaliação adotado pela EAPE respondido pelos cursistas ao final dos cursos através do seu acesso on-line ao ambiente virtual do mesmo. É parte da metodologia dessa avaliação a não identificação do respondente.

### Referências Bibliográficas

- BELEZA, Flávia Tavares; CARNEIRO, Yasmin Gomes. **Estudar em Paz**: Uma Proposta de Educação para a Paz por meio da Mediação Social. Revista Interações, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Estudar em paz**: mediação de conflitos no contexto escolar. Revista Participação, 20, 52-59. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2011.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.
- BUSH, R. A. B.; FOLGER, J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.
- CURSO Mediação de Conflitos como Práxis Pedagógica-120h (MCP). Avaliação de final de curso, 2014. Disponível em <<http://www.eape.se.df.gov.br/ead/course/view.php?id=32>>. Acesso em 13/7/2016.



CURSO Mediação de Conflitos como Práxis Pedagógica-180h (MCP). Registro Reflexivo de Aprendizagem, 2015. Disponível em <<http://www.eape.se.df.gov.br/ead/mod/assign/view.php?id=3135>>. Acesso em 13/7/2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento**. Pressupostos Teóricos. SEEDF, 2014.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FRANÇA. **Social mediation and new methods of conflict resolution in daily life**. National Forum of Urban Affairs Professionals. Les édition de la Délégation Interministérielle à la ville. Recuperado em 15/01/2015, de <http://www.ville.gouv.fr>, 2000.

FREIRE, A. M. A. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Educação, 387 – 393. Recuperado em 15/01/2015, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/faced/article/download/449/345>, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GALTUNG, Johan. **Transcender e Transformar**. Uma introdução ao trabalho de conflitos. São Paulo, Ed. Palas Athena, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultural Violence**. Journal of Peace Research, 27(3), 1990, p. 291-305 Recuperado em 15/01/2015, de <http://www.jstor.org/stable/423472>.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**. Sua teoria e sua prática. 2ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MOORE, C. **O Processo de mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PUREZA, J. M.. **Os Estudos para a Paz – Tendências e debates**, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 71, posto online no dia 01 Outubro 2012, consultado o 30 Janeiro 2013. URL : <http://rccs.revues.org/1330>, 2005.

SIX, J. F. **Dinâmica da mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

WARAT, L. A. **Surfando na pororoca** - O ofício do mediador, Vol. III. Florianópolis (SC): Fundação Boiteux, 2004.

### Bibliografia de Apoio

BELEZA, Flávia T. **A Mediação Social como Instrumento de Participação para a Realização da Cidadania**. Dissertação de Mestrado em Política social, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2009.


BELEZA, F., DINIZ, B. **La Mediación Social en la Escuela: Espacio de Construcción de la Paz**. En América Latina en el camino hacia la paz sustentable: herramientas y aportes. Respuestas para La Paz. (Serrano Oswald, Serena Eréndira, Oswald Spring, Úrsula y de La Rúa Eugenio, Diana. Coord.). Guatemala, FLACSO – Guatemala CLAIP, 2015.

GALTUNG, J. **O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela**. UNESCO. Recuperado em 01/06/2013, de <http://www.comitepaz.org.br/download/O%20que%20%C3%A9%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20Galtung.pdf>, 2003.

GALTUNG, J. **Violencia, guerra y su impacto**: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. Recuperado em 15/01/2015, de <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm#n1>, 2004.

PUREZA, J. M. **O desafio crítico dos estudos para a paz**. Relações Internacionais, 32, 5-22, 2001.

### Um aluno surdo: Uma prática relevante para o despertar da linguagem

 Fani Costa de Abreu\*

**Resumo:** O presente relato de experiência retrata a caminhada escolar de um aluno surdo com quinze anos de idade que até então não é fluente em nenhuma língua de sinais tampouco em qualquer língua oral ou escrita. Neste trabalho são relatados os motivos pelos quais esse aluno ainda se encontra nessa condição e mostra as mudanças que ele tem passado nos últimos meses após iniciar contato mais efetivo com a língua de sinais. Por refletir sobre o caso, o relato traz comentários sobre as recentes pesquisas na educação de surdos que afetam diretamente a vida escolar atual desse aluno, valendo-se do relato das atividades em sala de aula, mostrando problemas enfrentados e ganhos obtidos e em especial avaliando uma atividade bem sucedida aplicada com o aluno MT. Reflete-se rapidamente sobre questões como o sujeito surdo leitor, o texto visuo-espacial, o que realmente significa ser letrado e ser capaz de ler, reler, construir e reconstruir o texto, sabendo que este não é mérito apenas de uma língua escrita. Ressalta também fundamentos teóricos para a elaboração de futuras intervenções pedagógicas junto a alunos surdos. Por fim, fica registrada, através deste, a crença no ser humano que, ancorado em sua língua, expressão viva do pensamento, é capaz de infinitas possibilidades para agir social e culturalmente.

**Palavras-chave:** Aquisição tardia da linguagem. Surdez/prática em sala de aula. Surdez/texto visuo-espacial.

---

\* Fani Costa de Abreu é licenciada e bacharela em Língua Portuguesa pela Universidade de Brasília. Pós-graduada em Docência Superior, Atendimento Educacional Especializado, e Tradução, Interpretação e Docência da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Professora efetiva da SEEDF.



## Introdução

Este texto trata do estudo de caso de um trabalho que vem sendo feito na disciplina português como segunda língua para surdos, desde o início do ano letivo de 2015. O trabalho é realizado com um aluno, aqui denominado MT, a fim de preservar a identidade do aluno por se tratar de um menor de idade.

Os objetivos desse trabalho são: 1) relatar algumas das atividades realizadas em sala de aula, por vezes frustradas por não se adequarem ao nível de letramento no qual o aluno se encontrava, e por isso, não gerarem interesse suficiente no mesmo e 2) mostrar, em particular, uma estratégia bem-sucedida por ter sido capaz de considerar o indivíduo com todas as suas especificidades, sua capacidade nata de linguagem e sua possível e ilimitada expressão de pensamento por meio da língua em aquisição. Para tanto será mostrado o que vem sendo realizado desde o início do ano, quem é esse indivíduo-aluno, como ele iniciou o ano letivo, o desenvolvimento dele em um semestre de trabalho efetivo e os anseios e perspectivas para o desenvolvimento futuro.

Por ser inevitável, as observações aqui relatadas vão passar, necessariamente, por reflexões acerca do letramento, do bilinguismo, da aquisição de língua, da leitura e da escrita e da avaliação, assuntos esses diretamente relacionados ao desenvolvimento educacional desse aluno surdo. Gostaria de deixar aqui registrada a minha particular crença no desenvolvimento escolar de alunos surdos independentemente das perdas e danos que o processo tenha causado ao aluno, em especial ao aluno MT.

## Método

O aluno em questão é estudante do 8º ano do ensino fundamental na cidade de Brasília-DF, estudante de uma escola pública, inclusiva, denominada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF como escola polo de surdez. Os alunos surdos são encaminhados para este estabelecimento de ensino, localizado há três quilômetros do Congresso Nacional da Capital Federal, para serem incluídos num sistema educacional que possui melhor suporte para o apoio ao aprendizado como, por exemplo, Atendimento de Apoio Especializado – ANEES e intérpretes de Libras.

MT tem quinze anos de idade, é atendido no contra turno escolar por numa instituição particular, filantrópica, conveniada com a SEEDF, cujo objetivo é dar suporte aos surdos e suas famílias e cuja base de apoio para o desenvolvimento educacional é o oralismo, tem também o objetivo de propiciar a aquisição exclusiva da língua portuguesa na modalidade escrita e oral pelo aluno surdo, atendimento esse que ocorre há exatos treze anos.

MT é um adolescente nascido na cidade de São Domingos, Goiás, filho de pais legalmente adotivos desde os dois anos de idade. Sua surdez em grau profundo foi detectada pela família adotiva ainda aos dois anos de idade, porém após a adoção. Até os dois anos de idade, MT não produzia fala e a família adotiva acreditava que isso era fruto de maus tratos sofridos pela criança pelos pais biológicos, no entanto a surdez foi diagnosticada e, segundo os médicos, ela provavelmente foi causada pelo fato da mãe ter tido rubéola durante a gestação.

A mãe adotiva de MT estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental e o pai adotivo não possui estudo formal. Ninguém na família de MT sabe Libras e o jovem não possui contato com surdos adultos. Dois meses, antes do início deste trabalho, ele foi morar com a irmã mais velha da família adotiva. A comunicação na família se dá pela tentativa da leitura labial e por gestos já que MT também não possui fluência em Libras.

No ambiente escolar MT é bastante participativo, interage muito livremente com os colegas ouvintes sendo mais próximo de duas colegas surdas do 9º ano. Nos primeiros encontros com o aluno foi perceptível, de imediato, que ao utilizar Libras como código de comunicação, eu não estava sendo entendida. Em uma visita informal que o pai fez ao filho na escola, observou-se que a comunicação entre ambos se dava por gestos, e não através da linguagem de sinais - Libras. Também foi fácil perceber que o aluno não se comunicava efetivamente utilizando Libras com as colegas surdas usuárias da Língua.

Em sala de aula, quando iniciei a comunicação através da Libras, o aluno apenas sorria, dando a entender que ele não compreendia o que eu sinalizava. Importante observar que, apesar de se tratar de uma instituição denominada polo de surdez como acima citada, o aluno não dispõe de intérprete educacional porque falta esse profissional na instituição. Contudo, como professora de português me preocupei primeiramente em diagnosticar em que nível de língua portuguesa encontrava-se meu aluno.

Então, na primeira atividade de diagnose solicitei ao aluno que escrevesse o seu nome numa folha de papel em branco, mas que o fizesse de maneira diferente, podendo utilizar desenhos ou palavras que o representasse. Fiz o meu nome como modelo e pedi que ele fizesse o mesmo. Para minha surpresa, o aluno desenhava com muita habilidade e representou vários objetos dos quais gostava dentro do seu nome, como por exemplo, televisão, computador, Sky, celular, pipa, carro, policial e várias carinhas com diversas expressões faciais como: alegria, tristeza, dúvida, raiva e esperteza. Tomando por base esse desenho, as atividades subsequentes foram planejadas e desenvolvidas levando em consideração temas como esporte, tecnologia, ajuda mútua, água e violência. Mesmo sabendo que o aluno desconhecia a Libras e também não tinha domínio do português escrito, as primeiras atividades foram sempre voltadas para a produção do português escrito; e, mesmo que todas as atividades recorressem ao uso de imagens, desenhos realizados pelo aluno, imagens da internet, tudo isso sempre associado à palavra escrita, ainda assim, o aluno demonstrava certo desinteresse pelas aulas e desânimo em diversos momentos.

O aluno foi exposto a textos simples e as atividades eram muito focadas na aquisição de vocabulário, mas o que se percebia era que o desenvolvimento da escrita avançava e retrocedia com a mesma rapidez, isso porque o aluno não tinha dificuldade em entender os significados e nem mesmo em escrever as palavras e até facilmente decorava muitas delas e aprendia algumas dessas em Libras. Quando o aluno era exposto a algum texto, ele grifava algumas poucas palavras que eram as que ele conhecia, cerca de um por cento das palavras contidas em textos bem simplórios em nível de alfabetização.

Com a preocupação primeira de como seria possível fazer com que esse aluno apreendesse o conceito de verbo diferenciando-o de nomes, gramaticalmente falando, foi proposta uma atividade que rendeu mais descobertas do que se esperava. Foi solicitado ao aluno que assistisse à animação muda *Entrega Imediata*, com duração de dois minutos. Este vídeo pareceu ter criado vida para o aluno MT, que se propôs a desenhar todas as palavras novas dos objetos e/ou as pessoas e as ações que havia no vídeo e depois a fazer frases com essas palavras, mesmo tendo de perguntar em todo tempo como se escreviam tais palavras. Ao todo, entre nomes e verbos, o aluno produziu vinte e

quatro desenhos com suas respectivas palavras e cada uma delas associada à criação de uma frase. As frases foram sendo construídas no contexto dos fatos corridos no vídeo, mas neste momento o objetivo ainda era fazer com que o aluno diferenciasse os verbos dos nomes. À medida que escrevia as palavras também era dado ao aluno o sinal em Libras. Em seguida, foi dada uma explicação básica sobre o conceito de verbo, associando o conceito a movimento e fazendo o aluno perceber que o que não era movimento, era nome.

Mais uma vez o aluno foi exposto a outros dois vídeos: *Short Animation Alarm*, com duração de 8 minutos e *Violência Doméstica*, 2 minutos. Enquanto MT assistia aos vídeos, ele mesmo parava sua reprodução, apontava a ação ou o objeto/pessoa e perguntava como se escrevia a palavra, formando assim uma expressiva lista dividida em duas colunas nomes e verbos. Em nenhum momento o aluno teve dúvidas sobre o que era nome ou verbo, ele simplesmente indagava como era a escrita das palavras e as colocava no local correto da tabela a qual indicava nomes e verbos. Ao final dessa última atividade o aluno abstraiu o conceito de trinta e três verbos e seus respectivos sinais em Libras.

Durante o 1º semestre de 2015 o aluno MT começou a ter um desenvolvimento bem maior no uso da Libras, tendo contato diário com as professoras da sala de recursos que utilizam a língua para se comunicar com os alunos surdos, com a professora de português L2 e também com as colegas do 9º ano. Vale ressaltar que, ao final do primeiro semestre de 2015, uma das professoras da sala de recursos, surda, da área de matemática, iniciou o trabalho de acompanhar o MT em sala de aula, fazendo por vezes o papel de intérprete educacional também.

Fazendo uma retrospectiva da educação de surdos no Brasil podemos observar três fases, das quais a última encontra-se ainda em processo de transição. A primeira, denominada de oralista que até os dias atuais apresenta uma influência muito forte sobre a educação que ainda se deseja dar aos surdos. A proposta oralista subsidia-se na intenção de recuperar a pessoa com “deficiência auditiva”. Entende que, o surdo, pelo simples fato de ser um ser humano, pode adquirir a língua falada de seu país, desenvolvendo-a de maneira natural como a criança que ouve. O fato é que a aquisição da fala pela criança surda não é igual ao processo que ocorre com a criança ouvinte, de

modo espontâneo e natural. Nessa proposta educacional o aluno surdo não pode utilizar a língua de sinais no ambiente familiar nem tampouco no ambiente escolar. As famílias são instruídas a vetarem o uso de qualquer gesto ou língua que sinalize. Interessante que, o próprio linguista inatista Chomsky (1995 apud QUADROS, 1997, p. 22) menciona a língua de sinais como expressão natural da linguagem como qualquer outra língua o é, mas a língua de sinais não é desejável pelos estudiosos inatistas oralistas. O fato é que a educação baseada no oralismo tem sido insuficiente tanto na sua função de reproduzir fala oral eficiente, quanto no letramento que ocorre muito lentamente pelo fato de não haver uso formal de uma da língua pela criança surda, no mesmo período de desenvolvimento como ocorre com crianças ouvintes.

Os relatos existentes sobre os resultados desse tipo de ensino são de surdos adultos analfabetos funcionais. O caso do aluno MT não é diferente de outros estudos de caso já realizados no Brasil e em outros países. MT, com quinze anos de idade, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental possui um vocabulário mínimo como o de um aluno em fase de alfabetização, e a leitura de textos escritos se torna quase inviável. Por esse motivo, escolheu-se trabalhar com textos visuais, chegando a optar por aqueles sem nenhuma escrita nem fala como ponto de partida para a aquisição de L2, ampliando assim a visão de mundo do aluno e produzindo efetivo letramento. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos por Duffy (1987 apud QUADROS, 1997, p. 23) constataram que, mesmo investindo por anos na oralização de uma criança surda, a leitura labial delas capta em média 20% da mensagem, e a fala é muito pouco compreendida pelas pessoas que não fazem parte do seu convívio diário. Além disso, essa habilidade de leitura labial e a fala não contribuem para a integração social, trazendo por vezes, revolta na fase adulta contra esse tipo de esforço realizado durante o desenvolvimento no período escolar. A necessidade de manter uma comunicação compreensiva é tão grande que cerca de 90% dos surdos buscam casar-se com pessoas surdas, ainda conforme a pesquisa. A proposta oralista desconsidera também as questões relacionadas à cultura e sociedade surda.

A segunda fase da educação de surdos surge da permissão do uso da língua de sinais para o ensino da língua oral. O ensino não enfatiza mais o oral unicamente, mas o bimodal, e o uso dos sinais vai sendo inserido dentro

da estrutura da língua portuguesa. A ideia é que o aluno seja eficiente tanto no uso da fala oral quanto no uso dos sinais. Porém o bimodalismo, português sinalizado, tenta encaixar o português com suas regras gramaticais próprias, na língua de sinais, o que não é possível fazê-lo, já que a língua de sinais, por ser língua, possui uma gramática própria com formas de estruturação complementemente diferentes da língua portuguesa.

O bimodalismo também não é uma modalidade interessante para os surdos como também não é para o aluno MT, visto que tentar encaixar o português dentro da Libras não admite a língua própria do surdo como expressão dele e de seu pensamento. Seria um pouco menos invasivo, mas ainda seria tentar ensinar o português como se fosse a língua L1, língua natural do surdo, o que não é verdade. Isso novamente impede desenvolver o letramento, na medida em que não é dada a oportunidade de criar e experimentar a linguagem de forma natural. Ou seja, é como se entendêssemos que a língua oral, no caso o português, fosse a única maneira bem-sucedida de se expressar o pensamento. A maior parte da história da educação de surdos é baseada nessas duas primeiras fases: o oralismo e o bimodalismo.

Porém, estamos presenciando uma nova fase no ensino em que os estudos têm apontado resultados animadores que é o bilinguismo. “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Essa proposta tem sido aceita pelo fato de respeitar a Libras como a língua natural dos surdos, língua que ele utiliza como expressão do pensamento, da linguagem, instrumento que ele usa para perceber, sentir, experimentar, produzir, ampliar sua visão de mundo, encontrar-se com uma cultura e a comunidade surda; o que permite ao surdo desenvolver-se como qualquer outra criança ouvinte.

***É com o uso da língua natural que se dão as relações interpessoais e não é pela escolha de uma língua artificial ou uma segunda língua que o surdo terá maior sucesso cognitivo ou afetivo, mas isso se dá sim pela consolidação da linguagem. O aluno MT, até esse período de sua vida escolar, foi estimulado a compreender as palavras e as frases, mas não a entender o discurso, a agir sobre sua expressão de fala; as relações entre sujeito e linguagem ainda***

***são distantes e a singularidade dessas relações totalmente desconsideradas. O contato de MT com a escrita tem sido um processo muito imprevisível, mas há que se considerar a preservação de sua língua nesse processo, para que ele possa atribuir sentidos à sua leitura e assim a escrita seja mais aproximada do português. Em relação a atividade do vídeo, fica mais explícito que essa forma de atividade foi a que mais se aproximou da realidade de sua língua visuo-espacial, bem como do nível de aquisição de L1 em que se apresenta o aluno no momento.***

Svartholm, pesquisadora do modelo bilíngue na Suécia, mostra que, após o bilinguismo ser desenvolvido e implantado naquele país, a autoestima, o nível de leitura e escrita dos surdos melhoraram (SVARTHOLM, 1994, 1997, apud GUARINELLO, 2007, p. 47). É fazendo alusão a essa pesquisa que se percebe o quanto é importante atingir a língua do sujeito para interagir com seus pensamentos e linguagens. É um ato de se encontrar numa língua, num código comum para então se construir através dele. E essa foi a intenção ao se escolher os vídeos mudos como estímulo para as atividades posteriores

## Resultados

Das atividades que vem sendo desenvolvidas com MT desde o início do ano letivo de 2015 até então, serão considerados brevemente três ganhos e três problemas detectados durante esse processo, sem considerar menores outros ganhos e problemas claramente detectáveis. O primeiro ganho fundamental, desde o início do ano letivo, foi ter conseguido conhecer e interagir com o aluno e a partir daí conseguir com que houvesse um interesse natural dele pelo aprendizado e uso da Libras como L1. Diante do aluno surdo, com pouquíssimo uso de Libras e quase nenhum da língua portuguesa escrita, era preciso atingir seu mundo, para em seguida procurar algo que tornasse seu aprendizado em geral, significativo. A primeira atividade de escrita do nome e do desenho sobre o mesmo foi de fundamental importância para conhecer o perfil desse indivíduo, leitor em potencial, mas apático com relação ao mundo. Com essa atividade foi possível descobrir assuntos, temas, realidades de interesse do aluno e, a partir de então, estabelecer interação social com ele, para enfim começar a ser mediadora expressiva nesse processo

de ensino-aprendizagem. As relações de MT com o outro eram muito mais comprometidas anteriormente, já que não interage em Libras no ambiente familiar e também não tem contato com surdos adultos que possam mediar conhecimentos com o mundo. Logo a professora de L2, bem como as da sala de recursos e principalmente a professora surda são, no momento, os interlocutores capazes de inserir relações sociais significativas por meio da linguagem utilizando a língua de sinais. Desse modo,

pode-se dizer que o sujeito se define sempre por suas relações com os outros sujeitos... (...) nesse sentido, toda existência é compartilhada. (...) Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI e LUCIANO, 2014, p. 34).

Imprescindível observar que o fato de a professora surda ter se proposto a fazer um trabalho mais próximo do aluno MT, acompanhando-o quase que diariamente na sala de aula das outras disciplinas que são ministradas oralmente, fez com o que o desenvolvimento da Libras se desse muito mais rápido e de maneira espontânea devido à necessidade de o aluno compreender essas disciplinas, que não são dadas por professores bilíngües. Logo, a professora não só se comunica com MT ensinando e utilizando a Libras, como também faz as vezes de intérprete educacional durante as aulas para o aluno.

O segundo ganho, o mais representativo de fato até agora, foi que, por meio dos vídeos mudos, o aluno conseguiu fazer uma leitura substancial, com capacidade de entendê-los e vivenciá-los, tendo a curiosidade e o desejo de apreender mais sobre o mundo. Os vídeos foram o primeiro tipo de texto ao qual o aluno realmente conseguiu atribuir significado. Quando MT detecta, sem nenhuma dificuldade, a diferença entre verbos e nomes, listando-os com exímia facilidade, observa-se que de fato o letramento foi efetivo e que o aluno, dotado de habilidades visuo-espaciais, estava passando pelo mesmo processo de aprendizagem que uma criança ouvinte com habilidades orais-auditivas. Percebe-se assim que os vídeos mudos são uma ferramenta que não se baseia em contextualizar palavras isoladas e não visam à oralização do leitor, mas que estabelecem uma relação discursiva efetiva com o texto tornando-o compreensível de ser lido e relido, construído e reconstruído pelo leitor surdo.



O terceiro ganho tem relação direta com os dois primeiros. O aluno MT após ter correspondido bem às atividades com os vídeos passou a demonstrar maior interesse pelo uso do português escrito, começou uma série de incessantes perguntas de como se escreviam tais e tais palavras relativas aos nomes e às ações que ele detectava nos vídeos assistidos. O letramento de fato ocorreu, o aluno teve a autoestima melhorada quando foi capaz de realizar uma avaliação escrita baseada nos vídeos assistidos.

A linguagem escrita é sempre foco de preocupação quando se trata de alunos surdos. As estratégias e métodos para a construção da leitura e escrita são sempre questionáveis, por deixar as bases orais e se apropriar da L1, Libras, como local primeiro onde o letramento ocorrerá, porém isso ainda não é muito confortável para o professor de L2, português escrito. O caminho percorrido pelo surdo para o alcance da escrita não tem relação com a oralidade. “Assim, a escrita está intimamente ligada a hábitos culturais e aos processos de naturalização do mundo sociocultural” (SOUZA, 2001 apud GESUELI, 2015, p. 39). Portanto, a partir do momento em que foi dada a possibilidade a MT de fazer a leitura do mundo através dos vídeos, esse aluno se interessou em fazer o uso significativo da linguagem escrita.

O primeiro problema detectado, e que poderia vir a ser uma barreira para o aprendizado do português escrito do aluno MT, caso não fosse observado, foi uma necessidade inicial de se ter como foco único e principal o ensino da língua portuguesa escrita, sem a preocupação de que o letramento preceda à letra. Isso porque nas primeiras atividades a atenção estava voltada única e exclusivamente para o português escrito e, mesmo que essas atividades propostas perpassassem pelo uso de imagens visuais, elas não eram eficazes porque o objetivo era a reprodução da escrita em si, utilizando, às vezes até meros treinos de palavras e elaboração de frases soltas quase que sem contexto concreto algum.

O letramento refere-se a um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita, e ainda talvez melhor seria o termo letramentos, as experiências vividas e pensadas na relação com um código ‘que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (eis), fugitiva(s) e enigmática(s)’ (GIORDANI, 2015, p. 148).

Para partilhar dessa cultura, desse mundo e ser mediador no letramento do aluno MT, há que se “mergulhar em mundos de significados, nos tempos e nas narrativas dos mundos dos surdos, dos mundos que trazem para a escola, que trazem para a prática do ler e escrever...” (GIORDANI, 2015, p. 150). Outro problema detectado a ser superado o mais rapidamente possível pelo aluno MT é a aquisição fluente de sua língua natural L1, no caso a Libras. Há uma necessidade mais que urgente de que esse aluno conviva em contextos de sua língua natural e convívio com outros usuários da língua L1. “As crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento...” (QUADROS, 1997, p.85). O ideal é que, no momento, o aluno esteja cada vez mais exposto à L1 e que a L2 seja dada de forma sistemática baseada no nível de língua L1 que o aluno já possui.

O terceiro problema é o longo caminho a ser percorrido por MT na aquisição da L2, o português escrito. Nesse momento há que se ter consciência de que, ensinar a língua portuguesa de maneira formal, gramaticalmente engessada, não vai surtir aprendizado nessa língua, uma vez que os fundamentos para o ensino devem estar focados no letramento efetivo que o aluno for apresentando em sua L1.

A leitura é importante para o aprendizado da L2, mas aqui se reconhece primeiramente a leitura de mundo do aluno. É importante buscar instrumentos que ampliem a visão de mundo do aluno MT para que posteriormente haja apreensão formal da língua L2. Por isso a leitura textual dos vídeos mudos foi tão expressiva e eficiente no estágio de língua L1 em que MT se encontra.

## Discussão

O contexto de aquisição de linguagem do aluno MT está diretamente relacionado ao meio em que vive. Filho adotivo de pais ouvintes, sem contato com surdos adultos, com tratamento clínico oralista, e tendo iniciado o uso da língua de sinais na adolescência, fica claro que esse aluno apresenta atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e dificuldades na aprendizagem. Estudos apontam que o processo de aquisição de linguagem de crianças surdas, filhas de pais surdos que utilizavam uma língua de sinais, resulta no desenvolvimento compatível ao



desenvolvimento de crianças ouvintes, ou seja, o balbucio, o aparecimento das primeiras palavras e frases etc., se dão exatamente na mesma faixa etária. Porém, esses mesmos estudos mostram que caso a aquisição da linguagem se dê tardiamente, o comprometimento pode ocorrer em nível até cognitivo. Apesar da privação linguística de MT, ele não foi privado socialmente. Então, assim como apontam pesquisas realizadas por Goldin-Meadow (2003 apud QUADROS & CRUZ, 2011, p.33), apesar da escolha dos pais em não expor MT a uma língua de sinais, o uso de gestos como um sistema de sinais caseiros foi feito, proporcionando um ambiente social significativo na vida dele, e que apesar de não se tratar de um sistema complexo como a língua, tem cumprido seu papel social.

Diante do quadro do aluno MT, é importante que o processo de aquisição de língua seja observado e avaliado para que se prossiga avançando no desenvolvimento. Quadros e Cruz (2011, p.43) afirmam que “realizar uma avaliação da linguagem é fundamental para identificar o que está adequado e o que necessita ser adquirido e, posteriormente, possibilitar uma apropriada intervenção”. Tardiamente adquirida a linguagem, como é o caso de MT, faz-se sempre necessário saber, e com maior exatidão possível, em que nível de linguagem esse aluno se encontra e traçar objetivos e metas que irão subsidiar o processo de aprendizagem.

O estudo experimental de Quadros e Cruz (2011) indica diferentes formas de avaliar a linguagem: formal, informal ou ambas as formas. A avaliação informal requer que o profissional observe o comportamento linguístico durante atividades lúdicas, conversas informais do aluno com seus familiares e seus pares em contextos linguísticos naturais. A avaliação formal requer do profissional aplicação de instrumentos de avaliação padronizados, capazes de oferecer informações vantajosas sobre o nível de desenvolvimento linguístico, bem como a verificação de evolução ou não do processo de desenvolvimento da linguagem. No caso de MT a avaliação em ambas as formas parece indicar um caminho promissor, capaz de reduzir a ansiedade do profissional atuante, na medida em que será capaz de observar os resultados do seu trabalho, e poderá traçar novos rumos com resultados positivos para o aluno.

As técnicas de intervenção sugeridas pelo trabalho dessas mesmas autoras vem ao encontro à necessidade já detectada anteriormente de que a língua de sinais,

no caso, a Libras, precisa ser rapidamente desenvolvida. O aprendizado da língua de sinais pela família também deve ser estimulado.

A estimulação na área da linguagem, principalmente na língua de sinais de surdos filhos de pais ouvintes, faz-se necessária, pois a maioria das crianças inicia a aquisição tardiamente e, por falta de *input* linguístico na língua de sinais, há atraso na compreensão e na expressão, considerando a faixa etária. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 87)

As intervenções formais não serão sempre as mesmas, elas deverão ser adequadas à realidade de cada aluno. Alguns fundamentos teóricos sobre essas intervenções são e devem continuar sendo subsídio para o caso MT, conforme observados por Cool e colaboradores (1995 apud QUADROS; CRUZ, 2011, pp. 88, 89,90). Esses fundamentos teóricos são: adaptar-se sempre ao aluno, adequar seu conhecimento e experiência às suas habilidades comunicativas e linguísticas; partir dos interesses, das experiências e competências do aluno para se ter aprendizagem significativa; fazer comentários enriquecendo e facilitando a interação; evitar corrigir e fazer o aluno repetir as atividades evitando a sensação de fracasso e a inibição; dar tempo para o aluno se expressar; reforçar os êxitos, dar feedback quando forem capazes de realizar, aumentando a autoestima do aluno; incentivar o uso da linguagem para suas diferentes funções, sejam elas arguir, julgar, informar etc.; proporcionar a ampliação da linguagem, como falar do passado, do futuro, da imaginação; fazer perguntas abertas e que proporcionem duas ou três respostas; utilizar meios que facilitem a compreensão da mensagem, gestos, expressões, etc.; procurar textos que deixem à vontade os alunos que têm maior dificuldade com a linguagem; utilizar todo tipo de representação visual; promover situações lúdicas com contextos informais para utilização da linguagem; não esquecer a importância dos conteúdos significativos específicos para cada aluno; e estabelecer colaboração com a família.

Enfim, vale relatar uma atividade escolhida pela equipe de profissionais de uma Escola para Surdos, situada na região da grande São Paulo (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015) que vem ao encontro da atividade que teve maior relevância e resultados dentre as aplicadas ao caso MT até então. A experiência foi desenvolvida com alunos

da 1ª série do Ensino Fundamental. Pode parecer estranho pensar que essa atividade estivesse tão próxima do nosso aluno. Mas é preciso lembrar que MT é um aluno com aquisição tardia da linguagem, que chegou à escola no início do ano letivo de 2015 sem fluência em nenhuma língua formal, nem a Libras e nem a Língua Portuguesa o que nos faz entender que a estratégia utilizada em ambos os casos foi bastante pertinente.

A escola mencionada busca desenvolver estratégias para fazer valer uma proposta bilíngue na educação de surdos, tendo por base a língua de sinais como apoio para o aprendizado da língua portuguesa. Na busca de metodologias que alcançassem de fato a visão de mundo dos surdos os profissionais começaram a buscar textos sem escrita, para que não houvesse influência alguma do português na leitura, porque mesmo utilizando os textos em língua de sinais, como na contação de histórias em libras, os alunos apresentavam grande influência do português quando iam sinalizar. Por acreditarem que a qualidade do modelo narrativo dado às crianças seria melhor, escolheram uma série de desenhos animados,

todos caracterizados pela ausência de diálogos falados. Após assistirem ao vídeo, recurso portador do texto, os alunos discutiam, abstraíam a narrativa de modo gradativo e ampliavam as histórias a cada releitura e recontagem, avançando na complexidade das narrativas e na coesão do texto. As narrativas deixaram de ser meras histórias lúdicas ou moralizantes, para serem relatos de culturas e crenças desses alunos. As histórias foram recontadas e reorganizadas utilizando desenhos individuais e posteriormente passaram a produção de vídeos em libras desses mesmos textos, o que favorecia a releitura diversas vezes, e enfim a escrita dos textos em língua portuguesa sem nunca esquecer “que a leitura não é um mérito somente da escrita” (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015, p. 57).

Enfim fica firmada toda a minha crença de que, apesar das dificuldades, das diferenças, das especificidades, pensamento e linguagem não se desassociam, e assim o aluno MT tem em si mesmo infinitas possibilidades de sucesso em seu desenvolvimento linguístico. MT possui um mundo a construir nele, para ele, e um mundo a construir no outro através dele.

### Referências Bibliográficas

- CAMPOS, S. R. L.; KOBER, D.C.; MELENDES, A. J. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-58.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 39-48.
- GIORDANI, L. F. **Encontros e desencontros da língua escrita**. Letramento, bilingüismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.135-151.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-49.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre; Artmed, 2011.

### Bibliografia Complementar

- ALARM- Short Animation. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROipDjNYK4k>>. Acesso em 11 de jul. 2016
- ENTREGA Inmediata. David Álvarez y Luis Gadea. Escuela, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7WmlmQUyCVs>>. Acesso em 11 de jul. 2016
- FERREIRA, M. C.C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 99-112.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 65-79.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A.C.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.143-160.
- LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em 27 de jul. 2015.
- VIOLÊNCIA Doméstica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CEmkZ2D2gn4>>. Acesso em 11 de jul. 2016 respectivamente.



