

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Flávia Vieira da Silva do Amparo
(Orgs.)

Criatividade e interculturalidade

Volume 1

Série: Desafios, possibilidades
e práticas na Educação Básica



Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Flávia Vieira da Silva do Amparo
(Orgs.)

Criatividade e interculturalidade

Volume 1

Série: Desafios, possibilidades
e práticas na Educação Básica



Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Flávia Vieira da Silva do Amparo
(Organizadoras)

CRIATIVIDADE E INTERCULTURALIDADE
Volume 1

Série: Desafios, possibilidades e
práticas na Educação Básica

EDITORAR CRV
Curitiba - Brasil
2015

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Editora CRV

Revisão: Os Autores

Conselho Editorial:

Profº. Drª. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)

Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)

Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão

- (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)

Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)

Profº. Drª. Carmen Tereza Velanga (UNIR)

Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)

Prof. Dr. Cesar Gerônimo Tello

- (Universidad Nacional de Três de Febrero - Argentina)

Profº. Drª. Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Prof. Dr. Élvio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)

Profº. Drª. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)

Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)

Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)

Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)

Profº. Drª. Lourdes Helena da Silva (UFV)

Profº. Drª. Josania Portela (UFPI)

Profº. Drª. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)

Profº. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)

Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)

Profº. Drª. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)

Profº. Drª. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)

Profº. Drª. Sydione Santos (UEPG PR)

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)

Profº. Drª. Tania Sucly Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE

C928

Criatividade e Interculturalidade, volume 1. / Kátia Regina X. Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo (organizadoras). – Curitiba: CRV, 2015.

278 p. (Série: Desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica)

Bibliografia

ISBN: 978-85-444-0773-8

1.Educação 2. Criatividade 3. Interculturalidade 4. Educação básica I. Silva, Kátia Regina X. Pereira da, org. II. Amparo, Flávia Vieira da Silva do, org. III Título IV. Série.

CDD 370.117

2015

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracrv.com.br

E-mail: sac@editoracrv.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	11
<i>Kátia Regina Xavier Pereira da Silva</i>	
<i>Flávia Vieira da Silva do Amparo</i>	

PARTE I: Sobre os desafios

LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE, INCLUSÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E PESQUISA.....	17
<i>Antônio Rodrigo Medeiros Ramos</i>	
<i>Elaine Lopes Novais</i>	
<i>Kátia Regina Xavier Pereira da Silva</i>	
<i>Márcia Marin</i>	
<i>Márcia Valpassos Pedro</i>	
<i>Marcio Nogueira de Sá</i>	
<i>Maria da Glória Moreira D'Escoffier</i>	
<i>Wagner Torres de Araujo</i>	

ARTICULANDO CRIATIVIDADE E INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA.....	31
<i>Bruno Rafael Soares</i>	
<i>Kátia Regina Xavier Pereira da Silva</i>	
<i>Leandro Teófilo de Brito</i>	
<i>Leticia Reolon Pereira</i>	
<i>Marcelle Resende Moreira</i>	
<i>Marcia Maria Baptista Maretti</i>	
<i>Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos</i>	

PARTE II: Sobre as possibilidades

Tema 1: Dialogando sobre o Racismo, Etnocentrismo e Inclusão Perversa.....	57
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COMBATE AO RACISMO: por uma pedagogia contra-hegemônica na Escola Básica	57
<i>Rogerio Mendes de Lima</i>	

MEDIAÇÕES POSSÍVEIS FRENTE AO PRECONCEITO	71
<i>Erika Souza Leme</i>	
DIALOGANDO SOBRE O RACISMO PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COTIDIANO ESCOLAR.....	79
<i>Cristiano Sant'Anna de Medeiros</i>	
"QUEM DESCOBRIU O BRASIL NÃO FOI CABRAL": educação e teatro nas favelas do Rio de Janeiro	89
<i>Marta Cardoso Guedes</i>	
Tema 2:	
O mundo do trabalho e o mundo da deficiência	
- o papel da escola.....	101
O MUNDO DO TRABALHO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: o papel da escola	101
<i>Ana Patrícia da Silva</i>	
<i>Michele Pereira de Souza da Fonseca</i>	
EQUIDADE E DIFERENCIADA: ajustes curriculares	111
<i>Márcia Marin</i>	
COM O OLHAR DE ESTRANGEIRO	123
<i>Márcia Maria Baptista Maretti</i>	
RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE	131
<i>Giselli Pinto</i>	
Tema 3:	
Questões de gênero no espaço escolar.....	139
QUEERIZAR A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: reflexões e desafios..	139
<i>Leandro Teófilo de Brito</i>	
GÊNERO E SEXUALIDADE: uma experiência escolar	149
<i>Carla Chagas Ramalho</i>	
GÊNERO E PRÁTICAS ESCOLARES – QUESTÕES PARA O FEMINISMO	159
<i>Carla de Oliveira Romão</i>	
DAS ARQUIBANCADAS DE FUTEBOL À SALA DE AULA.....	169
<i>Leda Maria da Costa</i>	

Parte III:
Sobre as práticas

UM CASO DE ENSINO SOB TRÊS OLHARES: uma experiência de tri-docência em aula sobre o <i>funk carioca</i>	185
<i>Alexandre Marques Alvim</i>	
<i>Bruno Dos Santos Gouvêa</i>	
<i>Simone Emiliano de Jesus</i>	
TODO BRASILEIRO GOSTA DE FUTEBOL?	195
<i>Camila França Barros</i>	
<i>Verônica Passos Alves</i>	
CRIATIVIDADE E INTERCULTURALIDADE: inovação, reflexão e diálogo na escola.....	203
<i>Ludimylle Amorim Moreira</i>	
<i>Marcele da Silva Santos</i>	
“COISAS DE MENIN/NHA E DE MENINÃO”: uma oficina de diálogos sobre criatividade e interculturalidade sob a ótica dos seis chapéus do pensamento.....	215
<i>Ana Carolina Vieira de Brito</i>	
<i>Fernanda Santos Vallim da Silva</i>	
DE QUEM É ESSE LUGAR: é meu, é seu, é deles ou nosso? Articulações entre criatividade e interculturalidade numa proposta de oficina	229
<i>Janaina Silva Alves Carneiro</i>	
<i>Marcelle Resende Moreira</i>	
LIGADOS NA ESCOLA: experiências de Educação em Saúde através da parceria entre Universidade e Escola Básica	241
<i>Ana Patrícia da Silva</i>	
<i>Elisabeth Amanda Gomes Soares</i>	
<i>Juliana França da Costa</i>	
<i>Yuri Henrique de Albuquerque Rocha</i>	
<i>Kátia Regina Xavier Pereira da Silva</i>	
<i>Lara de Castro Ramos</i>	
<i>Maria Helena Faria Ornellas de Souza</i>	
<i>Mariana Garcia Astuto</i>	
<i>Natália de Arruda Silva</i>	
<i>Thaís Porto Amadeu</i>	
PÓSFÁCIO	255
SOBRE OS AUTORES.....	261

PREFÁCIO

*Profa. Dra. Ana Ivenicki
(UFRJ – PPGE)*

O presente livro, organizado por Kátia Regina Xavier Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo, aborda, como foco central, dois aspectos fundamentais na Educação Básica: a criatividade e a interculturalidade. Na medida em que temos a intenção de que a Educação prepare cidadãos para o século XXI, não há como restringir este processo à mecânica aquisição de conteúdos, competências e habilidades desvinculados da criação e da valorização da diversidade cultural embutidos nos conceitos de criatividade e interculturalidade, abraçados pela obra.

O argumento central desenvolvido pelos autores é, pois, o de que educadores e educandos devem ser pesquisadores, produtores de conhecimento, a partir de perspectivas imaginativas, originais, que promovam o desafio a preconceitos – de raça, de etnia e de gênero – e que viabilizem a inclusão de pessoas com identidades plurais, com diversidade de orientação sexual e com necessidades especiais, dentre outras. Além da pertinente fundamentação teórica, observa-se que o livro é elaborado por docentes comprometidos com tais perspectivas, atuando no Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), espaço de formação continuada, criado em 2014 e institucionalizado no Colégio Pedro II em 2015, assim como por palestrantes convidados e por professores atuando em ações de extensão, promovidas pelo referido Laboratório.

Para além dos desafios, o livro tem o mérito de apresentar propostas, baseadas em reflexões teóricas e projetos específicos desenvolvidos pelos autores, no sentido de ampliar o debate e trazer considerações objetivas para a melhoria da inclusão, com criatividade e perspectivas interculturais, no contexto escolar.

A partir do exposto, considero que o livro pode representar um importante ponto de partida para aqueles que desejam entrar em contato com ideias referentes aos conceitos elencados, assim como com projetos de intervenção prática e criativa para a atuação docente em perspectivas inclusivas e interculturais no cotidiano escolar.

APRESENTAÇÃO

Na sociedade individualizada e individualizante, cada sujeito, valendo-se da sua liberdade de expressão, está fadado a chocar-se com os limites do outro e, principalmente, com os limites de determinados pensamentos e ações do grupo social do qual faz parte ou de outros grupos sociais que o excluem. Por outro lado, as pessoas tendem a ficar mais restritas aos problemas individuais, deixando de trazer a público questões importantes, que precisam ser debatidas e solucionadas no seio da sociedade, tal como afirma Bauman ao criticar a Ágora contemporânea:

Hoje, os indivíduos solitários entram na ágora apenas para encontrar a companhia de outros indivíduos solitários. E voltam para casa com a confiança renovada em sua solidão.

Esse é o nó górdio que ata os pés e as mãos do futuro da democracia: a crescente impotência prática das instituições públicas diminui o interesse em questões e posições comuns de sua esfera de atração, enquanto a capacidade enfraquecida e a vontade definhante de trasladar sofrimentos privados para questões públicas facilita o trabalho das forças globais que impulsionam essa impotência à medida que se alimenta de seus resultados (BAUMAN, 2008, p. 257)¹.

Guardar as indagações dos indivíduos em suas cercas individuais parece ser um isolamento insuportável num mundo cada vez mais hedonista, pouco disposto a discutir questões tão sérias e profundas e mais propenso a romântizar tudo, a amenizar tudo. É preciso repovoar o espaço público, a começar pelo ambiente da escola, onde a reflexão sobre o papel social do indivíduo precisa achar lugar, uma vez que, atualmente, esse espaço encontra-se restrito a conteúdos e conhecimentos técnicos e conceituais, em geral pouco relacionados à vida prática e à formação do sujeito no âmbito da coletividade.

Este livro tem como foco central a articulação entre dois conceitos marcados por construções teóricas complexas e encaminhamentos práticos desafiadores: criatividade e interculturalidade. A Escola Básica, ponto de partida e de chegada de grandes teorias educacionais, se apropria dessas construções, à sua maneira e de acordo com as suas possibilidades. O grau de adequação e a validade dos saberes oriundos dessa apropriação são, em alguns casos, contestados e, em outros, corroborados pela Academia.

Contudo, é fato que o saber acadêmico tem uma forma específica, que inclui conhecimentos e saberes que nem sempre são dominados pelo conjunto dos professores. Esse fato culmina, em última instância, no distanciamento entre as teorias ‘da academia’ e as práticas ‘da escola’. Nesses universos paralelos, o pesquisador está para a produção do conhecimento assim como o professor está para o ‘uso’ desse conhecimento com a finalidade de ‘resolver os problemas da prática docente’. A questão que se coloca para nós, a partir dessa visão monolítica, é a seguinte: como promover espaços de autoria dentro da escola que empoderem os professores e os incentivem a deliberar sobre suas próprias práticas, orientados² pelas teorias?

Trazemos como pano de fundo das discussões aqui apresentadas a defesa de que é necessário desconstruir criticamente as concepções que dicotomizam saberes e fazeres, teorias e práticas, Universidade e Escola Básica, por entendermos que o professor é “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2007, p.3)³. Esse processo de desconstrução demanda: considerar os ‘professores de profissão’, como colaboradores e co-pesquisadores; viabilizar processos de formação inicial e continuada que incentivem a formulação e objetivação dos discursos, interesses, necessidades e desafios da prática pedagógica, com base em argumentos delineados a partir de referenciais teóricos que façam sentido a essas práticas; fazer circular o conhecimento produzido a partir das práticas, saindo do lugar de quem somente ‘ouve’ ou ‘ensina’ para o lugar de quem ‘pesquisa’ e ‘produz’ (DEMO, 2000)⁴.

Pretendemos, deste modo, atingir a um objetivo triplo: apresentar desafios, problematizar possibilidades e ilustrar práticas que congregam as temáticas criatividade e interculturalidade na Educação Básica.

O livro está estruturado em três partes. A primeira parte, “Desafios”, trata do histórico do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), um espaço de (auto)formação continuada, criado em meados de 2014 e institucionalizado pelo Colégio Pedro II (CPII) em

² O pressuposto de que ‘a teoria orienta’ foi utilizada aqui no sentido atribuído por Castoriadis (1987): “Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira como ela intervém no processo analítico não encontra, em lugar algum, modelo ou equivalente; e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem, principalmente, necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito, para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir a cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução exista). A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução (CASTORIADIS, C. Encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987, p.41).

³ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.

⁴ DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

2015, composto por professores de diferentes áreas do conhecimento interessados em tornar mais potentes as suas práticas através de estudos, pesquisas e, sobretudo, da construção coletiva. Em seguida, apresentamos algumas das articulações teóricas e práticas entre criatividade e interculturalidade, durante os encontros do LACIIPED.

A segunda parte, “Possibilidades”, congrega os textos dos palestrantes, apresentados sob a forma de comunicação oral, que foram convidados para o I Ciclo de Debates “Dialogando sobre possibilidades na Educação Básica”, realizado pelo LACIIPED em setembro de 2015. O evento nasceu do reconhecimento da necessidade de problematizar teoricamente questões sobre a prática – dentre as quais raça, gênero e deficiência – e ir além dos juízos pessoais que envolvem emoções e valores particulares. O diálogo com pesquisadores e profissionais se fez necessário para compreender alguns conceitos, desconstruir outros, e examinar alguns discursos e ações que colaboraram para a criação e legitimação de processos de exclusão dentro da Escola Básica. Esse diálogo também nos oportunizou reflexões críticas sobre culturas e práticas hegemônicas dentro e fora da escola.

A terceira parte do livro, “Práticas”, traz narrativas que retratam casos reais de planejamento, execução e avaliação de situações de ensino oriundas de dois eventos de extensão desenvolvidos no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II (CENII-CPII) em parceria com o LACIIPED.

O primeiro evento marcou a culminância do projeto intitulado *Criatividade e Interculturalidade*. Esse projeto foi desenvolvido por docentes da Educação Básica matriculados no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do CPII que cursaram, no primeiro semestre de 2015, a disciplina Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica. Essa disciplina tem como objetivos: problematizar o caráter histórico e cultural dos conceitos criatividade e inovação; discutir sobre a importância da criatividade na atuação do professor da Educação Básica e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem; analisar técnicas de incentivo à criatividade, suas aplicações e implicações para o desenvolvimento de competências e habilidades discentes na Educação Básica; e elaborar um projeto de trabalho com vistas ao desenvolvimento e avaliação de competências e habilidades sob o ponto de vista inter/transdisciplinar, tendo como subsídio uma ou mais técnicas de incentivo à criatividade. Além da elaboração dos projetos, os mestrandos do MPPEB-CPII tiveram a oportunidade de aplicá-los ao desenvolverem aulas/oficinas sobre os dois eixos temáticos – Criatividade e Interculturalidade – em turmas da Educação Básica do Colégio Pedro II, unindo os conhecimentos acadêmicos adquiridos na disciplina do Mestrado com os conhecimentos práticos necessários à atividade docente.

O segundo evento visou problematizar questões relacionadas à prevenção da saúde em suas dimensões física, mental e social, junto a estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, através de oficinas desenvolvidas e mediadas por estudantes de Educação Física, Medicina, Enfermagem, Biologia e Fisioterapia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação de pesquisadores da área da saúde da Faculdade de Ciências Médicas da UERJ.

Todas essas produções explicitam o desejo coletivo de contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que atendam às demandas de uma sociedade plural e transformem as diferenças em vantagem pedagógica (CANDAU, 2012)⁵, numa perspectiva intercultural crítica.

Não poderíamos finalizar esta apresentação sem agradecer ao apoio do CPII em diferentes instâncias institucionais, entre as quais a Direção Geral do CENII, pelo apoio incondicional ao LACIIPED; à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, por fortalecer a produção dos Grupos de Pesquisa, por meio da concessão de apoio financeiro aos seus líderes, na modalidade de taxas de bancada, o que tornou possível o custeio desta publicação; à Reitoria, por tornar oficial e materializar o sonho dos integrantes do Laboratório, através de Portaria 968/2015. Finalmente, também gostaríamos de agradecer as professoras Ana Ivenicki e Maria Vitória Mamede Maia que gentilmente aceitaram fazer o prefácio e o posfácio deste livro e nos brindar com olhares criativos e interculturais dirigidos à formação dos professores.

*Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
e Flávia Vieira da Silva do Amparo*

PARTE I:
SOBRE OS DESAFIOS

LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE, INCLUSÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E PESQUISA

Antônio Rodrigo Medeiros Ramos

Elaine Lopes Novais

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Márcia Marin

Márcia Valpassos Pedro

Marcio Nogueira de Sá

Maria da Glória Moreira D'Escoffier

Wagner Torres de Araujo

O objetivo deste artigo é expor, de modo reflexivo, uma experiência em construção que se realiza num Laboratório que, por sua natureza, foi se constituindo como uma estratégia de (auto)formação continuada¹ e onde docentes têm, num processo colaborativo, ressignificado tanto suas práticas cotidianas quanto suas experiências como pesquisadores.

O texto foi estruturado em duas partes. A primeira apresenta um breve histórico do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) e algumas ações desenvolvidas pelo grupo no decurso de seus quase dois anos de existência. A segunda reflete sobre como têm se dado a formação continuada e a construção dos sentidos do professor-pesquisador e de suas práticas nesse contexto de (auto)formação.

Quem somos nós

O LACIIPED surgiu da necessidade de problematizar dilemas enfrentados no cotidiano educativo e propor estratégias de superação com base na valorização do conhecimento construído *na e pela* prática de professores da Educação Básica.

As atividades do grupo tiveram início no primeiro semestre de 2014. O grupo se constituiu, num primeiro momento, por professores de Educação Física do Campus Engenho Novo II (CENII) do Colégio Pedro II (CPII) que, a partir de reflexões sobre suas práticas, se viram desafiados a dialogar

¹ Utilizamos a expressão (auto)formação continuada no sentido de movimento autorreflexivo, intencional e crítico sobre o vivido (ABRAHÃO; PASSEGI, 2012).

sobre a formação humana no sentido amplo. Desde a sua gênese, o foco principal das discussões centrou-se no processo de ensino e aprendizagem e na educação em geral, não se atendo às restrições impostas pelas fronteiras disciplinares e pelos conteúdos ou metodologias de ensino específicas.

Antes da institucionalização do grupo, o LACIIPED contou com o apoio da Direção Geral e da Direção Pedagógica do CENII para iniciar e desenvolver as suas atividades. Em 26 de março de 2015, o Reitor do Colégio Pedro II oficializou a criação do LACIIPED através da Portaria nº 968/2015, vinculando-o à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC)².

Conforme exposto no documento de solicitação de institucionalização do grupo, enviado à Reitoria do CPII, o LACIIPED tem como missão

colaborar para a construção de um espaço de diálogo sobre a formação humana no âmbito da Educação Básica, que contemple reflexões e ações voltadas para o desenvolvimento da criatividade, a problematização da dialética inclusão/exclusão e a criação coletiva de inovações pedagógicas por parte dos atores que habitam a comunidade escolar (MEC/CPII, Proc. nº.23040.001705/2015-68).

O grupo se propõe a cumprir a sua missão através do desenvolvimento de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas estruturadas em três linhas de ação:

- Inclusão em Educação: pesquisa, prática pedagógica e formação continuada;
- Construção de práticas e materiais pedagógicos no contexto da Educação Básica;
- Realização de eventos. (MEC/CPII, Proc. nº.23040.001705/2015-68)

Ao longo do ano de 2014 e até a elaboração deste artigo, o grupo cresceu e conta com quase trinta membros, dentre os quais professores de Inglês, História, Biologia, Música, Física, Informática Educativa, Matemática, Francês, além de Pedagogos atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Sala de Recursos Multifuncionais. Também

2 Também convém esclarecer que alguns docentes, membros do LACIIPED, integram a linha de pesquisa Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GPEAIINEDU), vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do CPII e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. O GPEAIINEDU constitui-se, no referido Programa, como referência na realização de projetos, estudos e pesquisas relacionados a metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à aprendizagem no contexto educacional. A missão do grupo é contribuir para a criação e difusão de conhecimentos e práticas inovadoras que permitam a melhoria da qualidade da educação básica e superior, através de ações voltadas para o desenvolvimento da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem <dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/3286911452980446287311>.

passaram a fazer parte do grupo ex-alunos que concluíram o Ensino Médio no CPII e ingressaram em diferentes cursos de licenciatura; alunos do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do CPII; ex-professores substitutos do CPII e professores de outras instituições que participaram de eventos e ações empreendidas pelo grupo. Faz parte da filosofia do LACIIPED estar aberto à participação de profissionais interessados em estudos e pesquisas sobre a Educação Básica e Superior, independente da formação, da titulação ou da instituição à qual pertença.

A partir do segundo semestre de 2014, os membros do LACIIPED passaram a se encontrar semanalmente para aprofundar as discussões, desenvolver projetos e, sobretudo, estudar³. Vale destacar que as atividades desenvolvidas são realizadas fora da carga horária obrigatória dos professores – em outras palavras, em caráter extracurricular e voluntário; não têm vinculação com o regime de Dedicação Exclusiva⁴ (DE) de nenhum de seus membros; e contemplam os anseios de formação continuada dos docentes envolvidos.

O primeiro movimento de (auto)formação empreendido pelo grupo partiu do planejamento de uma ação prática, através de um projeto denominado *Que direito eu tenho ao meu corpo?* Nesse projeto, o grupo dialogou sobre o conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁵ e se lançou a produzir um material didático sobre o tema⁶, que foi, posteriormente, utilizado para mediar discussões sobre saúde, junto a estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Esse movimento de reflexão coletiva sobre questões relacionadas à saúde motivou a realização de uma parceria entre o LACIIPED, o GPEAIINEDU, o Grupo de Pesquisas em Doenças Crônico Degenerativas da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e as Ligas Acadêmicas de Medicina, também da UERJ, para a realização do evento *Educação em Saúde: Ligados na Escola*.

3 Além dos encontros semanais, o grupo tem feito uso de tecnologias, entre as quais o Google Drive e o aplicativo WhatsApp para ampliar os canais de comunicação e produzir coletivamente.

4 A Dedicação Exclusiva (DE) é um dos regimes de trabalho determinados pela Lei nº 12.772/2012 que dispõe, entre outros aspectos, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal. O professor em regime de DE deverá concentrar suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional na instituição onde atua, sendo impedido de exercer outra atividade remunerada, pública ou privada, salvo algumas exceções previstas na referida Lei.

5 De acordo com a OMS, a saúde representa o mais completo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doença. Tomando esse conceito como ponto de partida, os membros do Laboratório empreenderam discussões sobre autoimagem, autoestima, obesidade e violência social, que serviram de base para a produção do material didático.

6 Disponível em: <<https://sites.google.com/site/quedireitoenhoameucorpo/>>.

O objetivo do evento é promover o debate sobre o conceito de saúde e suas dimensões mental, física e social, através de oficinas teórico-práticas dirigidas a estudantes da Educação Básica de escolas públicas do Rio de Janeiro, tomando como parâmetro a definição da OMS⁷.

No contexto da formação continuada de professores, o LACIIPED realizou em parceria com o GPEAIINEDU, em setembro de 2014, o I Fórum Pensando a Prática Pedagógica: Interdisciplinaridade em Foco, que teve como objetivo contribuir para a identificação e difusão de práticas inovadoras que vêm permitindo a melhoria da qualidade da Educação Básica e do Ensino Superior.

Finalmente, no segundo semestre de 2015, o grupo desenvolveu, também em parceria com o GPEAIINEDU, o projeto intitulado *Criatividade e Interculturalidade*, cujo objetivo foi promover a articulação dos saberes na Escola Básica, favorecendo a interface teórico-prática na sala de aula e a reflexão acerca da diversidade sociocultural, da multiplicidade de relações no ambiente escolar e das possibilidades de cooperação entre os indivíduos.

O projeto envolveu duas ações: uma, com a participação de estudantes do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do CPII⁸, que elaboraram e desenvolveram cinco oficinas para os alunos da Educação Básica do Campus Engenho Novo II, sobre assuntos relacionados à temática da interculturalidade: gênero, relações étnico-raciais, estereótipos culturais, cultura de massa, diferenças, respeito mútuo, liberdade, dignidade, justiça, equidade e solidariedade.

A segunda ação foi o I Ciclo de Debates “Dialogando sobre Possibilidades na Educação Básica”, fruto do desejo de refletir de maneira sistemática e fundamentada sobre a interculturalidade e seus desafios. Numa das reuniões do LACIIPED, na qual o assunto discutido era como promover o diálogo intercultural dentro da escola, o grupo sentiu a necessidade de convidar professores e pesquisadores ligados à temática da interculturalidade dispostos a compartilhar coletivamente suas reflexões e produções. Dessa ideia surgiu o “Ciclo de Debates”, que ocorreu no horário dos encontros do grupo, foi aberto a professores da Educação Básica e do Ensino Superior e demais profissionais da Educação e contou com três mesas-redondas:

7 A primeira edição do evento foi realizada em 29 de novembro de 2014 e a segunda ocorreu em 08 de agosto de 2015, no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II. O sucesso do evento e seu caráter de utilidade pública fez com que os grupos envolvidos ampliassem os campos de realização do evento para outras instituições públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Em 23 de outubro de 2015, o evento aconteceu no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria e, no dia 18 de novembro de 2015, foi realizado no Colégio Estadual André Maurois. A previsão é que, em 2016, a atividade inclua, além das instituições já mencionadas, outras instituições públicas interessadas.

8 O planejamento e execução das oficinas constituiu o trabalho de conclusão da disciplina eletiva Criatividade e Projetos Inovadores, ministrada pelas professoras Kátia Regina Xavier Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo, que também são docentes da Educação Básica do CPII e atuam no CENII.

- Dialogando sobre racismo, etnocentrismo e inclusão perversa;
- O mundo do trabalho e o mundo da deficiência: o papel da escola, e
- Questões de gênero no espaço escolar.

As experiências vividas no LACIIPED proporcionaram aos membros do grupo vislumbrar a possibilidade de formular os saberes práticos e fazer circular os conhecimentos produzidos a partir deles, seja pela produção e apresentação de trabalhos em congressos, seja através da publicação de artigos em revistas especializadas. Desse modo, o grupo vem se empenhando em construir formas coletivas de elaborar essas reflexões e ressignificar as relações entre a teoria e a prática. Apoiados em Tardif (2007, p.53) entendemos que

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (grifo nosso).

A próxima seção apresenta uma parte dessas reflexões e o percurso do grupo para formulá-las.

A dinâmica de uma escrita coletiva

Escrever um texto coletivo não é tarefa fácil, por ser uma empreitada coletiva e repleta de negociações. Para compor a segunda parte deste texto, como grupo, pensamos em colher ideias, referentes à temática abordada, na forma de narrativas. Para auxiliar nesta construção, iniciamos elaborando perguntas norteadoras⁹. O resultado foi um conjunto de exposições pessoais marcadas por reflexões do grupo. Mesmo partindo de diferentes percepções, pela multiplicidade de histórias profissionais e de vida e de variados conceitos sobre pesquisa e prática docente, o que foi narrado por cada um possuía um fio condutor que produziu uma unidade de pensamento, embora mantendo a diversidade de pontos de partida.

⁹ O que o(a) motiva/motivou a pesquisar? O que busca com a formação continuada/pesquisa? No que a formação continuada/pesquisa contribui/item contribuído para a sua prática? Quais as principais dificuldades/obstáculos e como têm sido superados? O que cada um tem feito para se construir como professor-pesquisador?

Para construir o texto, cada um dos componentes do grupo realizou, em separado, uma leitura individual das narrativas. Essa primeira leitura resultou em um conjunto de percepções similares, embora marcadas por escritas dissonantes acerca das questões norteadoras. Posteriormente, durante a realização de uma leitura coletiva, foram extraídas ideias relevantes para a construção desse texto, quando novos sentidos surgiram, uma vez que, mesmo com visões diferentes, convergíamos para um ponto em comum: a importância da experiência coletiva para a construção de sentidos sobre a docência, a pesquisa e o professor-pesquisador. Durante a discussão, aspectos teóricos entraram no diálogo, como base para a reflexão sobre as narrativas.

O trabalho, então, passou a ser escrito coletivamente, com a voz de todos os participantes do LACIIPED. Nesse espaço de promoção e produção de autoria foram usados trechos literais das narrativas, que estão indicados no decorrer da escrita, e outras ideias foram melhor exploradas e incorporadas ao próprio corpo do texto.

A construção de sentidos: professor-pesquisador e suas práticas

A formação docente “tem um certo peso nas práticas dos professores; ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação” (PERRENOUD, 1993, p.93).

Como meio privilegiado e um processo contínuo, dinâmico e complexo, indicamos, juntamente com Santos (1998, p.3), que essa formação:

[...] pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita a partir das experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa reelaboração, concorrem também os valores, as atitudes e os diferentes traços de personalidade do docente.

Sendo assim, destacamos aqui o conceito de *formação continuada*, definido por Santos (*Ibidem*, p.3) como “todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, cursos, oficinas ou outras propostas”.

Qualificamos, ainda, formação continuada ou contínua como formas estruturadas de formação que são oferecidas ou voluntariamente procuradas pelo próprio docente, tais como cursos de curta ou longa duração,

especializações, palestras ou qualquer outra modalidade de aprendizagem profissional. Fica a proposição, então, de que o grupo de pesquisa LACIIPED é um desses espaços e tempos de formação.

E, analisando como isso tem ocorrido, verificamos que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação eclética do grupo - com professores de várias áreas disciplinares, níveis de formação variados e interesses comuns em garantir práticas de ensino que se traduzam em qualidade educacional - promove um diálogo enriquecedor que envolve o fazer cotidiano e a reflexão teórica sobre esse fazer.

Zeichner (1993, p.17) aponta que a melhoria da qualidade de ensino pode começar, também, pela reflexão da própria prática, uma vez que “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. Nesse sentido, a ideia de que não somos “formados” quando saímos da faculdade e passamos nosso processo docente “nos formando”, fica evidente na fala da professora Marcelle, quando a mesma afirma que:

Desde que optei pela carreira do magistério, já tinha a consciência de que, mesmo depois de quatro anos cursados, eu não me sentiria formada. Sei que estaria habilitada para exercer legalmente a minha profissão, mas o termo “formação” me remetia a algo muito rígido: formar-se me parecia ter que assumir uma forma bastante definida e com poucas possibilidades de transformação. E não era desse modo que eu percebia o processo de formação docente.

Essa formação continuada tem se dado no LACIIPED, onde fica evidenciado que o preenchimento de um vazio para várias perguntas que estão sem respostas que, muitas vezes, ocasionam a solidão do fazer docente, fica minimizada a partir do momento que compartilhamos, não somente angústias e questionamentos, mas também aspectos positivos e sucessos coletivos alcançados.

Perrenoud (1993, p.130) coloca que “ensinar é resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência”. Deste modo, a prática não é uma simples concretização de receitas, modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação, muitos atos são inconscientes, sendo a prática dirigida pelo *habitus* do professor, “esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula” (PERRENOUD, 1993, p.12); “o *habitus* é formado por rotinas, por hábitos

no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível” (Ibidem, p.108), e ainda, “o *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (Ibidem, p.109).

O autor toma por empréstimo esse conceito elaborado por Bourdieu (1980, apud PERRENOUD, 1993), que o apresenta como um conjunto de esquemas que fundamentam as ações práticas adaptadas às situações presentes. Essa noção permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades, sendo uma “gramática geradora de práticas”, uma matriz de onde são multiplicadas inúmeras ações cotidianas, no caso, do professor.

Encontramos também em Caldeira (1993) considerações sobre a prática docente: “pode-se observar nas escolas práticas de naturezas distintas — o saber docente cotidiano está constituído tanto por saberes científicos como pelo saber da experiência” (p. 60, tradução livre dos autores). E “os conteúdos do conhecimento do docente se apresentam centrados mais sobre a experiência do que sobre o conceito” (p.36, tradução livre dos autores). A autora ressalta, ainda, a importância de considerar que a formação continuada é também construída no cotidiano escolar, logo, na prática, e que novas práticas se realizam através de certos saberes e, novos saberes são produzidos em torno das práticas.

Chegamos, assim, à problemática do saber docente, e recorremos a Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.216) que colocam o saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, que “se compõe na verdade de vários saberes, provenientes de diferentes fontes”.

É um saber plural porque composto pelos saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições de formação de professores, remetem-se às ciências da educação e à ideologia pedagógica. Os saberes das disciplinas são os difundidos e selecionados pelas instituições universitárias, como por exemplo, História, Matemática e Literatura. Saberes curriculares são os provenientes dos programas escolares, que o professor precisa aprender e aplicar, são os conteúdos, objetivos e métodos. E, finalmente, os saberes da experiência são saberes específicos fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (TARDIF, 2007).

Neste sentido, no LACIIPED, a tessitura de um texto coletivo, a discussão de temas de interesses gerais, a reflexão sobre a prática docente e os questionamentos que inquietam os professores-pesquisadores do grupo têm contribuído para a construção de *habitus*, como podemos observar na fala da professora Beth, abaixo:

Foi dentro do grupo de pesquisa que comecei a me sentir uma professora-pesquisadora e a valorizar as minhas ações pedagógicas. Ouvindo os meus pares, quebrando paradigmas e revendo velhas práticas, vejo-me constituindo a educadora que desejei ser no início dessa trajetória. Percebo-me agora sempre alerta, tentando não deixar uma oportunidade de pesquisa escapar, investigando minhas inquietações, relativizando teorias, investindo nas leituras e acreditando que uma educação de qualidade se faz, grande parte, a partir do aprimoramento do fazer pedagógico.

Os docentes têm uma tarefa social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica. Contudo, os saberes docentes nem sempre são valorizados como conhecimento, na acepção atribuída pela academia. As intervenções pedagógicas cotidianas, as estratégias elaboradas diante dos desafios de ensinar, as reflexões oriundas dos resultados da prática, nem sempre resultam na formulação concreta desses saberes. Essa ausência de materialização daquilo que se faz, muitas vezes resulta na não circulação do conhecimento produzido na escola por esses professores, que não são reconhecidos como pesquisadores no contexto da academia.

A percepção da indissociabilidade entre pesquisa e prática docente pode ser percebida no trecho abaixo, onde a professora Marcelle percebe seu fazer profissional interligado à pesquisa, uma vez que é através dela que os questionamentos que surgem durante o processo docente são compreendidos, respondidos e dão lugar a novos questionamentos que geram novas pesquisas, e assim por diante.

No exercício da profissão, pude perceber que eu teria que buscar/criar novas soluções para os problemas da minha prática. Essa constatação me alertou para o fato de que a escolha pelo caminho da pesquisa não precisaria, necessariamente, ser feita apenas através da opção por “seguir carreira acadêmica” – cursando Mestrado e Doutorado – em vez de ficar exclusivamente na sala de aula. Hoje não consigo compreender minha profissão dissociada da atividade de pesquisa. Se entendo

que pesquisar é investigar, produzir conhecimento, buscar algo novo, posso identificar que a pesquisa está, a todo momento, inserida na minha prática.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) reforçam em seus estudos, o que vivemos por experiência cotidiana, de que se estabeleceu uma separação hierarquizada entre saber docente e o saber constituído nos meios acadêmicos, reificando um distanciamento entre pesquisar e ensinar. O saber produzido na prática, que carrega o valor da experiência, é considerado de segunda categoria; ele não está sistematicamente organizado e, muitas vezes, o próprio professor não o distingue, pois não se enxerga como um intelectual, mas como um operário do ensino. Esta separação entre pesquisa acadêmica e atividade docente em sala de aula é apontada pelos professores do LACIIPED em suas narrativas, como nos exemplos a seguir:

Percebia-se, sim, que havia um distanciamento no que se refere ao professor da regência de turmas com o professor caracterizado como o “professor pesquisador” e este distanciamento errôneo, a meu ver, ocorria por uma pura formalidade estabelecida tacitamente no sentido de uma hierarquização ou até pelo fato de professores da regência de classe não estarem preparados para a prática da pesquisa ou mesmo não deter competências para tal (Professor Marcio).

O que observo, principalmente em outras escolas públicas, é que os professores acabam se afastando da universidade e, por falta de tempo e oportunidade para discussões pedagógicas e análise das questões de sala de aula, acabam “dando o seu jeito” para “dar conta” das suas turmas (Professora Márcia Valpassos).

Temos confirmado que a partilha das práticas docentes, trazendo-as como exemplos, questionamentos, dúvidas para as discussões do grupo, configurou-se como um ato de pesquisa, pois essa dinâmica de cada encontro gerou uma sequência: reflexão - desconstrução - ressignificação - retorno à sala de aula, num movimento continuado, crescente, em espiral. É uma retroalimentação, que se dá pelo trabalho colaborativo, nas construções de grupo, traduzida na execução das tarefas que cada docente executa em sala de aula, de modo autônomo, não mais solitário ou individualizado. Como um processo desafiador e motivador, de superação de qualquer hierarquização de ações, saberes e práticas.

Nessa concepção, temos que *a vaidade não tem mais espaço no processo atual de ensino, a hierarquização disciplinar também – a pesquisa deve ser transdisciplinar – ficando então como superação para o prosseguimento e concomitante ruptura destes obstáculos, apenas fazer. Fazer acontecer e colher os resultados para prosseguir – simples assim* (Professor Marcio).

Considerações finais

Para fechar este artigo, não de modo conclusivo, mas reflexivo, recorremos a Paulo Freire (1996, p. 29):

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Nesse contexto de produção coletiva e colaborativa, os membros do LACIIPED têm se lançado ao grande desafio de assumirem-se como professores pesquisadores. Assim como Freire, entendemos que os saberes dos professores não são indissociáveis de suas histórias de vida, das identidades e das diversas relações humanas estabelecidas no contexto escolar. Há de se superar, durante o processo de socialização profissional, o estigma do professor da Educação Básica como transmissor-portador-objeto de saber e alçar outros voos, que possibilitem a legitimação social do que é produzido na escola (TARDIF, 2007). Isso implica, necessariamente:

1. Ocupar o lugar de sujeito, protagonista e, sobretudo, autor das práticas pedagógicas, nomeando-as, objetivando-as e formulando-as para que os saberes e o conhecimento produzidos a partir deles circulem para além dos muros da escola;
2. Questionar os cânones da pesquisa universitária, não como forma de desqualificá-la, mas com o intuito de: (a) colaborar para a construção de novos olhares, sobre o alcance das produções do mundo acadêmico para pensar os problemas e os dilemas da educação e do ensino; e (b) criar metodologias crítico-colaborativas que contemplam as diferentes vozes, saberes e experiências;

3. Apropriar-se da pesquisa como princípio científico (DEMO, 2000) e, fazendo uso dos seus ritos formais para formular os argumentos de maneira própria e fundamentada, compartilhar publicamente o que é produzido na e pela Educação Básica.

Este livro nasceu de um sonho. Conforme disse o professor Wagner, “*o sonho é uma das mais fantásticas criações da mente humana*”, em especial “*aqueles que produzimos em estado de vigília*”. Nas palavras da professora Márcia Maretti, a curiosidade e o desejo de tornar nosso fazer “*mais qualificado, mais potente em seus resultados, mais prazeroso*”, nos trouxeram até aqui. Que o nosso sonho colabore para suscitar excelentes reflexões a todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGI, M. C. As narrativas de formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, A. M. V. (Org.); FRISON, L. (Org.).
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012. p.73-92.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiacion y construccion de su saber: un estudio etnográfico*. Barcelona: Universidade de Barcelona, Tese de doutorado, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 13-33.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.123-136
- TARDIF, Maurice, LÉSSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática. In: *Teoria & Educação*, n.4, 1991. p.215-233.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

ARTICULANDO CRIATIVIDADE E INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA

Bruno Rafael Soares

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Leandro Teófilo de Brito

Leticia Reolon Pereira

Marcelle Resende Moreira

Marcia Maria Baptista Maretti

Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos

Introdução

Este artigo tem como objetivo problematizar algumas relações entre os conceitos de criatividade e interculturalidade, no contexto dos estudos e pesquisas realizadas no Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED). Conforme mencionado por Ramos, Novais e Silva et.al (2015), o movimento dialógico de (auto)formação continuada tem desafiado o grupo a situar teoricamente suas práticas e a (re)formulá-las, a partir de reflexões sistemáticas sobre os saberes docentes¹ (TARDIF, 2007), a fim de constituir cada um de seus membros como sujeitos do conhecimento (RAMOS, NOVAIS e SILVA, et al., 2015). Nas palavras de Demo (2000, p.43) “[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva”.

Desse modo, partimos da premissa de que o saber produzido na prática não é um saber de segunda categoria (RAMOS, NOVAIS e SILVA, et al., 2015). Também entendemos que o processo de formação continuada pode colaborar para a criação de novos sentidos para a prática docente, e isso inclui novos olhares para a forma através da qual comunicamos nossos saberes. Reconhecemos a existência de lacunas teóricas e metodológicas nas produções realizadas por docentes da Educação Básica (CRUZ; LÜDKE, 2010), mas apostamos em processos de trabalho coletivo como possibilidades concretas para articular teoria e prática (NUNES e CUNHA, 2007).

1 Tardif (2007) elenca cinco grupos de saberes que se fundem na prática docente: os saberes da formação profissional são oriundos das instituições de formação de professores; os saberes pedagógicos dizem respeito às doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo; os saberes disciplinares se relacionam aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; e os saberes experienciais ou práticos, que são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Neste sentido, fazer e saber são duas faces da mesma moeda: “aprender-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e os êxitos” (SILVA e LEME, 2010, p.80). Essa aprendizagem não é meramente técnica, e as teorias que emergem desse processo devem contribuir para o empoderamento dos docentes, a criação de novos sentidos para o que produzem e de ambientes de aprendizagem interculturalmente orientados, com vistas à superação da condição de operários do ensino (RAMOS, NOVAIS e SILVA, et.al., 2015). Segundo Freire (1996, p.39):

[...] o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Os estudos e pesquisas sobre criatividade e interculturalidade emergem, em nossas práticas, como fundamento e expressão de luta política. Para a elaboração do presente texto, o caminho eleito para a formulação dos sentidos criados a partir das leituras e trocas de experiências foi, a exemplo do texto de Ramos, Novais e Silva et.al (2015), a construção coletiva. O grupo de professores-pesquisadores do LACIIPED se lançou ao desafio de articular os conceitos supracitados a reflexões sobre autorrelatos das práticas, o que justifica a utilização da primeira pessoa do plural em várias partes do texto. As diferentes leituras e trocas de experiências têm nos tornado mais atentos e atentas às nossas próprias características de criatividade, favorecendo a abertura para o novo, nos convocando a flexibilizar o olhar frente aos estudantes e a nossos pares e desafiando-nos a adotar atitudes interculturais, face às incontáveis diferenças no contexto de nossas práticas profissionais.

O texto foi organizado em três partes. A primeira apresenta algumas ideias sobre criatividade, com base em referenciais teóricos que se fizeram presentes nas reuniões semanais do LACIIPED. Considerando a finalidade do artigo – problematizar, mais do que informar – abordaremos o assunto sem a intenção de esgotá-lo e apontaremos definições e considerações teóricas que suscitaram reflexões e questionamentos relevantes para as nossas práticas, incluindo barreiras enfrentadas durante a rotina escolar.

A segunda seção caracteriza o conceito de interculturalidade, sob o ponto de vista crítico, e elucida temas-chave que, no entendimento do grupo, podem constituir um ponto de partida para o amplo debate sobre a possibilidade de criação de políticas interculturais no contexto escolar.

A terceira e última seção ilustra, no contexto das práticas e produções dos membros do grupo, algumas conexões criativas realizadas a partir e a propósito dessas discussões.

Criatividade

Rubem Alves (1995, p.150) faz uso da expressão “inteligência criadora” para se referir ao produto criativo e seu criador. Segundo esse autor, a inteligência criadora “introduz no mundo algo que não existia [...] Há um rompimento com velhas rotinas, o abandono de maneiras de fazer e pensar que a tradição cristaliza”. Não queremos, com isso, dizer que todo produto criativo é, necessariamente, fruto de uma novidade radical. O produto criativo pode resultar de um novo olhar sobre “o mesmo”, sob um novo ponto de vista, uma nova compreensão, e não ser novo para outros, embora o seja para o autor do olhar. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p.9).

E é nesse ambiente de disputa entre velhas rotinas e novas demandas que nós, professores, nos enxergamos, diante de tantas indagações, dúvidas e incertezas, frente ao desafio de estimular, nos alunos, a capacidade de criação. Esse desafio, que tem ponto de partida em nós mesmos, exige a revisão de algumas concepções, entre as quais alguns mitos em relação à criatividade e ao sujeito que cria.

O primeiro mito é o de que criatividade é um dom. Ainda bastante relacionado ao primeiro; um segundo mito a ser desconstruído coloca a criatividade como uma característica pessoal, sem levar em consideração os fatores externos ao sujeito (ALENCAR, 1986, 2002; BODEN, 1999; LUBART, 2007). Um terceiro mito a respeito do processo criativo está na visão de que a criatividade “é questão de tudo ou nada” (ALENCAR, 2002, p.166). Essas concepções, cristalizadas em nossa sociedade, pouco contribuem para a criação de possíveis caminhos à promoção da criatividade no ambiente escolar. A primeira, por reduzir o sujeito a um canal de expressão da criatividade provocada por um elemento externo e místico. A segunda, por não considerar o ambiente como fator importante para o desenvolvimento do processo criativo, e a terceira, por não vislumbrar a possibilidade de existirem diferentes níveis de expressão da criatividade na vida dos indivíduos.

Silva (2015, p.63) afirma que “é importante considerar que todos os professores possuem um potencial criativo e podem ser reconhecidos e valorizados naquilo que fazem”. Essa é uma ideia consensual nos estudos sobre a criatividade, posto o que é demonstrado pelas pesquisas acadêmicas ao

defenderem que o trabalho voltado para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos deve reconhecer, como ponto de partida, que a capacidade criativa está presente em todos os seres humanos (ALENCAR, 2012; MIEL, 1972; SANTOS, 1987; TORRANCE, 1976). Essa abordagem leva em conta que os seres humanos são criativos por natureza, diferenciando-se apenas em relação ao grau de criatividade e aos diferentes modos de sua expressão (tendo como base a ideia de que a criatividade não é restrita às manifestações artísticas).

Outro aspecto consensual nas pesquisas sobre o tema diz respeito à importância atribuída ao ambiente na emergência da criatividade. Os estudos recentes conferem grande relevância às variáveis situacionais e ao contexto ambiental no qual se insere o indivíduo (STERNBERG, 2000; LUBART, 2007). Essa perspectiva implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem, atentando para a necessidade de transformar o espaço escolar em um ambiente que favoreça a ocorrência da criatividade. É importante destacar que a relevância dada às condições ambientais não nega a forte influência dos aspectos cognitivos (inteligência, domínio sobre determinados conhecimentos), psicológicos (motivação, características de personalidade), socio-culturais e históricos (ALENCAR, 2002).

A confluência dos aspectos mencionados acima nos encaminha para uma definição de criatividade como um fenômeno complexo, multifacetado, heterogêneo e plurideterminado, que diz respeito ao processo de produzir algo original e de valor (MARTINÉZ, 2000; STERNBERG, 2000). Sendo assim, considerar o caráter multifacetado e plurideterminado do processo de criação implica o reconhecimento da necessidade de avançar em várias direções: na criação de um ambiente favorecedor da criatividade, no desenvolvimento de características pessoais que contribuam para o trabalho criativo e no estímulo à valorização das ideias inovadoras.

Cabe destacar, ainda, que as concepções que se têm sobre criatividade podem influenciar de maneira significativa as ações voltadas para seu desenvolvimento no ambiente escolar (SILVA e NAKANO, 2012). Isso quer dizer que expectativas positivas frente à expressão da criatividade – seja do aluno, seja do próprio professor – favorecem o desenvolvimento desta. Por outro lado, a necessidade de pensar ações intencionalmente direcionadas à promoção da criatividade pode encontrar diversas barreiras no contexto escolar.

Entre os obstáculos reconhecidos na literatura daremos destaque aos que foram mais recorrentes nos discursos dos membros durante os encontros do LACIIPED:

- a visão reducionista e a falta de clareza, por parte dos membros da comunidade escolar, em relação às concepções sobre criatividade, limitando-a à expressão artística;
- a falta de incentivo e de valorização das características pessoais fortemente associadas ao processo criativo, principalmente aquelas que desestabilizam a ‘harmonia’ do ambiente escolar;
- a concorrência com os demais objetivos da escola tradicional, dentre os quais a padronização dos comportamentos; e
- o cerceamento da autonomia do professor e a ausência de investimento institucional na promoção da criatividade docente, relacionados, entre outros aspectos, à fragmentação do conhecimento escolar, ao caráter conteudista e à inflexibilidade curricular e institucional.

Se as barreiras são fatores que dificultam o desenvolvimento da criatividade, pode-se dizer que elas estão longe de se constituir como impedimento para a expressão do potencial criador. As impossibilidades de ação são orientadoras do fazer criativo (OSTROWER, 1987).

Na escola, no trabalho e na vida, tanto as possibilidades quanto as impossibilidades têm como referência padrões culturais. Segundo Ostrower (1987, p.12), “a cultura serve de referência a tudo que o indivíduo é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e naturalmente a toda a possível criação”. Sternberg (2000, p.169) compartilha dessa ideia e afirma que a criatividade “é um julgamento sociocultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto”. As normas e expectativas culturais definem, portanto, o que é criativo ou não. Não só isso, a influência da cultura condiciona a nossa percepção, colaborando para que ordenemos os estímulos de forma seletiva, muitas vezes criando barreiras que nem sempre temos consciência de que existem:

Ao se tornar consciente de sua existência individual o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir (OSTROWER, 1987, p.16).

As prioridades estabelecidas pela cultura interferem, inclusive, na maneira como os relacionamentos “devem” ocorrer. Isto significa que os conteúdos a serem aprendidos – na escola, na família e em outras instituições – e a forma como se deve aprender estão explícitos “em todo clima mental de nossa cultura, na educação e nos valores culturais, em tudo que vem a moldar nossa consciência” (OSTROWER, 1987, p.85). Isso se aplica em várias instâncias, seja nos tipos de brinquedos infantis ou na maneira de se relacionar com eles, nas questões étnico-raciais e nas relações de gênero; seja no olhar lançado à pessoa com deficiência, só para citar alguns exemplos. Esse processo de aculturamento segue um sistema de ensino que

[...] parece visar apenas a uma retenção mecânica de fórmulas [...] não existe nenhum contato com matérias, processos de trabalho, com pessoas. O conhecer reduziu-se a um saber, e o saber, a um teorizar. A compreensão sensível das coisas, integrando experiência e inteligência, parece ter sido abolida [...] O desdém pela experiência sensível do homem reflete o desinteresse pelo próprio ser humano, por sua afetividade e suas potencialidades criativas (Idem, p.86-87).

Chegamos a um ponto crucial nesta discussão. Ponto esse que enuncia a necessidade de considerarmos a experiência sensível como elemento-chave para a expressão e desenvolvimento do potencial criador de professores e alunos. Em última instância, a experiência sensível, no contexto educativo, traz de volta a humanidade perdida em meio à primazia da racionalidade e desafia o sujeito a importar-se tanto com a felicidade quanto com o sofrimento que emerge dos inúmeros processos de exclusão presentes em nossa sociedade.

Sawaia (2002, p.104-105), propõe duas categorias de análise da dialética inclusão/exclusão²: o sofrimento ético-político, que “retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”. E seu contraponto, a felicidade pública, que se traduz no sentimento de vitória ao conquistar a cidadania e a “emancipação de si pelo outro [...] A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade”.

² Segundo Sawaia (2002, p.108) “o que queremos marcar ao optar pela expressão dialética inclusão/exclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”.

O exercício da criatividade pode favorecer o desenvolvimento de atitudes interculturais na medida em que o processo criativo exige mudança de olhar em relação aos diferentes objetos. Mas, a mudança de olhar não basta; é preciso transformar o que é percebido. A afirmativa de Santos (2006, p.462) - de que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” – ilustra o enigma que temos diante de nós.

Ainda segundo Santos (1997, p.115),

[...] todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquia entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos socioeconômicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro – o princípio da diferença - opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais).

À prática da abertura criativa à experiência e ao exercício do olhar sensível ao outro, considerando-o em sua alteridade, denominamos interculturalidade. Esse é o assunto do qual iremos tratar a seguir.

Interculturalidade

O conceito de interculturalidade tem ligação com uma outra vertente muito próxima, que é o multiculturalismo interativo (CANDAU, 2008). Essa perspectiva se volta para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade como políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008; CANDAU, 2012b).

No contexto brasileiro, a interculturalidade foi fortemente influenciada pela transição democrática dos anos de 1980 e marcada pelo início da diversidade cultural no espaço público, a princípio com discussões relacionadas às questões étnico/raciais, para posteriormente ser ampliadas para discussões que abarcavam classe social, gênero, sexualidade, deficiência, geração, dentre outras. A perspectiva intercultural visa superar as hierarquizações sociais, reconhecendo as diferenças de uma forma que não as anule e questionando o processo de colonização ocorrido na América Latina, que

negou de forma violenta – e ainda nega! – a alteridade (CANDAU, 2012b; SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013; FLEURI, 2003; CANDAU e RUSSO, 2010).

Em seu cerne, a educação escolar brasileira esteve pautada em políticas homogeneizantes e práticas de homogeneização que tinham por base a cultura ocidental e eurocêntrica e que, durante muito tempo, silenciaram vozes, saberes e culturas de determinados grupos minoritários. Na contramão da história, a perspectiva intercultural no Brasil foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire, na década de 1950; pela Nova Sociologia da Educação (NSE), na década de 1970; e pelos autores da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, na década de 1980. Porém, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³ que oficializaram a discussão sobre a diversidade cultural nos currículos escolares brasileiros (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013).

Ao abordarmos a perspectiva intercultural no contexto da educação, apontamos que esta busca favorecer o diálogo entre as diferenças nas instituições escolares, problematizando discursos que essencializam as identidades, reconhecendo e assumindo os conflitos que estas questões podem suscitar, procurando estratégias que sejam viáveis para a superação de tais tensões. Segundo Candau (2008, 2012b) desconstruir, articular, resgatar e promover são palavras-chave para uma Educação que se paute na interculturalidade.

Neste sentido, há de se questionar o que se ensina, justificar por que se ensina e reconhecer o caráter desigual, discriminatório e racista de nossa sociedade; o que inclui a educação, o currículo e todos os atores da escola. Há de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural e investir em estratégias que garantam a educação como um direito de todas as pessoas, independente das diferenças que possuam. Também há de se conhecer quem são as pessoas que habitam a escola e interagem com ela, a fim de valorizar as diferentes identidades culturais que se constituem por processos de hibridização e estão em permanente construção. Finalmente, e não menos importante, há de se promover experiências que permitam que os sujeitos da escola se reconheçam nos “outros” e com os “outros” (CANDAU, 2008, 2012b).

Walsh (2009) afirma que uma pedagogia intercultural, também nomeada interculturalidade crítica, deve pensar na descolonização de grupos historicamente segregados e oprimidos no contexto da América Latina (em especial povos afro e indígenas, mas não apenas estes). Essa abordagem, que integra o questionamento, a análise crítica, a ação social transformadora,

3 Embora esse documento seja orientador e não necessariamente uma “obrigação”, pode-se dizer que os PCN’s serviram de referência para as políticas de reestruturação curricular no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990.

como também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida, “afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.” (CANDAU, 2012b, p.49)

Sendo assim, o trabalho pedagógico pautado numa perspectiva intercultural de educação põe em lugar de destaque o diálogo, a abertura para a construção de novos arranjos para a realidade, e deve “focalizar, na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam” (FLEURI, 2001, p.50). Para que isso seja possível, apostamos no trabalho concomitante voltado para desenvolvimento da criatividade como um dos pilares para potencializar as qualidades e habilidades necessárias para construir perspectivas alternativas no campo social, político e, principalmente, educacional.

Martins (2002, p.100) propõe que a formação das atitudes “é um dos objectivos básicos da educação intercultural”. O desenvolvimento de atitudes inclui a eliminação de práticas racistas e discriminatórias no contexto do processo de ensino-aprendizagem, “partindo do conceito de ‘conflito’ para trabalhar os conteúdos e estratégias curriculares” (MARTINS, 2002, p.100).

Candau (2012b) sugere algumas possibilidades didáticas que atendam aos propósitos da educação intercultural entre os quais: a diferenciação pedagógica, através de políticas e práticas que considerem as diversas formas e estilos de aprender, bem como as diferentes expressões culturais; a construção de materiais pedagógicos diferenciados; a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar; a multiplicação dos espaços e tempos de ensinar e o investimento no desenvolvimento de projetos. Desse modo, o trabalho com a diversidade numa perspectiva intercultural ajuda os alunos a

[...] porem-se no lugar dos outros, a utilizar argumentos racionais justificativos dos seus comportamentos, a dialogar com respeito e tolerância⁴, a valorizar as diferenças, a defender a igualdade, a ter atitudes autónomas e críticas perante a realidade sociocultural e ambiental envolvente (MARTINS, 2002, p.98).

4 O conceito de tolerância é entendido neste texto, conforme a acepção apresentada por Santos e Oliveira, na qual se propõe ultrapassar a visão liberal através da qual não se desrespeita o outro para não ser desrespeitado (1999, p.9-12). A tolerância, neste sentido, “passa pela perspectiva de compreensão da alteridade (seja ele quem for) e não apenas pela constatação de que existem diferenças entre os indivíduos (...). Compreender, portanto, significa ter disposição para trocar com esse Outro, ensinando, mas também aprendendo coisas novas”. Outro passo importante, dizem os autores, “consiste no resgate do valor das opiniões, desprestigiadas no curso do pensamento ocidental em função da busca obsessiva das verdades”. Essa busca se constitui através do diálogo em que “o Outro (o excluído) passa a ser considerado alguém importante para a mútua construção de um mundo mais fraterno e harmonioso e não apenas alguém com quem devemos conviver por razões meramente humanitárias”.

Além da prática da alteridade, que privilegia relações do tipo não violentas, na qual o diálogo se sobrepõe à força e a hierarquia, a educação intercultural se propõe ao desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa voltada para a paz, pautando-se numa perspectiva cooperativa e democrática (MARTINS, 2002). A tomada de consciência de si e do outro e da responsabilidade se dão, neste sentido, através do desenvolvimento das “capacidades de compreensão, capacidades críticas e de resolução de problemas multidimensionais” (MARTINS, 2002, p.98).

Pode-se dizer, desse modo, que a transversalidade é um dos pressupostos-chave neste processo. Para Candau e Russo (2010, p.167) “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar”. É necessário desenvolver e problematizar, no dia-a-dia do trabalho pedagógico, temas que emergem do cotidiano dos estudantes e se inserem nas práticas sociais, em muitos casos, de forma ‘naturalizada’: conflitos étnicos e culturais, violência, racismo e xenofobia, questões ambientais, globalização, consumo, gênero, deficiência, fracasso escolar, memória, história dos diferentes povos... Esses temas não são datados e não devem ser objeto de folclorização. A proposta da educação intercultural requer, sobretudo, descolonizar o currículo e empoderar os grupos excluídos (CANDAU, 2012; SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013; FLEURI, 2003; CANDAU e RUSSO, 2010).

Conexões interculturais e criativas

No contexto do processo de (auto)formação continuada realizado durante os encontros do LACIIPED, temos investido, juntos, em reflexões sobre formas criativas de promover relações interculturais positivas que envolvam a negociação dos conflitos e o diálogo com as diferenças.

Para Martínez (2002), é necessário desenvolver trabalhos voltados para cada uma das diferentes formas em que a criatividade se expressa no ambiente escolar. Segundo a autora, falar em criatividade no ambiente escolar implica, necessariamente, pensar no desenvolvimento da criatividade dos alunos, dos professores e da organização escolar.

Segundo Silva (2004), a formação continuada não deve ser confundida com um mero espaço de treinamento. A provisoriação do processo formativo se caracteriza pelo movimento, típico do ato criativo. Não é possível conceber a educação como uma ação linear. Ainda segundo Silva (2004, p.155)

[...] uma formação para a criatividade deve ser feita de forma democrática e participativa, conhecendo, reconhecendo e desenvolvendo as estratégias criadas pelos atores que, infelizmente, ainda estão, em alguns casos, nos bastidores do teatro chamado Escola.

Também acreditamos que a escola necessita disponibilizar um ambiente facilitador da criatividade. Refletir sobre essa temática nos encontros do LACIIPED tem ajudado a transformar o nosso olhar para as oportunidades de aprendizagem. Os relatos de alguns membros do grupo demonstram como a formação continuada influencia a prática pedagógica. Temos o exemplo do professor Wagner, que criou o blog “Engenho dá História”. Segundo ele, as reuniões do LACIIPED exerceram grande influência na sua prática profissional, estimulando o registro do seu fazer pedagógico e o encorajando a ousar.

A professora Beth, também membro do grupo, se viu mais atenta aos sinais dos alunos. Ela relata que adaptou um jogo envolvendo a tabuada e realizou uma brincadeira na quadra esportiva da escola, a partir da solicitação de um aluno para que as aulas de Matemática fossem mais dinâmicas e realizadas fora de sala de aula.

Além do professor Wagner e da professora Beth, vários foram os relatos sobre a força do grupo nesse processo de apropriação do conhecimento que desemboca numa espécie de vivência ‘intercriativa’. Partindo do princípio de que é preciso “investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica” (NÓVOA, 1995, p.36), temos nos empenhado em compartilhar, com os nossos pares e com a comunidade acadêmica, nossas experiências, práticas, saberes pessoais e profissionais. O intuito é comunicar para dialogar. Dialogar para aprender com o ‘Outro’.

Elaboramos, ao final desse texto, um quadro com os trabalhos que viemos produzindo a partir das reflexões oriundas de nossas práticas. Neste sentido, argumentamos que a formação continuada dos docentes é fundamental para a criação de aulas mais criativas e dinâmicas e que atendam às demandas dos alunos em suas peculiaridades.

Acreditamos que um professor criativo estimula a criatividade no seu grupo de alunos, abrindo espaço para que se sintam à vontade no espaço escolar, um lugar que propicie o ato criador. Na condição de grupo de pesquisa, guiado pela curiosidade e pelo compromisso ético-político com a educação de qualidade, acreditamos na formação continuada para a pesquisa da prática docente, visando promover um fazer pedagógico onde possamos tornar o espaço escolar um ambiente intercultural e criativo. Espaço

este que permita que os alunos também reflitam sobre suas aprendizagens e possam se sentir criativos e capazes de interferir no mundo numa perspectiva multi/intercultural.

Temos, então, um grande desafio pela frente: estabelecer estratégias para facilitar um ambiente que valorize o desenvolvimento do pensamento criativo e intercultural. Algumas possibilidades já foram partilhadas – construir um espaço acolhedor em sala de aula, onde a relação professor-aluno seja mais horizontal, promovendo uma aprendizagem e um comportamento criativo. No entanto, para que isso ocorra, é preciso um professor autor de sua prática.

Sem dúvida, muito se ganha ao proporcionar um trabalho inter e transdisciplinar que:

- arrisque novas possibilidades didáticas em áreas do conhecimento menos visitadas;
- estabeleça um diálogo constante com os educandos, que inclua os objetivos a serem alcançados e as estratégias a serem experimentadas;
- reconheça o papel da escola de estimular diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo;
- aproveite as circunstâncias do processo criativo, construindo um repertório para a solução de problemas e para o ato criador.

Mas como ser esse mediador, promotor de criatividade?

Considerações finais

Ao longo deste artigo muito se falou e refletiu sobre os dilemas que uma Educação inovadora e instigante, cujo olhar se volte ao multiculturalismo interativo e às possibilidades que o pensamento e as práticas criativas podem promover. Mas você – como nós – deve estar se perguntando: como fazer isso?

Não precisamos nem dizer que não iremos apresentar receitas ou fórmulas mágicas que resolvam essa angústia que você está sentindo agora. Só podemos afirmar que isso é bom! É potente e transformador. Vai aí a primeira ideia para pensar: amanhã pode ser um bom dia para começar. Leve para sua sala um olhar curioso, esteja preparado ou preparada para ouvir e se surpreender, pois aqueles olhos que o fitam diariamente querem muito saber, talvez não aquilo que o programa tenha planejado para aquele momento, mas é possível negociar o dia de saber o “insabível”, o inimaginável, o incompreensível.

Isso para começar, porque não é possível prever como terminará. Mas... cuidado! Não caia na armadilha de estimular o que é previsível no currículo. Se ele aparecer, ótimo! O que se deseja desenvolver é a capacidade de fazer boas perguntas e inventar respostas possíveis ou momentaneamente impossíveis. E você, o que quer saber? Seu desejo mobiliza o desejo do outro.

Temos como tarefa, enquanto educadores, promover e incentivar o estudo das várias culturas que influenciaram e influenciam a humanidade, em especial o Brasil. Quantos povos indígenas brasileiros você, ensinante, conhece? E a África: berço de nossos antepassados? Quantas narrativas sabe sobre os povos da América Latina? Não lhe parece estranho saber os contos de fada (mágicos) europeu e nenhum oriental? Já se perguntou a quem interessa a versão da história que está contando? Que realidade está construindo a partir dela?

Observe seu planejamento... todo ano usa os mesmos textos, as mesmas histórias, os mesmos livros. Diverte-se com isso? Não! Como espera então convencer seus alunos a embarcar na viagem pelo saber, pela descoberta, pela aprendizagem?

Você não precisa explicar tudo... saber tudo... descobrir junto com nossos aprendizes pode ser bem prazeroso. Reconstruir um caminho já percorrido pode dar bons resultados. Muitas vezes temos a resposta, o difícil é descobrir qual é a melhor pergunta a ser feita.

Sabemos o que está pensando: - isso só dá certo com os menores! Será? O saber disciplinar se justifica por si só. É muito pouco, não acha?! O que vai escolher: um distanciamento crítico ou uma aproximação amorosa? (BONDIA, 2002)

Abrir-se ao novo, ao inesperado. Insegurança e dúvida fazem parte do processo de aprendizagem, por isso é necessário buscar parcerias junto à escola onde trabalha, a grupos de estudos presenciais e a distância, aos educandos e seus responsáveis. Para finalizar sem, necessariamente, concluir, destacamos que “se a criatividade tem relação com o desejo que é próprio do indivíduo, a necessidade de levar a criação a efeito é condicionada *na e pelas* relações sociais, culturais e históricas estabelecidas com os outros” (SILVA, 2008, p.337).

Esse encontro de desejos e necessidades serve como lente de aumento para a experiência pedagógica. É preciso, pois, “escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDIA, 2002, p.24).

APÊNDICE: COMPARTILHANDO ALGUMAS REFLEXÕES COM NOSSOS PARES E COM A COMUNIDADE ACADÊMICA

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Leandro Teófilo de Brito, Marcio Nogueira de Sá, Bruno Rafael Soares, Priscilla Christina S. Oliveira	Crenças de Autoeficácia e Inclusão nas aulas de Educação Física	Analisar a dialética inclusão/exclusão (SAWAIA, 2011) em aulas de Educação Física, com base nos resultados da aplicação de um instrumento de autoavaliação fundamentado nas teorias sobre autoeficácia.	Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI): Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade, Campina Grande, Paraíba, 1 a 3 de dezembro DE 2014.
Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Leandro Teófilo de Brito, Marcio Nogueira de Sá, Bruno Rafael Soares, Priscilla Christina S. Oliveira	Refletindo sobre alguns sentidos atribuídos à inclusão em educação no espaço da disciplina Educação Física	O trabalho apresentou e discutiu os resultados provenientes de uma experiência pedagógica [...] que fez uso da metodologia Webquest como meio para incentivar a discussão e o registro das reflexões dos estudantes sobre um dilema típico do cotidiano das aulas no componente curricular em questão: a escolha dos grupos para a prática dos esportes coletivos.	I Seminário Internacional Inclusão Escolar: práticas em diálogo – UERJ/ CAp-UERJ, de 21 a 23 de outubro de 2014.
Leandro Teófilo de Brito, Emanoel Borges Candal	<i>Invictus</i> : classe social e relações étnico-raciais em debate na Educação Física escolar	Este trabalho busca problematizar, através do uso do cinema [...] como os/as estudantes refletiram sobre questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais e de classe social no esporte.	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação (CEDUCE) – Faculdade de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 29 e 30 de junho de 2015

continua...

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Marcio Nogueira de Sá, Marcia Maria Baptista Maretti, Bruno Rafael Soares, Antônio Rodrigo Medeiros Ramos, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva	Que direito eu tenho ao meu corpo? Dimensões da saúde e o direito à diferença em uma escola federal de educação básica do Rio de Janeiro	Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes de uma Escola Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica acerca das dimensões da saúde e refletir sobre as repercussões dessas concepções para a problematização do direito à diferença.	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação (CEDUCE) – Faculdade de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 29 e 30 de junho de 2015
Marcelle Resende Moreira, Janaina Silva Alves Carneiro, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva	Consciência da diversidade, respeito às diferenças e uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem em narrativas de professores	O presente estudo tem como objetivo investigar, em casos de ensino escritos por professores, o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem e suas contribuições para a promoção de ambientes educativos que favoreçam a consciência da diversidade e o respeito às diferenças.	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação (CEDUCE) – Faculdade de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 29 e 30 de junho de 2015
Marcia Valpassos Pedro, Wagner Torres de Araujo, Maria da Glória Moreira D'Escoffier, Elaine Lopes Novais, Maria Elizabeth Batista Moura Diniz	A pesquisa na e sobre a prática docente: tensões, desafios e possibilidades em uma escola federal de educação básica do Rio de Janeiro	O presente artigo trata da pesquisa na e sobre a prática docente. Discute sobre a dicotomia pesquisa educacional e pesquisa científica, assim como as crenças e os fatores que dificultam a realização de pesquisas por professores da Educação Básica, como a falta de um conhecimento teórico e de tempo para pesquisar a própria prática.	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação (CEDUCE) – Faculdade de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 29 e 30 de junho de 2015

continua...

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Leandro Teófilo de Brito	As relações de gênero na Educação Física escolar: reflexões a partir de um currículo intercultural	Com base nos preceitos de uma pesquisa ação, realizada em uma escola pública federal carioca, buscou-se, a partir da construção de um currículo intercultural crítico na Educação Física, ações que visassem superar, ou minimizar, o sexism e a heteronormatividade presentes cotidianamente nas aulas.	VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 09 a 11 de junho de 2015
Marcelle Resende Moreira, Janaina Silva Alves Carneiro	“Leituras para curtir e compartilhar”: uma experiência de produção de videobook nas aulas de apoio em Língua Portuguesa	O projeto “Leituras para curtir e compartilhar” foi desenvolvido em 2014, com 7 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes de um grupo de apoio em Língua Portuguesa. Os alunos, que tinham entre 8 e 11 anos, foram encaminhados para as aulas de apoio por terem apresentado baixo rendimento nas avaliações de Língua Portuguesa do 1º trimestre do ano letivo. O objetivo geral do trabalho foi desenvolver nos estudantes fluência na leitura, contribuindo para melhorias na compreensão de texto.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.

continuação

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Marcelle Resende Moreira, Janaina Silva Alves Carneiro	“Está no ar o Jornal da Floresta”: produção de telejornal nas aulas de Língua Portuguesa	A atividade “Está no ar o jornal da floresta” foi realizada em 2013 com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental como parte de um conjunto de atividades que tinha como principal objetivo o trabalho com novas versões dos clássicos infantis.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.
Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos	A História da Cidade do Rio de Janeiro contada através do Mestre do Tempo	Proporcionar situações instigantes que levem os alunos a comparar as informações contidas em fontes históricas, expressar seus pontos de vista e investigar outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. A proposta de exibir uma série televisiva para as turmas de 4º ano do Campus Engenho Novo I do Colégio Pedro II possibilitou a transformação do abstrato em algo mais concreto e próximo da realidade deles, tendo em vista a grande dificuldade que algumas famílias têm em proporcionar momentos de estudo e conhecimento fora dos muros da escola.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.

continua...

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Wagner Torres de Araujo	Construção do blog Engenho dá História	<p>No momento em que escrevo esse texto, o esforço se aplica ao repensar estratégias didáticas para adequá-las a essa ferramenta midiática. O objetivo é transformar o blog em um complemento simultaneamente dinâmico e dinamizador.</p> <p>Oferecer aos alunos além de vídeos curtos, imagens estáticas e textos, links de acesso a filmes longos (relacionados aos conteúdos curriculares), também links de visitas virtuais a museus e instituições culturais no Brasil e no exterior ou passeios a locais de interesse histórico (Paris, Ouro Preto e outros), jornais e revistas.</p> <p>Com essas estratégias pretendo estimular a busca do convívio com as diferentes possibilidades de acesso à informação e incentivar o desenvolvimento do conhecimento.</p>	<p>IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.</p>
Leandro Teófilo de Brito, Marcia Maria Baptista Maretti, Letícia Reolon Pereira	Problematizando as diferenças no Ensino Fundamental: experiências com o vídeo “Cordas” a partir de uma Perspectiva Intercultural	<p>Utilizamos o vídeo “Cordas” como uma estratégia para discutir as diferenças nas aulas de Educação Física de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental [...] a fim de dialogar sobre como podemos transformar as diferenças, sejam elas quais forem, em vantagens que podem contribuir para o aprendizado da turma.</p>	<p>IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.</p>

continua...

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Marcio Nogueira de Sá, Bruno Rafael Soares, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva	Educação Física no Ensino Médio: experiências didáticas na Plataforma MOODLE	O presente relato de experiência visa apresentar um dos empreendimentos realizados pela Equipe de Educação Física do Campus Engenho Novo II, no ano de 2014, na tentativa de ampliar os espaços de criação de sentidos nas aulas destinadas aos estudantes do Ensino Médio, tendo em vista que a referida disciplina conta com apenas dois tempos de aula semanais estabelecidos no currículo formal.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.
Marcio Nogueira de Sá, Bruno Rafael Soares, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva	A plataforma <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (MOODLE) como espaço de Suplementação dos conteúdos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.	O presente artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa crítica de literatura e visa argumentar sobre as potencialidades da plataforma <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (MOODLE) como um espaço de suplementação dos conteúdos ministrados nas aulas presenciais de Educação Física no Ensino Médio.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.
Márcia Valpassos Pedro, Maria da Glória Moreira D'Escoffier, Elaine Lopes Novais	Pesquisa sobre a prática docente: tensões, desafios e possibilidades em uma escola federal de Educação Básica do Rio de Janeiro	O presente trabalho trata da pesquisa sobre a prática docente. Discute sobre as crenças e os fatores que dificultam a realização de pesquisas por professores da Educação Básica.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.

continua...

continuação

Autores	Título do Trabalho	Objetivo	Espaço no qual foi comunicado
Maria da Glória Moreira D'Escoffier, Márcia Maria Baptista Maretti	Diga não ao preconceito!	O projeto foi desenvolvido, em 2014, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, envolvendo 5 turmas (151 alunos), e teve como objetivo principal explorar o tema preconceito/ equidade nas relações escolares/alteridade, através da apresentação de documentário, debates e criação de um clip para cada turma.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.
Elaine Lopes Novais	Utilizando a tecnologia para trabalhar a leitura	Durante o 1º semestre de 2015, foram trabalhadas as estratégias de leitura que possibilitam a compreensão de diferentes gêneros textuais e discutidos diferentes temas: as questões relativas às grandes cidades; a importância da arte; histórias de vida de mulheres importantes; a importância da tecnologia na vida dos jovens e dicas de como conservar o meio ambiente.	IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, de 21 a 23 de setembro de 2015.
Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Leandro Teófilo de Brito	Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: narrativas a partir de um currículo intercultural	Apresentamos, neste trabalho, uma discussão sobre a inserção de questões de gênero e sexualidade como conteúdos de um currículo intercultural em ação nas aulas de Educação Física, objetivando refletir sobre o sexismo e a heteronormatividade tão presentes no contexto das práticas corporais e esportivas escolares.	V Seminário Gênero e Práticas Culturais: Feminismos, cidadania e participação política no Brasil – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 26 a 28 de novembro de 2015.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 1-8, 2002.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Criatividade e Ensino. In: *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.
- ALVES R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- BODEN, Margaret (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BODEN, Margaret A. O que é a criatividade? In: *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p.20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre a igualdade e a diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan/abr, 2008, p.45-56.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. 8ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012a, p. 47-60.
- CANDAU, Vera. *Didática critica intercultural*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b.

CRUZ, Giseli Barreto da & LÜDKE, Menga. Avaliando pesquisas: contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. In: *Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2010. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/78.pdf>>. Acesso em: 31/03/2014.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. Educação Sociedade e Cultura, n.16, 2001, p.45-62.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº23, mai/jun/jul/ago, 2003.

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

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. 2002, n.19, pp. 20-28.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINÉZ, Albertina M. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINS, Ernesto. Programa de educação intercultural na escola. In: *Aprender*. 2002, Nº 26, p. 96-107.

MIEL, Alice (Coord.). *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA, 1972.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. de A. As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. In: *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 32, n.1, p.159-173, jan-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1404/2571>>. Acesso em: 06/09/2012.

OLIVEIRA, R. J. de e SANTOS, M. P. dos. Para Além da Visão Liberal de Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. In: *Contexto & Educação / Universidade de Ijuí*. - v.1, n.1, (1999) -. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RAMOS, NOVAIS e SILVA, et.al. Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica – formação continuada, práticas de docência e pesquisa. In: SILVA, Kátia R. X. da; AMPARO, Flávia V. da S. do (Orgs.). *Criatividade e interculturalidade: desafios, possibilidades e práticas*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: SAWAIA, Bader B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.97-117.

SILVA, Kátia R. X. da. *Criatividade na prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Kátia Regina Xavier da; Características de criatividade na prática pedagógica. In: *Revista Metáfora Educacional*, v. 18, p. 59-78, 2015. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 12 novembro 2015.

SILVA, Kátia Regina Xavier da; LEME, Érika S.. Desenvolvimento do processo criativo para a inclusão em educação: diálogos sobre a techné e a epistemé. In: Mônica Pereira dos Santos, Ana Patrícia da Silva, Michele de Souza Pereira da Fonseca. (Org.). *Universidade e Participação: os ecos das pesquisas*, University and Participation: Research Echoes, Universidad Y Participación: ecos de la investigación. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, v.1, p. 68-90.

SILVA, Talita Fernanda da e NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, jul./set. 2012.

STERNBERG, Robert J. *Inteligência para o sucesso pessoal*: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 2000a.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRANCE, E. Paul. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 2009, p. 12-42

PARTE II:

SOBRE AS POSSIBILIDADES

TEMA 1: Dialogando sobre o Racismo, Etnocentrismo e Inclusão Perversa

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COMBATE AO RACISMO: por uma pedagogia contra- hegemônica na Escola Básica¹

Rogerio Mendes de Lima

Introdução

Nos últimos anos a temática da inclusão da população negra ganha destaque no rol das demandas por transformações sociais na sociedade brasileira. Nesse aspecto, a inserção dos negros na escola tem sido vista como uma das possibilidades de superação das históricas condições de desigualdade, preconceito e discriminação das quais são vítimas os negros e mestiços no Brasil.

Como parte desse processo, surgem diversas iniciativas que procuram discutir os diferentes contextos sociais vividos pelos negros. Como consequência, são produzidas reflexões em diferentes espaços da sociedade que, quando observadas em seu conjunto, nos apresentam um rico e interessante mosaico sobre a negritude, mosaico esse que, se por um lado, favorece a constatação das condições objetivas vivenciadas cotidianamente por essa população, por outro, demonstra a profunda complexidade da construção subjetiva do ser negro em nosso país.

Tendo como norteadora a questão proposta pela professora Márcia Marin “*Que saberes docentes precisam ser construídos para atuar na perspectiva da educação intercultural?*”², ao mesmo tempo em que procura contribuir para o debate sobre as estratégias de inclusão social da população negra, esse

1 Esse texto foi produzido para o I ciclo de debates dialogando sobre possibilidades na educação básica organizado pelo GEPEAIINEDU. É importante registrar que boa parte das questões levantadas por esse artigo são produto da reflexão conjunta com estudantes do projeto “Quem Traz na Pele Essa Marca”, em andamento no Campus Realengo II do Colégio Pedro II. São eles: Beatriz de Castro Hermes, Elisa da Costa Carvalho, Luanna Rodrigues e Paulo V. Santana. São preciosas as contribuições de todos para a reflexão aqui proposta.

2 Essa questão foi proposta pela Professora Marcia Marin que participará da segunda mesa de debates, mas me pareceu um ótimo fio condutor para pensar as discussões propostas ao longo do texto.

texto pretende discutir as possibilidades e desafios de alguns dos caminhos propostos no âmbito da educação por pesquisadores e pelo poder público para a superação das diversas formas de racismo presentes na sociedade brasileira.

Antes de iniciar as discussões propostas por esse texto, cabe uma ressalva metodológica. No Brasil há um intenso debate sobre qual terminologia se utilizar nos estudos sobre negros. Raça, etnia, cor, negro, população negra, afro-descendente são alguns dos termos que os pesquisadores usam para se referir aos grupos sociais que possuem uma herança histórica, cultural e biológica das populações africanas trazidas à força para servirem de mão de obra na sociedade colonial e imperial brasileira. Da perspectiva adotada nesse artigo, priorizamos o uso dos termos *negros* e *população negra* na linha defendida e adotada por Munanga (2004) que os considera como mais adequados às pesquisas realizadas. Utilizamos ainda o termo *afrodescendentes*, que embora seja fonte de intensos debates e críticas, nos parece importante para indicar a origem comum do grupo social a que se refere esse estudo. Em relação especificamente a esse termo concordamos com Rocha (2010) que chama a atenção para as possibilidades de fomento da solidariedade entre negros de diferentes etnias e regiões no Brasil e para além de nossas fronteiras e para a “revisão das relações estabelecidas historicamente com os povos originários do continente africano espalhados na diáspora” (ROCHA 2010, p. 904).

Consideramos que a opção por essas terminologias nos possibilita denominar o que temos em comum, ao mesmo tempo em que fugimos das armadilhas e contradições contidas nos termos raça e etnia.

Ser negro no Brasil

No excelente documentário de Silvio Tender, *Encontro com Milton Santos ou o mundo visto do lado de cá*, uma questão passa despercebida pela maioria dos que assistem ao filme. Logo no início, quando indagado sobre o que é ser um intelectual negro, Milton Santos com a fleuma que lhe era característica diz que “é difícil ser negro no Brasil porque fora das situações de evidência, o cotidiano é sempre muito pesado”.

De fato, não precisamos procurar muito para constatar que a afirmação se constitui em um retrato fiel e cruel da situação do negro no Brasil. Senão, como explicar que jovens da periferia sejam limitados no seu direito de ir e vir ao serem retirados de um ônibus que os levaria à praia com a justificativa dada pelo Governador de que era para “impedir crimes na praia”³. Ou ainda

³ Fato divulgado em diversos meios de comunicação do RJ e disponível em <<http://jornalhoje.inf.br/wp/?p=9357>>. Acessado em 28 de agosto de 2015, às 11:22.

como entender que dos homicídios que vitimam jovens no Brasil, 76.9% atinja a população negra⁴? Ou que a polícia do Estado de São Paulo mate três vezes mais negros do que brancos⁵? Ou que a maioria da população na linha abaixo da pobreza no Brasil seja predominantemente afrodescendente?⁶

Caso os fatos e dados anteriores choquem o leitor mais suscetível podemos ainda exemplificar as dificuldades vividas pela população negra através da análise que Carvalho (2011) faz da trajetória dos atores negros nas produções nacionais, em especial a luta de atores como Grande Otelo pelo reconhecimento e pelo tratamento igualitário por parte de produtores e diretores. Ou das dificuldades de legitimação das manifestações culturais (religiosas, artísticas, políticas) que tenham sua origem nas populações negras, tais como o samba (em suas diversas modalidades), o Funk e o Rap, a Umbanda e o Candomblé, a Capoeira, o Jongo entre outras que no passado e/ou no presente são objeto de discriminação de diversos matizes.

Outra referência pode ser a quase invisibilidade dos negros na mídia (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2009), sua lateralidade nas imagens (CARVALHO 2011) ou o olhar estereotipado sobre seu cotidiano e suas representações socioculturais (CARVALHO 2011).

No campo da educação, os índices ínfimos de ingressos de negros em universidades públicas indicam os limites para a ascensão social da população negra na sociedade brasileira. A manutenção das “hierarquias raciais” do período escravista (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2009) conduz a um cotidiano de exclusão no qual negros são um artigo raro no ensino superior, seja como estudantes ou como professores.

Nesse aspecto, sem defender um exclusivismo no estudo e na explicação das questões referentes à população negra no Brasil, não há como negar que essas experiências tornam o ser negro algo que só pode ser compreendido, em toda a sua complexidade, sua interface e suas diferenças internas, por aqueles que experimentam no dia a dia a dúvida, o medo e as dificuldades de se constituírem como sujeitos em uma sociedade onde a cor de sua pele ou o tipo de cabelo pode significar a diferença entre ter ou não seus direitos de cidadão respeitados.

4 Dados disponíveis no Mapa da Violência de 2013. Disponível para consulta em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>.

5 Dados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos da UFSCAR, divulgados em 2014.

6 De acordo com o censo do IBGE de 2010, pouco mais de 16,2 milhões de brasileiros viviam em situação de miséria, desses 70,8% eram pardos ou pretos.

O racismo como forma de dominação

Durante muito tempo convivemos com a negação de que no Brasil houvesse racismo. Silvério (2002, p. 5) atenta para o fato de que “existiu e existe uma tentativa de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes”. De fato, somente na década de 1990, o Estado brasileiro reconheceu a existência de racismo no Brasil⁷. Um reconhecimento tardio de uma prática que remonta aos primórdios da construção da sociedade brasileira.

Por que tamanha dificuldade de reconhecer o que atualmente percebemos como óbvio? Na visão que pretendemos desenvolver nesse texto, isso ocorre porque o racismo no Brasil é resultado de um duplo movimento, material e ideológico, de construção e exercício da dominação, nos termos desenvolvidos por Weber (1999). Para esse autor, o exercício do poder legítimo pressupõe a existência da dominação, que grosso modo, pode ser definida como a possibilidade de exercer o poder sobre indivíduos ou grupos a partir do consentimento destes. É o exercício dessa dominação que permite às elites dominantes praticarem sua hegemonia sobre a população negra. Para Gramsci (1982) quando uma determinada classe, ou fração desta, consegue expandir sua visão de mundo de tal forma que ela se torne a referência pela qual outras classes explicam a realidade, temos uma situação de hegemonia. Entendemos que a combinação desses conceitos é essencial para que possamos compreender, em sua complexidade, os modos de operação do racismo em nossa sociedade e, portanto, pensarmos em ações efetivas de superação da condição de exclusão e marginalização em que a maioria da população negra se encontra.

Como afirmamos antes, um dos movimentos de construção do racismo é material, e se baseia na negação objetiva das condições mínimas para que a população negra possa disputar em condições de igualdade, posições dentro da sociedade. Antes da abolição, esse controle era exercido de diversas formas pelo próprio sistema escravista. A fragmentação espacial das populações trazidas da África, a cruel repressão a qualquer tentativa de resistência ao sistema, as condições miseráveis de vida e sua utilização como mão de obra, representam modos de tornar impossível quaisquer possibilidades de igualdade dos negros em relação aos brancos.

A realidade não se modifica com o fim da escravidão. Fernandes (1965) indica que, na sociedade capitalista pós abolição, não havia lugar para os negros. O intenso processo de imigração europeia demonstra que para a elite

7 Esse reconhecimento veio no conjunto de propostas do Programa de Direitos Humanos de 1995.

brasileira a importância dos negros terminara com a abolição. Dessa maneira, a população negra é relegada às posições subalternas na sociedade (CARVALHO, 2011).

Um dos exemplos dessa política é a estratégia adotada para a urbanização da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. A destruição dos cortiços no centro e posteriormente da “pequena África” para viabilizar o processo de urbanização da cidade não previu a construção de um espaço para que os negros pudessem manter suas tradições e serem integrados à sociedade carioca que se construía. Ao contrário, foram “empurados” para as periferias e para as nascentes favelas onde se prosseguiu com a exclusão dessa população na construção da República. Como identificou Costa Pinto (1998), há uma relação direta entre o processo de modernização e as ações discriminatórias contra os negros na sociedade carioca do início do século XX.

Muito antes da constatação de Florestan Fernandes, os filmes já apontavam para isso. Nesse sentido, um bom caminho para se compreender a situação dos negros no Brasil passa pela sua representação nas produções cinematográficas da época. Carvalho (2011) reconstitui essa trajetória e nos permite perceber dois aspectos que caracterizam a dominação exercida sobre os negros no Brasil. A da lateralidade e da subalternidade. “Os negros aparecem nesses filmes quase sempre de forma lateral, misturados entre os populares que rodeavam a chegada de alguma autoridade” (CARVALHO, 2011. p.18-19).

Pensar a questão racial no Brasil significa entender que a exclusão da população negra dos projetos de desenvolvimento não se relaciona unicamente à convicção da inferioridade do negro por parte das classes dominantes, mas a uma proposta de colocação dessa população em condições de ser usada para sustentar o *status quo*. Silvério (2002, p.225) afirma que o Estado teve um papel fundamental “na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra.”

Desse modo, a negação histórica das condições materiais para a população negra impede que os negros possam disputar em condições de igualdade as posições dentro da sociedade capitalista brasileira (HASENBALG, 1979). Compreende-se então por que em todos os índices sociais os negros sempre estão em situação inferior àquela ocupada pela população branca, inclusive os relativos à educação (MATOS, 2013).

Um segundo movimento na construção da dominação racial no Brasil é ideológico. Como destaca Silva (2011), mesmo diante de um contexto profundamente adverso, a resistência negra se faz presente à imposição da

escravidão. Portanto, a ação ideológica de docilização dos negros é parte integrante do sistema escravista. Se na sociedade colonial, a aliança entre a coroa portuguesa e a igreja católica foi responsável por criar as condições culturais para o controle da população negra (COSTA, 2008), na sociedade pós abolição essa tarefa é dividida entre diferentes instituições sociais.

A política do branqueamento é uma delas. Para além do incentivo à imigração europeia e suas consequências, há uma contínua ação no sentido de desvalorizar a identidade negra, através de múltiplos estereótipos construídos e sancionados em diversas esferas sociais (CARVALHO, 2011; OLIVEIRA, L. e CANDAU, 2010). Munanga (1999 apud OLIVEIRA, L. e CANDAU 2010) afirma que o negro sofre uma pressão constante para negar suas raízes africanas e se aproximar da cultura branca, tornando-se “refém de um sonho de embranquecimento” (OLIVEIRA, L. e CANDAU, 2010, p.37)

Nesse sentido, o prestígio que as teses que sustentaram a chamada democracia racial (Freyre 2003) receberam no Brasil e a defesa, mesmo em nossos dias, de boa parte de suas proposições, como a miscigenação como eliminadora do racismo, por intelectuais e setores dominantes da sociedade (FRY e MAGGIE, 2004) demonstram que, em nosso país, o racismo serve como modo de garantir para determinados segmentos o exercício da dominação sobre amplos contingentes sociais onde a população negra é maioria. Mais que isso se revela como um exercício de hegemonia por parte dos grupos que se beneficiam da estrutura social que desqualifica e marginaliza os negros (HASENBALG, 2005). Por isso, defendemos a tese de que o racismo no Brasil pode ser caracterizado como um racismo de conveniência, no sentido de que funciona como instrumento de dominação dos setores hegemônicos sobre a população negra. Concordamos assim com Maciel (2011, p.3) ao lembrar que o racismo contemporâneo é uma ideologia que se afasta da concepção de raças biológicas, mas “continua a lidar com raças socialmente desiguais vinculadas ao imaginário construído em torno daquelas.”

A partir da década de 1960, o aumento das pesquisas empíricas sobre a realidade dos afrodescendentes e da visibilidade das pautas propostas pelos movimentos negros vão progressivamente trazendo à baila a necessidade de rediscussão da questão racial no Brasil e do enfrentamento efetivo das diversas formas de racismo em curso na sociedade brasileira. Guimarães (1999) considera que um dos sinais dessa mudança de postura é o deslocamento no enfoque das pesquisas que passam a interpretar as desigualdades raciais como parte da operação do sistema social vigente.

Hasenbalg (2005) apresenta três eixos para os quais se direcionam as análises das relações raciais no Brasil, a que se concentra no período da sociedade escravocrata, os estudos que se atêm à cultura negra e os que têm

seu foco nos processos de estratificação e desigualdade que são impostos socialmente à população negra. A junção desses aspectos descortina um intenso e complexo mosaico de identidades e percepções da negritude e do seu papel social.

Oliveira (2013), destaca a importância das denúncias feitas pela militância negra na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em 2001, na África do Sul, para que as políticas de ação afirmativa se tornassem políticas efetivas de combate ao racismo e a desigualdade racial no Brasil. A sanção da Lei 10.639/2003 que inclui no currículo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é resultado não somente das denúncias feitas em 2001, mas de décadas de luta dos movimentos e associações negras espalhadas pelo país.

Interculturalidade, políticas públicas e combate ao racismo

Gramsci (1982) defende a importância da cultura na construção da hegemonia e aponta a necessidade de que as classes dominadas desenvolvam suas próprias ideologias com o objetivo de criar visões de mundo que se contrapondo aos modelos dominantes, possam gerar o que, se denomina de contra hegemonia. Assim como ele, Freire (1996) vê na educação, um lugar especial no combate às concepções dominantes de sociedade, na medida em que permite às classes dominadas problematizarem sua realidade.

Dentro dessa perspectiva, a educação exerce um papel central no combate ao racismo. Se por um lado, pode tornar real a possibilidade da jovem população negra de ascensão material, por outro, e em nossa opinião de modo mais significativo, pode dar aos negros a efetiva condição de questionar a dominação ideológico-cultural a que estão submetidos e, por conta disso, questionar o exercício da hegemonia pelas elites dominantes. Oliveira (2013), assegura que a construção da identidade negra é parte da função da escola atual.

A partir da década de 2000, a promulgação de Lei 10.639/2003 e a implementação de um conjunto de políticas públicas e ações afirmativas de caráter amplo (e nem sempre racial), que visam combater as desigualdades sociais no Brasil, são utilizadas por representantes dos movimentos negros e pesquisadores para refletir, propor e implementar alternativas ao racismo institucionalizado na sociedade brasileira. Nesse contexto, ganha destaque a defesa da educação intercultural como uma proposta inovadora de representação da história e da cultura negra.

A educação intercultural pode ser inserida no conjunto das ações afirmativas propostas para a população negra. Gomes (2003, apud MACIEL 2011, p.3) as define como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

A interculturalidade é um conceito que surge no bojo das discussões sobre as diferentes faces do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas. Na procura por superar os dilemas de uma concepção de direitos humanos, que incorpora os valores ocidentais dominantes como universais, movimentos sociais, pesquisadores e diferentes segmentos sociais envolvidos no debate e na construção de uma sociedade plural, constroem o que Candau (2008) denomina como três perspectivas do multiculturalismo.

Segundo a autora, há o multiculturalismo assimilacionista, que se caracteriza pela defesa da integração das classes dominadas à sociedade sem discutir as concepções hegemônicas que estruturam a vida social. No que tange ao debate proposto, significa a tentativa de inclusão dos negros na sociedade brasileira, na defesa de seus direitos sem que haja, no entanto, uma crítica da imposição dos valores dominantes e excludentes que levaram à situação atual de exclusão. Como ela descreve:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são (CANDAU, 2008, 50).

Podem ser inseridas nessa perspectiva políticas públicas que propõem a inclusão das classes dominadas via sistema escolar, mas que não rediscutem os currículos e métodos de transmissão do conhecimento, e que, muitas vezes, tem como foco exclusivamente a assimilação de conteúdos e saberes descontextualizados da realidade cotidiana.

Uma segunda vertente é chamada de multiculturalismo diferencialista. Essa concepção aposta seus esforços no reconhecimento da diferença e na garantia da expressão das identidades dos grupos considerados minorias sociais. De acordo com Candau (2008, p.51), algumas dessas propostas tendem a produzir “uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais”, que favorecem “a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais”.

Na prática, essa visão significa também a não discussão das relações de dominação estabelecidas historicamente. O que aparentemente surge como uma proposta interessante de, por exemplo, valorizar a identidade de resistência de grupos dominados, como os quilombolas, termina por não reconhecer que a trajetória histórica desses grupos produz diferenças em relação às “matrizes culturais de base”, e ao adotar um caráter prescritivo do que deve ser essa identidade, acaba por construir uma outra forma de dominação sobre esses grupos.

A interculturalidade surge como alternativa à essas vertentes. Assim como Candau (2008), assumimos como mais adequada a adoção desse olhar para pensar a educação e a superação das relações de dominação racial pelos processos educacionais. De acordo com a autora, a perspectiva intercultural se desenvolve a partir de cinco características, a saber: o incentivo deliberado da inter-relação entre os grupos culturais presentes em uma sociedade; a defesa de que todas as culturas e por consequência, suas práticas e valores, são dinâmicos e se modificam no curso da história; por conseguinte, não há culturas inteiramente puras ou estáticas; a consciência de que todas as relações culturais são permeadas por relações de poder que discriminam determinados grupos e sujeitos; por fim, a admissão de que há uma relação intrínseca entre as esferas local e global que devem ser pensadas como articuladas, ao mesmo tempo que se reconhece que elas assumem, em cada realidade e contexto, configurações específicas (CANDAU, 2008). Dessa maneira, a educação intercultural deve promover:

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Ibidem, p.52).

Num aprofundamento da proposta intercultural diversos autores, entre eles Walsh (2009), desenvolvem a proposta da interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Nesse ponto de vista, é a partir dos dominados que devem ser construídas as alternativas aos projetos dominantes ocidentais. Oliveira, L. e Candau (2010) afirmam que a interculturalidade deve ser concebida como “proposta e processo político”. Sendo assim, uma pedagogia verdadeiramente libertadora deve romper com os pressupostos hegemônicos da educação e construir alternativas que levem à transformação social.

Quais implicações dessas análises para a abordagem da questão racial brasileira em nossas escolas? Maciel (2011) lança a questão de que, para as populações negras e indígenas não basta apenas o reconhecimento da sua existência enquanto sujeitos e do racismo como prática social. É necessária que a noção de diferença seja (re)contextualizada e que se admita como isso impactou na construção das desigualdades raciais identificadas no presente. Para que, de fato, a escola possa ser um lugar de reconstrução das identidades marginalizadas e omitidas da população negra, nos parece necessário que entre outras providências: se apresente e se fortaleça os elementos da cultura negra; se consiga desprover o currículo⁸ de sua vertente racista ou legitimadora da dominação racial; e se amplie o alcance dessas medidas, de modo que a população negra possa ser alcançada de fato por essa nova proposta.

Isso denota a necessidade de repensar os currículos de nossas escolas. Modelos que foram construídos dentro de uma lógica que desconsiderava a cultura não oficial e marginalizava tudo que não tivesse origem nos processos de dominação ou servissem para legitimar esse domínio (como por exemplo, a defesa da democracia racial). Mais que isso, é essencial que a escola seja capaz de incorporar, em seu cotidiano, os saberes produzidos pelas classes dominadas. Pouco adianta a escola ter em seu currículo as propostas da Lei 10.639/2003 ou implantar cotas raciais para acesso, se a estrutura escolar continua a reproduzir valores e práticas da classe dominante.

Outro aspecto está relacionado ao fortalecimento efetivo dos valores da cultura negra pela escola. Novamente não basta promover semanas de consciência negra uma ou duas vezes por ano, se no dia a dia as manifestações e produções culturais afrodescendentes são tratadas como secundárias. Resumindo, numa perspectiva da educação intercultural, a escola precisa abandonar as práticas que legitimaram e legitimam o racismo.

⁸ Ressaltamos que currículo nos termos em que pensamos nesse texto não é sinônimo de grade curricular, mas algo muito mais próximo do que comumente denominamos de Projeto político pedagógico.

Por fim, essas ações não podem se resumir a algumas escolas ou equipes de professores. Se assim ocorrer, estaremos incorrendo em outro erro. O da formação de uma elite negra, uma espécie de dominadores entre os dominados⁹. Não podemos esquecer que o conhecimento é uma ferramenta de poder. Se pretendemos promover uma transformação social que elimine o racismo, devemos lutar para que a proposta da interculturalidade não fique restrita, como ocorre atualmente, a pequenos grupos e instituições, mas se torne um lugar comum nas escolas brasileiras.

9 Uma situação que em outros contextos históricos já ocorreu, criando hiatos socioeconômicos significativos entre segmentos da população negra, o que muitas vezes é utilizado como exemplo de uma pretensa inclusão social dos negros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 10. 639/2003. 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.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 13, n. 37, 2008.

CARVALHO. Noel dos S. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza P. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Maza Edições. Belo horizonte. 2011.

COSTA PINTO. Luiz de A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro. 1998.

COSTA. Ana I. R. *A Igreja Católica e a configuração do espaço físico nos núcleos urbanos coloniais brasileiros*. Cadernos PPG-AU/UFBA, Salvador, 2008.

FERNANDES. Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo. Dominus. 1965.

FIGUEIREDO. Angela. GROSFOGUEL. Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. In: *Revista Sociedade e Cultura*. Vol. 12, n. 2. 2009.

FREYRE. Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Global Editora. Recife, 2003.

GRAMSCI. Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro. 1982.

GUIMARÃES, Alfredo. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Editora 34. São Paulo, 1999.

HASENBALG. Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Editora da UFMG Belo Horizonte. 2005.

MACIEL. Regimeire O. *Racismo, multiculturalismo e ações afirmativas.* In: Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 2011.

MAGGIE, Y. FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: *Revistas Estudos Avançados*, Vol. 18. n. 50. São Paulo. 2004.

MUNANGA. Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In BRANDÃO, A. (org.). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Editora da UFF, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Leunice. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. *Anais da 36ª reunião da ANPED*. Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Luiz F. CANDAU, Vera M. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, José Geraldo. *De preto à afrodescendente: implicações terminológicas*. In: Cadernos do CNFL, Vol. XIV, nº2, tomo 1. Rio de Janeiro. 899-907. 2010.

SILVÉRIO. Walter Roberto. *Ações afirmativas e o combate ao racismo institucional no Brasil*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p.219-246. 2002.

TENDLER, Silvio. *Encontro com Milton Santos*. Documentário. Caliban Produções. Rio de Janeiro, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Editora 7 letras, Rio de Janeiro, 2009.

WEBER. Max. *Economia e Sociedade*. Ed. da UNB. Brasília. 1999.

MEDIAÇÕES POSSÍVEIS FRENTE AO PRECONCEITO¹

Erika Souza Leme

O documentário, “*Uma aula prática de discriminação*”, reproduzido no Brasil pela UNIVESP—TV, apresenta uma audaciosa experiência pedagógica sobre o preconceito, desenvolvida por uma professora de Quebec, Canadá. Tudo se passa dando ênfase à diferença com o respaldo do conhecimento científico, que chancela as diferenças e categoriza os seres humanos, qualificando-os, ou não, para o êxito em sociedade.

Vale ressaltar que essa experiência pedagógica não é inédita, pois foi realizada por uma professora americana nos anos 1970, e virou documentário cujo título é “Olhos Azuis”. Notadamente, a estratégia pedagógica de separar os alunos em dois grupos opostos entre si reflete a vida na sociedade capitalista, que está baseada na atomização individualista, cuja falsa mediação entre as pessoas é a mercadoria.

Essa organização desumanizada reflete a postura maniqueísta de simplificar e categorizar os seres humanos em dois polos: brancos x negros, trabalhador x vagabundo, gordo x magro, vascaínos x flamenguistas e, assim por diante. O favorecimento de um grupo em detrimento do outro gera a segregação e o preconceito em relação ao outro. Embora as duas experiências pedagógicas supracitadas tenham durado dois dias, é inegável que a força dessas experiências foi marcante para os alunos que a sentiram na pele e, para nós, telespectadores do documentário, protagonistas da vida.

Logo, o nosso propósito é refletir sobre a indiferença humana em relação às diferenças que nos tornam humanos. Para isso, discutiremos a concepção de mediação à luz da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Adorno (2010), dando destaque a algumas cenas do documentário que nos permitem refletir sobre a condição humana, em nossa sociedade.

Com a certeza de que não esgotaremos as possibilidades de discussão e reflexão, buscamos instigar esse processo de reflexão no seio escolar. De modo algum desejamos que essa experiência seja reproduzida, mesmo com caráter pedagógico. O que desejamos é que a escola esteja sensível às diferenças e, com isso, retire o ponto final dos estereótipos e preconceitos e coloque uma vírgula no texto da vida para que o amanhã seja escrito com a diferença e pela diferença e, assim, possamos nos tornar pessoas melhores.

¹ Este texto promove reflexões teóricas sobre o preconceito considerando o documentário, “*Uma aula prática de discriminação*”.

A diferença em destaque à luz da Teoria Crítica

Nosso desafio é pensar sobre as possibilidades e os limites da escola ao lidar com a questão do preconceito. No documentário, a professora alerta que já tinha desenvolvido várias ações pedagógicas ao longo de sua carreira e que, além de seu trabalho individual, a escola proporcionava, ao longo do processo de escolarização, discussões sobre o tema. Entretanto, tudo parece ser em vão, pois os estudantes mais cedo ou mais tarde revelam preconceitos, como o que se destaca: “Minha mãe tem uma cunhada que é negra. Ela é superinteligente. E ainda por cima, é *negra*” (discurso de um aluno no documentário).

O desafio posto é refletirmos sobre o conhecimento da realidade, sobre a circunstância da sociedade administrada pela razão instrumental, que impõe o domínio técnico sobre o homem e a natureza e, por conseguinte, os processos de massificação e de alienação da consciência:

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Portanto, alienação significa sobreposição do objeto social sobre o sujeito. Logo, é preciso reconhecer a determinação social sobre as condições humanas, tendo em vista que, para a Teoria Crítica da Sociedade, as mediações, sem o reconhecimento de suas próprias contradições, possibilitam a reificação naquilo que combatem.

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Sendo assim, Adorno não abandona o conceito de mediação no que tange ao processo dialético entre os opostos constituintes da atividade racional. “O sujeito, quintessência da mediação, é o como e, enquanto contraposto ao objeto, nunca o que, postulado por qualquer representação concebível do conceito de sujeito” (ADORNO, 1995, p.188), ou seja, são

inconcebíveis sem reciprocidade dialética. Nesse sentido, “é preciso trazer de volta o próprio sujeito à sua subjetividade; seus impulsos não devem ser banidos do conhecimento” (*Ibidem*, p. 191).

Ao explicitarmos as contradições inerentes à mediação, nos voltamos às possibilidades e aos limites da Educação frente ao preconceito. Entendendo a educação como um processo ligado às possibilidades de desenvolvimento e humanização da sociedade, é preciso ressaltar que:

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 2010, p.151).

Assim, como a educação é um fenômeno cultural amplo e que não se esgota na sala de aula ou em qualquer método pedagógico, tomamos a cultura como ponto de partida para compreender as contradições inerentes às possibilidades formativas. Para isso, nos apoiamos em Adorno (2005, p. 11), por explicitar que “a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Nesse sentido, a formação diz respeito à interação do sujeito consigo mesmo e com o meio no qual se situa porque, segundo a tradição frankfurtiana, cultura é um processo de humanização que deve alcançar toda a sociedade.

Nessa perspectiva, a formação não pode se restringir a um método, mas implica em romper com a visão meramente tecnicista e positivista que impingiu hierarquias ao conhecimento, propícias apenas à acumulação do capital e à homogeneização das pessoas, atendendo ao princípio de coesão da sociedade burguesa: a permuta.

Isso se manifesta cotidianamente nas relações produtivas e afetivas do indivíduo. Ou seja, de modo unilateral, se privilegia a eficiência, a competição e o mérito, ignorando os indivíduos. Estes pagam o preço de se identificarem a tudo e não terem parâmetro de identificação:

O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo. O esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não

mediatizado; porém, perpetua-o ao mesmo tempo, na mediação universal de cada ente com cada ente (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Essa incapacidade de identificação propicia a ação de indiferença ao diferente, pois se perde a especificidade ao ter sua identidade construída na absorção do todo. Como registro da frieza humana identificamos o desabafo de um aluno gordinho. No documentário, ele consegue externar à professora que a marca que o identifica como excluído não foi retirada, ou seja, sua condição não mudou. Entretanto, sua reação ao processo de exclusão revela certo alívio, pois tinha a consciência de que não estava mais sozinho e isso o ajudou a suportar as discriminações desse dia. Isso porque:

Nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, incuba tendências à dissociação. Essas tendências à dissociação, próximas à superfície da vida ordenada e civilizada, têm progredido até limites extremos. A pressão do geral dominante sobre o particular, sobre os indivíduos e as instituições individuais, tende a desintegrar o particular e o individual, assim como sua capacidade de resistência (ADORNO, 1995, p. 107).

Isso nos ajuda a compreender a seguinte fala da professora, no documentário: “*É raro uma criança do grupo não ser usada como bode expiatório*”

Tal constatação reafirma a reificação dos seres humanos, que se revelou no documentário com a opressão de um grupo sobre o outro e, sobretudo, do grupo que foi oprimido e que não revelou desconforto ao se tornar opressor.

Essa aparência, na qual se perde a humanidade inteiramente esclárecida, não pode ser dissipada pelo pensamento que tem de escolher, enquanto órgão de dominação, entre o comando e a obediência. Incapaz de escapar ao envolvimento que mantém preso à pré-história, ele consegue no entanto reconhecer na lógica alternativa, da consequência e da antinomia, com a qual se emancipou radicalmente da natureza, a própria natureza, irreconciliada e alienada de si mesma (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.43).

Diante disso, problematizamos o quão ideológica é a mediação social, construída com base em escolhas unilaterais e particularistas, conformadas aos próprios critérios de manutenção do *status quo*. Tal crítica é formulada por Adorno que, a partir do pensamento de Hegel, tece suas considerações sobre as armadilhas do pensar rápido,

Já que, segundo o dito de Hegel, não há nada entre o céu e a terra que não seja mediado, o pensamento só pode ser fiel à ideia de imediatez através do mediado, tornando-se vítima da mediação assim que aborda o imediato de modo imediato (ADORNO, 1986, p. 183).

Na contemporaneidade constata-se a inaptidão à experiência. Pois, a mesma se empobreceu à medida que a racionalidade também empobreceu a relação sujeito-objeto. Tal como argumenta Adorno (2010, p.149): “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência. Mas, interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.”

Ainda quanto à inaptidão à experiência, Adorno (2010, p. 150) afirma:

As pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Essa inaptidão se manifesta no cotidiano pela atrofia da capacidade reflexiva, ou seja, de pensar criticamente sobre a possibilidade da vida para além da produção material e do mundo do trabalho.

Diante da impossibilidade de modificar as condições objetivas da sociedade, é preciso pensar nas possibilidades que a mesma engendra. E, nesse sentido, Adorno (1995, p.106), defende o giro para o sujeito, que diz respeito ao desenvolvimento da autorreflexão crítica, nas palavras do autor, “é necessário dissuadir as pessoas de saírem golpeando sem refletir sobre si mesmas. A educação só teria algum sentido como educação para uma autorreflexão crítica”.

Essa experiência de autorreflexão nós pudemos constatar no documentário, quando duas alunas elaboraram alguns questionamentos contra os privilégios que lhes foram concedidos, a saber:

Todos os meus amigos são altos [...]. Eu não preciso de privilégios, eu estou bem sem eles. (Aluna 1)

Um dia eu também vou crescer, isso não significa que não vou ser inteligente [...] eles também já foram pequenos (Aluna 2)

Por isso, precisamos apoiar o desenvolvimento da autonomia do sujeito, em relação à sua subjetividade, para que este possa efetuar a análise dos dados brutos, mediados socialmente, por meio de um processo interior, fortalecido pela formação para a diferenciação.

Posto que desde a mais tenra idade a questão central na vida humana ainda se volta ao “[...] que ser quando crescer?”, urge propiciarmos experiências o mais cedo possível, como adverte Adorno (2010, p. 135), “Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças”.

Nesse sentido, vale destacar que “O indivíduo diferenciado é o que não precisa desenvolver preconceitos” (CROCHÍK, 2011, p.75). A reflexão que interrompe a imediatez do gesto irrefletido revela o seu caráter mediato e a expressão cultural. Enfim, a capacidade subjetiva revela-se autêntica apenas quando escapa ao padrão identitário, quando não se enquadra. Pois, com efeito, “pessoas que se enquadraram cegamente em coletividades transformam-se em algo quase material, desaparecendo como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p.115).

Nesse sentido, como lógica alternativa vislumbramos a formação para a individuação, ou seja, voltada ao indivíduo sem negar sua universalidade. Reestruturando a relação entre o indivíduo e o mundo, salvaguarda-se a possibilidade de se considerar as experiências vividas nas situações mais particulares da vida. Para tal possibilidade, Adorno (2010, p.141-142) ao apresentar sua concepção de educação, enfatiza:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada; mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

Tendo em vista que, a constituição da aptidão à experiência também envolve um processo de conscientização na forma de dissolução dos mecanismos de repressão interna, possibilitando às pessoas lidar de modo mais autônomo com a experiência.

Isso faz sentido quando pensamos sobre a reflexão do aluno gordinho:
“é como se a experiência fosse para aprender a se pôr no meu lugar”

Assim, descortinamos algumas possibilidades de se atar o elo da educação com o seu estatuto de práxis emancipatória, capaz de alterar decisivamente a compreensão de professores e alunos sobre a sociedade e sobre si mesmos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 5^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. *Teoria da Semicultura*. Primeira Versão, Ano IV. Nº191. Vol. XIII. Maio/Agosto – Porto Velho, 2005.

ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: modelos críticos* 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986 (Grandes Cientistas Sociais, 54).

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CROCHÍK, J. Leon. *Preconceito e Educação Inclusiva*. Secretaria dos Direitos Humanos – SDH, 2011.

UNIVESP—TV. *Uma aula prática de discriminação*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Ub18BkoyvQ>>.

DIALOGANDO SOBRE O RACISMO PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COTIDIANO ESCOLAR

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país. Abdias Nascimento

A pergunta norteadora “Que saberes docentes precisam ser construídos para atuar na perspectiva da educação intercultural?”¹, nos instiga a discutir e a dialogar sobre diferentes perspectivas de uma sociedade plural, multi-facetada de cores e sabores, mas que ainda se encontra com um forte viés discriminatório seja racial, de gênero ou religioso.

Uma sociedade que acredita no mito da democracia racial, mas na qual ainda encontramos crianças negras discriminadas e apelidadas nas escolas, jovens negros apontados e revistados por policiais nas ruas com maior frequência do que os brancos, mercado de trabalho desigual em oportunidades e salário entre pretos e brancos, jogadores de futebol negros chamados de “macaco”, religiosos de matriz africana sendo apedrejados...

Assim, seguimos com a segunda questão norteadora: “De que forma o racismo, o etnocentrismo e a inclusão perversa são observados nas relações humanas e sociais nos diferentes espaços da escola?”²

Mesmo no século XXI, entendemos que o diálogo sobre racismo ainda se faz necessário, porque vivemos e vivenciamos esse tipo de discriminação cotidianamente.

A palavra racismo traz em si um peso muito grande para a sociedade brasileira: historicamente fomos o país com maior quantitativo de negros escravizados no processo da diáspora africana e o último país do mundo a abolir o trabalho escravo do seu modelo econômico-social. Somos considerados também o maior país negro fora da África.

Dessa forma, muito do ideário do povo brasileiro está na figura da raça negra pautada no viés da escravidão, sendo assim considerada inferior desde os mais remotos tempos da colonização, reflexo da nossa atualidade etnocentrista.

1 I Ciclo de debates Criatividade e Interculturalidade: Dialogando Sobre Possibilidades Na Educação Básica.

2 Pergunta norteadora da mesa-redonda “Dialogando sobre o racismo, etnocentrismo e inclusão perversa” no mesmo ciclo de debates.

A palavra “raça” mesmo muito usada, foi abolida no sentido biológico, visto que não se pode determinar uma raça em virtude das diferenças existentes na humanidade como afirma D’Adesky:

A história da humanidade confirma a inconsistência da noção de raça pura. Misturas biológicas são a constante. Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira. Os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros. Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial (D’ADESKY, 2009, p. 45).

Mas o termo “raça” continua sendo usado cotidianamente e coloca-se como composição para a luta contra o racismo, pois não se pode achar que o fato de retirar o termo de circulação, por questões ligadas à constatação biológica, possa fazer com que o racismo seja diminuído ou até extinto.

Assim, nessa relação social em que existe a necessidade de nomear o termo raça, também Guimarães nos ajuda a compreender que:

[...] “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe (GUIMARÃES, 2002, p.50).

Identificando esta necessidade, o uso do termo “raça” na relação contra o racismo tem se perpetuado na nossa sociedade ao longo dos anos, como demonstra D’adesky:

No contexto da luta contra o racismo no Brasil, observa-se que a palavra raça é corretamente usada pelos líderes do Movimento Negro. O discurso ideológico mostra que o seu emprego abrange diversas interpretações: a raça entendida como índices de diferenças fenotípicas classificatórias, a raça compreendida como sinônimo de povo, de grupo e, também, em menor grau a raça baseada nos laços de sangue. (2009, p. 46)

Vivências cotidianas de racismo

Em muitas situações cotidianas podemos evidenciar a presença do racismo. Muitos espaços estão impregnados da relação de discriminação contra tudo que envolve uma produção, as culturas, as religiões do povo negro o

que faz com que estas culturas, e mesmo reflexões e pesquisas a respeito de temas, sejam considerados menores, subalternos, como bem coloca Santos em suas *Epistemologias do Sul* (2010).

O corte racial necessário às nossas análises fica evidente se não desprezarmos os dados relacionados à violência. Quando há batida policial nas ruas, nos trens, nas entradas das favelas, são os negros os primeiros a serem apontados e revistados. De acordo com o Mapa da Violência divulgado em 2008, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a cada branco, de 15 a 24 anos, neste ano, morreram proporcionalmente mais de dois negros. O estudo aponta, ainda, que este quadro só tende a se agravar, já que, de 2002 a 2008, caiu em 30% o número de mortes entre jovens brancos no Brasil, enquanto entre negros, o número subiu 13%. Não é à toa que os versos do famoso grupo “O Rappa”, insistem: “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”.

Outro forte exemplo de racismo (associado também à questão de gênero) refere-se ao papel sexual do homem e da mulher da raça negra. Primeiramente as mulheres negras, no ideário masculino, desde os tempos da senzala, eram utilizadas como objeto sexual dos senhores da fazenda e ficaram estigmatizadas dessa maneira por seu corpo e cor estarem ligados ao prazer carnal, que hoje mais contemporaneamente continua muito fortemente tendo essa conotação, nas novelas, por exemplo.

E a religião? As religiões de matrizes africanas como Candomblé e Umbanda são as mais atingidas pelo preconceito, pela discriminação. Mais um elemento que reforça o racismo desde que os negros chegaram ao Brasil e eram considerados pela Igreja Católica como pessoas sem alma, pois não eram cristãos.

Os “macumbeiros” como são pejorativamente chamados os praticantes destas religiões, são alvo constante da própria mídia e de outras religiões. Fanáticos agredem praticantes nas ruas, terreiros são invadidos, quebrados, depredados e queimados, seu culto é constantemente associado ao “diabo”, ao “demônio”, a rituais de magia, não à toa chamadas de “magia negra”.

E na escola mais experiências

A escola é um espaço de circulação das diferenças, onde crianças, jovens e adultos convivem cotidianamente com as diferenças, e é justamente neste espaço em que muitas discriminações acontecem. Também neste espaço elas podem ser agredidas (e muitas vezes são) de maneira física/imagética/verbal.

A pesquisadora Eliane Cavalleiro em seu livro *Racismo e anti-racismo na educação* elucida o seguinte:

É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu relacionamento e sua aceitação por parte dos que lá estão (2001, p.147).

De acordo com a autora temos então, no ambiente escolar, a reprodução das contradições tradicionais da sociedade. O que, para ela, é compreensível, mas não aceitável. Essa discriminação é experenciada na mais tenra idade, diz Cavalleiro, lembrando que muitas crianças negras durante toda sua vida escolar não são identificadas nos murais, onde muitas vezes não existe sequer uma foto de criança negra. Os livros de história são hegemonicamente protagonizados por brancos e o mesmo acontece nas histórias em quadrinhos e nos vídeos. Nos brinquedos, não temos super-heróis negros, bonecas negras são raríssimas.

Muitas crianças negras nas escolas também sofrem com vários apelidos (vamos chamar de “insultos” para manter a lógica que usamos com Guimarães) que são impostos e servem para ofender a criança ou jovens negros, tais como “neguinha (o)”, “macaca(o)”, “tição”, “carvão”, “negra fedida”, “cabelo duro”, “cabelo bombril”, “cebola preta”, “gorila”.

Assim, Cavalleiro afirma:

Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco (2001, p.145).

E, ainda:

São acontecimentos que podem aparecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indeléveis (*Ibidem*, p.145).

Quando o assunto é a religião, os estigmas são maiores ainda. Crianças praticantes de religião de matriz africana acabam tendo que se esconder pra que não sejam tachadas de “macumbeiras”, “filhas do demônio”, “filhas do diabo”.

A pesquisadora Stela Caputo, que vem realizando pesquisa de crianças em terreiros de Candomblé por mais de vinte anos, relata estas experiências comprovando o racismo que existe com essas crianças, por sua opção religiosa. É na escola que elas também sofrem a discriminação e por isso tem que esconder sua religiosidade, seu amor aos Orixás, como afirma Stela:

Crianças e jovens de candomblé estão na escola, mas a grande maioria esconde uma guia do Orixá que ama bem escondida embaixo do uniforme. Sob a manga da camisa podem estar as marcas da iniciação. Alguns chegam a inventar uma doença para justificar a cabeça raspada para o santo, ou fazem primeira comunhão para não serem perseguidas. Isso não é sincretismo é silenciamento (CAPUTO, 2008, p. 178-179).

A mesma autora coloca outra questão polêmica que foi a adoção do Ensino Religioso Confessional nas escolas públicas da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro no ano 2000, onde a maioria dos professores são católicos (68,2%), seguidos de evangélicos (26,31%) e o que contempla resumidamente as religiões de matriz africana, cerca de 5% que estão englobados também com os outros credos diferentes do catolicismo e do protestantismo (*Ibidem*).

Isso demonstra que a elite hegemônica continua dominando o espaço que deveria ser laico e que o direito à religiosidade de cada um deveria ser respeitado, ser democrático.

Muitas crianças, jovens e adultos são de religião de matriz africana, mas acabam tendo que se esconder para não serem discriminadas ou deixadas de lado na escola. Esse é o retrato da nossa sociedade, onde muitos e muitos outros casos conhecidos poderiam ser citados, e outros milhares, que nem chegam ao conhecimento público, pois a todo tempo tentam esconder o racismo latente que aflora todos os dias em qualquer parte do nosso país.

Pensando numa educação intercultural

No dia 09 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei 10.639³, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira, bem como História da África e dos africanos em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no Brasil. Nestes conteúdos estariam incluídos, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros na formação da sociedade nacional

³ Em 10 de março 2008 foi promulgada a Lei 11.645/08 que alterou o texto da Lei 10.639/03, acrescentando a história, cultura e luta dos povos indígenas brasileiros.

– como subtemas que passariam a ser necessários nos estudos de História do Brasil. Em junho de 2004, a lei foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004, fundamentou as diretrizes.

Temos a convicção de que esta lei não surgiu ao acaso tampouco por benevolência política de algum governante ou partido político. Ela se apresenta como resultado das reivindicações dos movimentos negros brasileiros, que sempre tiveram como bandeira, a defesa pelos direitos à educação como um dos meios fundamentais para a conquista de uma sociedade onde a igualdade e a justiça para a maioria seja realizada.

Não tratamos aqui de uma legislação qualquer, mas especificamente de uma que aborda temática altamente controversa, qual seja, a questão das relações etnicorraciais no Brasil. Se no conjunto mais amplo da sociedade tal questão é polêmica, no campo da educação ela vem particularmente estimulando enormes empenhos para desconstruir concepções apreendidas durante anos de formação dos professores e professoras, formados e formadas numa sociedade com sérias desigualdades sociais e impregnada pelo racismo estrutural.

Passados 12 anos da promulgação da referida Lei, que tem como principal objetivo o combate ao preconceito racial que assola a nossa sociedade e que acredita no mito da democracia racial, muitos estabelecimentos de ensino públicos e privados sequer abordam a temática proposta nas salas de aula. Podemos observar nas caminhadas e pesquisas realizadas, em conversas informais com colegas de trabalho, que poucos avanços são percebidos.

Ao mesmo tempo, compreendemos com Oliveira e Lins (2008) que a Lei provoca visões diferenciadas, contundentes, apaixonadas. Por um lado, vem intensificando a produção de materiais didáticos de diferentes tipos, tais como: o Programa *A Cor da Cultura*, veiculado pela TV FUTURA, dividido em quatro séries de programas: *Livros Animados*, *Heróis de Todo Mundo*, *Mojubá* e *Nota 10*. Concordamos mais uma vez com os pesquisadores que salientam que os livros didáticos, embora ainda deixando muito a desejar, também já vêm trazendo a história da África e dos afro-brasileiros. Além disso, a produção na literatura para crianças, adolescentes e jovens já é vasta e o capricho estético na produção das ilustrações chama a atenção, além de trazer assuntos, antes verdadeiros tabus, como o dos elementos constituidores das religiões de matrizes africana, entre outros exemplos.

Por outro lado, compartilhamos um exemplo citado pela experiência desses dois pesquisadores com um grupo de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, quando ouvem questionamentos de alguns professores levantando tensões que estão no centro do debate: “*a Lei 10.639/03, que obriga que ensinemos os conteúdos de História da África não seria uma forma autoritária de impor o que vamos ensinar?*”; “*não estão sendo criados os mesmos privilégios e distinções que são criticados pelo movimento negro?*”; “*este é mais um pacote que cai na cabeça dos professores*”. Para Oliveira e Lins, justamente a desestabilização, os conflitos e a quebra do silêncio possibilitam emergir os vários pontos de vista importantes para a educação. Na palavra dos pesquisadores:

Durante muito tempo, a história não contada dos africanos e dos afro-brasileiros não se constituiu em repertório para os professores, e de fato, não se formou como memória vivida. Sem dúvida, se não houver uma experiência com a temática, os distanciamentos dificilmente serão vencidos. A lei em questão exige uma política formativa no campo das relações étnico-raciais que produza nas próximas gerações uma nova forma de conhecer, sentir e agir diante das culturas e identidades negras. Segundo Nora, os lugares de memória nascem e vivem dos sentimentos (OLIVEIRA; LINS, 2008, p. 75).

A escola como espaço de tessitura de conhecimento se faz mediada pelo diálogo com o cotidiano, cujas relações e experiências de várias redes podem contribuir para um conhecimento plural, multicultural e mais democrático tecidos pelas vivências deste espaço.

Para que a tessitura dessa rede ocorra de fato, com fios de diversos níveis, torna-se fundamental o conhecimento do todo, e nele o ensino fragmentado dá lugar a um conhecimento mais global e significativo. O estudante é então encarado como possuidor de uma identidade singular que o apresenta como um ser biológico, cultural e social, inserido numa coletividade específica e, ao mesmo tempo, possuidor de uma identidade coletiva que exige e deve permitir o reconhecimento de características comuns a esse grupo denominado juventude (BRASIL, 2006).

Assim a escola é chamada para ser mediadora deste processo no cotidiano. É chamada para encontrar um meio em que as relações sociais se encaixem na construção colaborativa do conhecimento, especialmente quando este é mediado por diferentes aspectos. O problema, como sempre, é

questionar quais são as condições objetivas para que essa resposta seja dada, sabendo que a escola não a dará sozinha, por não ser este seu papel e por ser isso impossível.

Considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que nos encontramos, a Lei 10.639/03 proporciona uma formação de perspectiva crítico-reflexiva. A prática da escola que privilegie as relações etnicoraciais se faz latente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária promovendo nestes espaços a sociabilização e o diálogo de diferentes cotidianos para o reconhecimento do plural, como nos indica Gomes:

[...] um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para diversidade e contemplam a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros(as), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção de sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte. Não poderíamos mapear, conhecer, e analisar tais práticas de maneira mais coletiva, junto com os alunos? O que eles/elas podem nos ensinar sobre a sua vivência como negros(as)? Que reflexões as experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero poderão nos trazer? (2005, p. 1)

Para tentar responder as várias questões advindas das necessidades das relações etnicoraciais no cotidiano escolar para consolidação da Lei 10.639/03, a escola deve dialogar com o Projeto Político Pedagógico de forma a estabelecer uma educação que privilegie ações norteadoras deste cotidiano.

Daí a grande importância que a aplicação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória nos currículos escolares a temática sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira, bem como História da África e dos africanos em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no Brasil, se coloca no combate ao racismo na nossa sociedade.

Refletindo assim, é na escola, onde os diferentes se encontram, que a luta antirracista se torna mais latente e importante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10/01/2003

BRASIL. Ministério da Educação, *Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnicos Raciais*. Brasília – SECAD 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósù,òjé, égbomi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs). *Multiculturalismo – Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro, Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e Anti-Racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classe, Raças, e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

MIRANDA, Claudia, LINS, Mônica Regina Ferreira, COSTA, Ricardo Cesar Rocha da, (Orgs.) *Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10639*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

“QUEM DESCOBRIU O BRASIL NÃO FOI CABRAL”: educação e teatro nas favelas do Rio de Janeiro¹

Marta Cardoso Guedes

Introdução

Este texto é uma tentativa de colocar em cena diferentes vozes na busca de refletir sobre racismo, etnocentrismo e inclusão perversa no espaço escolar. Algumas experiências vividas em favelas, como professora de Educação Física da Rede Municipal do Rio de Janeiro e como Consultora Teatral para o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, me inquietam suscitando diversos questionamentos e a busca por conhecimentos que possam me auxiliar na árdua tarefa de ser mediadora na perspectiva de uma educação crítica.

Por intermédio de pequenas narrativas, baseadas em minha experiência docente e no meu trabalho artístico nas favelas do Rio de Janeiro, procuro dialogar com os autores da antropologia social numa tentativa de compreensão da realidade e de busca de conhecimento teórico que me auxilie na desconstrução de paradigmas institucionais.

Favela do Vidigal

Ministrando uma aula de Educação Física para o quinto ano do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro na Favela do Vidigal, em junho de 2015, me deparei com uma atitude de racismo por parte de um aluno mestiço em relação ao seu colega de cor negra. Tratávamos de discutir a origem do nome Vidigal, e eu trabalhava com a turma o capítulo XIX do livro *1808*, de Laurentino Gomes, “O Chefe da Polícia”.

Neste capítulo o autor discute o caos vivido na cidade do Rio de Janeiro da época. A criminalidade era considerada altíssima, a metade da população era escrava e a cidade não tinha infraestrutura nem serviços para receber os novos moradores que chegavam de Lisboa. De acordo com o autor, gangues de arruaceiros percorriam as ruas atacando as pessoas a golpes de faca e estilete. A prostituição e o jogo, apesar de proibidos, eram praticados a luz do dia. Dizia-se que havia negros e pobres em demasia nas ruas da cidade.

¹ O título do texto é composto por um trecho do funk “Não foi Cabral” da MC Carol.

Ainda de acordo com Gomes (2007), D. João nomeou o advogado Paulo Fernandes Viana, desembargador e ouvidor da corte, nascido no Rio de Janeiro e formado pela Universidade de Coimbra, como intendente geral de polícia, delegando a ele a tarefa de colocar ordem no caos, tarefa essa que ele executou de 1808 até 1821, ano de seu falecimento. Seu cargo equivaleria hoje à soma de um prefeito com um secretário de segurança pública. Viana era, então, um dos mais influentes auxiliares do príncipe regente, com quem mantinha audiências de dois em dois dias. Sua missão incluía organizar a cidade, construindo estradas, pontes, iluminação pública, aterro de pântanos, coleta de lixo, e etc. Cabia a ele também policiar as ruas, expedir passaportes, vigiar os estrangeiros, fiscalizar as condições sanitárias dos depósitos de escravos e providenciar moradias para os novos habitantes que a cidade recebia com a chegada da Corte.

Viana era a favor da escravidão e, em seus relatórios da intendência, narra que um terço de todas as prisões de escravos, em 1821, provinha de “crimes contra a ordem pública”, ou “desordens”, tais como, brigas, bebedeiras, jogos proibidos – como capoeira –, e agressões físicas. Pequenos furtos e porte de armas, como navalhas, eram reprimidos de forma severa, e um escravo recebia de duzentos a trezentos açoites por ser encontrado com navalhas ou lutando capoeira.

A capoeira era um símbolo de cultura africana, ostentado orgulhosamente pelos escravos do Rio de Janeiro”, relata a historiadora Leila Mezan Algranti. Era também um meio de defesa, temido pelas patrulhas policiais que rondavam a cidade. Os negros poderiam ser presos apenas por assobiarem o ritmo da capoeira ou por usarem casquete com fitas amarelas e encarnadas – símbolo dos lutadores de capoeiras – ou ainda por carregarem instrumentos musicais utilizados nesses encontros. Registro policial de 15 de abril de 1818 revela que “José Rebolo, escravo de Alexandre Pinheiro, foi preso por usar um boné com fitas amarelas e vermelhas”. Tinha em seu poder uma faca de ponta. A punição: trezentos açoites e três meses de prisão! (GOMES, 2007, p.232)

O mais famoso agente da polícia de Viana, foi o major Miguel Nunes Vidigal, segundo comandante da nova guarda real, conhecido como truculento e implacável, Vidigal se tornou o maior terror da malandragem carioca.

Ficava à espreita nas esquinas ou aparecia de repente nas rodas de capoeira ou nos batuques em que os escravos se confraternizavam bebendo cachaça até tarde da noite. Sem se importar com qualquer

procedimento legal, mandava que seus soldados prendessem e espancassem qualquer participante desse tipo de atividade – fosse um delinquente ou apenas um cidadão comum que estivesse se divertindo. Em lugar do sabre militar, os soldados de Vidigal usavam um chicote de haste longa e pesada, com tiras de couro cru nas pontas. O major também comandou vários assaltos a quilombos montados por escravos fugitivos nas florestas ao redor do Rio de Janeiro. (GOMES, 2007, p.234 e 235)

Em recompensa pelos seus serviços, o Major Miguel Nunes Vidigal recebeu de presente dos monges beneditinos, em 1820, um terreno ao pé do Morro Dois Irmãos. Esse terreno começou a ser ocupado por barracos a partir de 1940, e atualmente é a Favela do Vidigal.

Estávamos conversando sobre a origem do nome da favela, quando então, um dos alunos (morador também do Vidigal) se dirigiu a seu colega negro lhe dizendo, em tom de brincadeira, que era isso mesmo, que já chicoteavam os negros desde sempre e assim permaneceriam fazendo... O fato é que o menino negro sequer reagiu, aceitou com naturalidade a “brincadeira”, e a turma de forma geral (brancos, negros, mestiços, mulatos) achou graça da “piada”.

Esse é apenas um dos muitos exemplos que acontecem cotidianamente na nossa escola, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Algumas vezes o tom de brincadeira é aceito como natural pelos envolvidos, e em outras vezes, o tom é de agressão mesmo.

Os preconceitos raciais e sociais são comuns no ambiente escolar e, em geral, não são trabalhados de forma crítica nos diversos espaços escolares. Os próprios alunos, muitas vezes, aceitam com naturalidade esse tipo de provocação de seus colegas.

Menos de três meses após essa aula, parece que o preconceito expresso pelo meu aluno em sala de aula foi vaticinado pelo governo de nosso Estado. No final de semana dos dias 22 e 23 de agosto de 2015, vários ônibus, vindos de bairros da periferia, foram interceptados pela polícia militar do Rio de Janeiro e cerca de 150 jovens (a maioria deles de cor negra) foram retirados do transporte e apreendidos, sob a alegação de que poderiam praticar arastões nas praias da Zona Sul.

Nosso Governador do Estado, Luiz Fernando Pezão, defendeu a ação da Polícia Militar, afirmando que o trabalho da polícia já é feito dessa maneira desde o ano passado e que os jovens são observados desde o embarque.

Do grupo que havia sido retirado de um ônibus que chegava a Copacabana, só um rapaz era branco. Os outros 14 tinham o mesmo perfil: negros e pobres. Todos os jovens ouvidos pelo *Extra* estavam em linhas que saem da Zona Norte em direção à orla. Nenhum deles portava drogas ou armas. “Tiraram ‘nós’ do ônibus pra sentar no chão sujo e entrar na Kombi. Acham que ‘nós’ é ladrão só porque ‘nós’ é preto – disse X., de 17 anos, morador do Jacaré, na Zona Norte” (*Jornal Extra*, 24/08/15).

De acordo com DaMatta (2010) o ponto crítico de todo o nosso sistema social é a sua profunda desigualdade. A lógica do sistema de relações sociais no Brasil é a lógica da hierarquia e, assim sendo, pode haver intimidade entre senhores e escravos, superiores e inferiores porque o mundo está e é hierarquizado, e, portanto essas hierarquias asseguram a superioridade do branco.

Ninguém é igual entre si ou perante a lei; nem senhores (diferenciados pelo sangue, nome, dinheiro, títulos, propriedades, educação relações pessoais passíveis de manipulação etc.), nem os escravos, criados ou subalternos, igualmente diferenciados entre si por meio de vários critérios. Esse é, parece-me, um ponto chave em sistemas hierarquizantes, pois, quando se estabelecem distinções para baixo, admite-se, pela mesma lógica, uma diferenciação para cima. Todo o universo social, então, acaba pagando o preço de sua extremada desigualdade, colocando tudo em graduações. Neste sistema não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante. [...] O maior crime entre nós, ou melhor: no seio de um sistema hierarquizado, não está em ter alguma característica que permita diferenciar e assim inferiorizar, mas em não ter relações sociais. Uma vez que tais relações são estabelecidas, todos ficam dentro de um sistema totalizante e é sempre por meio dele que as diferenças entre os grupos são resolvidas. (DAMATTA, 2010, p. 84-85)

Desta forma o jovem negro e pobre da periferia não pode estar incluído no grupo que frequenta as praias da Zona Sul do Rio de Janeiro, pois não faz parte dessas relações sociais. Infelizmente parece existir inclusive uma política de extermínio desses jovens, uma vez que as estatísticas apontam que quem mais morre no país, vítima de violência, é o jovem negro e pobre.

O teatro e a realidade

No ano de 2010 estava trabalhando como consultora teatral para o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), com a finalidade de montar uma peça teatral sobre violência para ser apresentada nas favelas onde o Comitê estava inaugurando o Programa “Filhos de Mães Adolescentes”. Ao propor uma improvisação sobre o tema “medo”, a cena montada e escrita pelos jovens na faixa etária dos 14/16 anos versou sobre a escola.

O projeto trabalhava com jovens selecionados pelo Comitê nas localidades mais pobres das favelas da Cidade de Deus, Complexo do Alemão, Pavão-Pavãozinho e Parada de Lucas. Os jovens vinham nos finais de semana ao prédio da Cruz Vermelha, na Praça da Cruz Vermelha, para os ensaios. Transcrevo abaixo na íntegra a cena montada por eles a partir da improvisação sobre o sentimento de medo.

Escola: todos sentados, conversando, guerra de bolinhas, professor chega à sala de aula com as provas na mão, ele pede silêncio e ninguém dá atenção, obrigando-o a berrar...

PROFESSOR (grito): Silêncio!

Todos os alunos viram-se ao mesmo tempo para o professor, calados.

PROFESSOR: Vou entregar as notas, mas já vou avisando que a maioria foi muito mal.

ALUNO1: Ah não professor! Se eu for mal, meu pai vai me matar!

PROFESSOR: Bem feito. Não estudam, por isso vão mal!

ALUNO2: Quer dizer que só a gente tem culpa por não aprender?

ALUNO3: Ah professor esse papo de escola não tá com nada... O que a gente aprende não faz pensar...

PROFESSOR: Isso não é culpa minha, tenho que dar a matéria....

ALUNA 4: A professora de matemática não gosta de mim porque sou negra.

Volta o falatório.

PROFESSOR: (*fazendo chiiiiiiii com a boca*) Você deve estar enganada...

ALUNA 4: Não tô não, ela disse que negro faz corpo mole pra estudar...

ALUNO 5: Isso é preconceito.

ALUNO 6: Ih. Eu também já escutei que não passo de ano porque sou malandro, será que tem a ver com a minha cor, agora fiquei bolado, boladão...

ALUNO 7: Professor cuidado com a minha nota tá, seu carro pode pegar fogo lá fora...

PROFESSOR: (*morrendo de medo*) Gente, pelo amor de Deus, vai com calma...

ALUNO NEUTRO: Galera olha o respeito ao outro, mesmo no conflito, tem que haver respeito.

ALUNO8: É, mas na escola de bacana, aluno também ameaça professor dizendo que é o papai que paga o salário dele e depois é a gente que leva a fama de mal educado.

ALUNO5: Gente pobreza não é crime não!

ALUNO NEUTRO: Professor Sr não acha que todos nos devíamos ter uma aula sobre a imparcialidade?

ALUNO9: Uai, que porra é essa?

ALUNO NEUTRO: É não discriminar, não julgar, ser neutro sabe...

ALUNO9: Não dá pra ser mais claro não mané?

ALUNO NEUTRO: É tipo assim ô, você não ser contra o cara porque ele é preto, ou é pobre, ou é crente, ou é Gabeira, ou é Cabral...

ALUNO10: Ah entendi, é eu não ser contra o Genilson porque ele é Fluminense

GENILSON: Sai fora boiola...

ALUNO NEUTRO: Tá vendo professor a turma precisa de aula pra pensar... Usar a cuca.

ALUNO 10: Lá em casa é o contrário, minha mãe diz pra eu respeitar o professor, que ela e meu pai não tiveram condição de estudar muito, mas querem que eu tenha estudo.

ALUNO 11: Estudar pra que se não tem emprego pra todo mundo?

PROFESSOR: É, mas sem estudo é pior ainda...

TODOS: Afinal, de quem é a responsabilidade?

Ao serem solicitados a produzir uma improvisação teatral sobre o sentimento de medo, os jovens do projeto, fora do espaço escolar, criaram na fantasia, um esquete teatral, que representa a realidade do cotidiano escolar vivenciado por eles diariamente.

Mesmo sem terem inserido no texto do esquete a crítica sobre a responsabilidade dessa realidade escolar caótica, esses jovens perceberam a escola como um lugar de medo, preconceito, abuso, violência e ausência de significação. Demonstraram ter consciência de uma instituição em crise, mesmo sem terem formulado na cena teatral respostas críticas ao porquê dessa crise.

Vemos o mundo através das lentes da nossa cultura, nossos valores, nossa ordem moral, nossos diferentes comportamentos sociais, nossas posturas corporais fazem parte de uma herança cultural:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso descriminamos o comportamento desviante (LARAIA, 2014, p. 67).

Os autores da antropologia social em seus estudos da diferença revelam que a resposta cultural, por ser diferente da instrumental, permite a superação da necessidade, e, sendo assim, os homens se diferenciam porque se tornaram homens, e assim o fizeram porque responderam de modo específico a estímulos universais. O homem é um animal capaz de pensar o seu próprio pensamento.

A sociedade nasceu de uma dialética complexa e, por isso mesmo, reflexiva, onde o desafio da natureza engendrava uma resposta que, por sua vez, permitia tomar consciência da consciência (com suas possibilidades de responder), da natureza e da própria resposta dada. A plasticidade humana é que permite descobrir sua variabilidade, já que ela apenas indica o caminho de alguma reação, mas não pode determinar com precisão a resposta. De fato, neste sentido, o homem é realmente livre (DAMATTA, 2010, p.38-39).

De acordo com o autor, o problema sociológico não poderá ser resolvido pela visão utilitarista da cultura, pois a consciência precisa ser levada em conta e discutida.

Sem uma tradição, uma coletividade pode viver ordenadamente, mas não tem consciência de seu estilo de vida. E ter consciência é poder ser socializado, isto é, se situar diante de uma lógica de inclusões necessárias e exclusões fundamentais, num exaustivo e muitas vezes dramático diálogo entre o que nós somos (ou queremos ser) e aquilo que os outros são e, logicamente, nós não devemos ser. A consciência de regras e normas é, pois, uma forma de presença social, sempre dada num dialogar com posições bem marcadas pelo grupo. Quando eu tenho consciência de que devo escrever ou dar minha opinião sobre um determinado assunto, estou sempre realizando a ação depois de um diálogo com minha consciência. E minha consciência é um “armazém” de paradigmas e regras de ação, todas colocadas ali pelo meu grupo e minha biografia nesse grupo. Não é pois, por acaso, que a consciência é sempre materializada entre nós como uma zona de diálogos, onde constantemente se digladiam um anjo bom e um demônio (DAMATTA, 2010, p.53 e 54).

Ter consciência é fundamental para a tomada de qualquer atitude em sociedade, mas como ter consciência sem conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos que permitam uma reflexão crítica da diferença e como ela é usada para o domínio de determinadas culturas sobre outras?

De acordo com DaMatta (2010), desde o século XIX o racismo aparece na sua forma acabada, como um instrumento do imperialismo e como justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Supremacia esta que está inscrita em nossos currículos e livros didáticos, e, portanto em nossas mentes.

A cantora niteroiense MC Carol parece ter percebido bem a necessidade de tomar consciência do seu ato de pensamento e lançou um funk que chama a atenção pela letra. “Não foi Cabral” desafia a história do Brasil contada na maior parte dos livros escolares. A música, que começa com um remix do Hino Nacional, contesta o descobrimento, em tom de voz agressivo.

Professora me desculpe /Mas agora vou falar / Esse ano na escola/
As coisas vão mudar / Nada contra ti / Não me leve a mal /Quem
descobriu o Brasil /Não foi Cabral /Pedro Álvares Cabral /Chegou
22 de abril /Depois colonizou /Chamando de Pau-Brasil /Ninguém
trouxe família /Muito menos filho /Porque já sabia /Que ia matar
vários índios /13 Caravelas /Trouxe muita morte /Um milhão de índio
/ Morreu de tuberculose/Falando de sofrimento /Dos tupis e guaranis /
Lembrei do guerreiro/Quilombo Zumbi /Zumbi dos Palmares /Vítima
de uma emboscada /Se não fosse a Dandara /Eu levava chicotada (MC
Carol por Cristina Boeckel do *G1 Rio*,09 julho de 2015).

Uma visão de mundo etnocêntrica não permite pensar a diferença trazendo no plano afetivo sentimentos de estranheza, medo, hostilidade e etc.

Aqueles que são diferentes do grupo do eu - os diversos “outros” deste mundo - por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos (ROCHA, 2006, p.15).

A história narrada, pelo europeu branco colonizador, reforça o nosso modelo de sociedade/educação. A dinâmica ideológica do momento da própria colonização parece, passado tantos anos, ainda estar presente de alguma forma, e os livros didáticos, carregados de valor de autoridade, reforçam uma visão etnocêntrica, perpetuando preconceitos.

Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico”. Os estudantes são testados, via de regra, em face de seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas (ROCHA, 2006, p.16).

Já a relativização se contraporia ao etnocentrismo compreendendo o “outro” no seu contexto, com seus valores, com o seu “eu”. A relativização permite a diferença na sua dimensão de riqueza e não de ameaça.

Diferentemente do saber de ‘senso comum’, o movimento da antropologia é no sentido de ver a diferença como a forma pela qual os seres humanos deram soluções diversas a limites existenciais comuns. Assim a diferença não se equaciona com ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do “outro”, mas uma possibilidade de que o “outro” pode abrir para o “eu” (ROCHA, 2006, p. 20 e 21).

Vemos então a necessidade premente, na educação e na vida diária em sociedade, de relativizar posturas, sair da cultura etnocêntrica e permitir ao outro que solte a sua voz, que se faça presente, que seja ouvido, que ocupe seu lugar, que tome consciência da sua cultura, percebendo-a como única, no sentido de que não deve haver hierarquia entre culturas.

Para que essa relativização seja possível, faz-se obrigatório um conhecimento amplo e profundo de disciplinas e conteúdos que problematizem essas questões, trazendo aos jovens a certeza de que determinadas culturas se utilizam de uma visão etnocêntrica de supremacia para justificar a exploração e a dominação sobre outras culturas. A MC Carol, com seu funk “Não foi Cabral”, demonstrou ter essa consciência.

Considerações finais

Diante de tamanha desigualdade social como atuar numa perspectiva intercultural? O que está barrando a educação pública de fortalecer a luta pela transformação das relações sociais? Tanto a realidade quanto a fantasia (que se apóia sempre na realidade) demonstram uma educação em crise.

O Movimento Todos Pela Educação (TPE), organização criada por um grupo de empresários, encobertos sob o manto da filantropia, defende sua agenda educacional em favor dos anseios do capital, e é a liderança intelectual da concepção do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 06 de junho de 2014 no Congresso Nacional.

De acordo com Leher e os estudos do Colemarx (2014), com o atual PNE, a missão da Educação passa a ser formar recursos humanos de distintos tipos, difundindo as “competências” desejadas pelo capital. O atual Plano Nacional de Educação não sugere avanços em relação à garantia da escola pública, gratuita, universal, laica e comprometida com a socialização crítica da Ciência, da Tecnologia, da Arte e da Cultura.

Ao contrário, segue incentivando uma diversidade de sujeitos fragmentados, referenciada apenas na cultura, sem nexos com a base material da vida e que, por conseguinte, nada tem a ver com a interculturalidade e com as particularidades das formas de vida dos trabalhadores nas cidades e nos campos, com as tradições dos povos originários, negros, camponeses e, não menos importante, das crianças e jovens que necessitam de Educação Especial. (LEHER & COLERMARX, 2014, p.22)

O grande desafio parece ser a luta por uma educação unitária, e essa luta passa forçosamente pela classe trabalhadora, em especial pelos trabalhadores da Educação, que ao reivindicarem uma educação de qualidade para todos, estariam participando da efetiva tarefa de desconstrução de uma visão etnocêntrica, colocando o conhecimento a disposição de todos, na busca de uma reflexão crítica que relativize posturas preconceituosas.

Uma educação que consubstancie a tomada de consciência de todas as culturas presentes no espaço escolar, e da necessidade da ausência de hierarquias entre essas culturas, parece ser o caminho eficaz na quebra de paradigmas, na desconstrução de preconceitos e na luta por uma sociedade mais justa, e, portanto, menos desigual.

REFERÊNCIAS

- DA MATTA, Roberto. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social.* Rio de Janeiro: Editora Rocco LTDA, 2010.
- GOMES, Laurentino. *1808 Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico.* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.
- LEHER, Roberto & COLEMARX. *Plano Nacional de Educação 2011-2020 Notas Críticas.* ADUFRJ, 2014.
- ROCHA, Everardo. *O que é Etnocentrismo.* São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- JORNAL EXTRA, PM aborda ônibus e recolhe adolescentes a caminho das praias da Zona Sul. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/pm-aborda-onibus-recolhe-adolescentes-caminho-das-praias-da-zona-sul-do-rio-17279753.html>>. Acesso em: 24/08/15.

TEMA 2: O mundo do trabalho e o mundo da deficiência – o papel da escola

O MUNDO DO TRABALHO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: o papel da escola

*Ana Patrícia da Silva
Michele Pereira de Souza da Fonseca*

Introdução

Em consonância com Vash (1988), entendemos que “o trabalho é um modo para a aquisição de recompensas externas definidas socialmente, como dinheiro, bens de consumo e prestígio. Além disso, está ligado também a recompensas internas como autorrealização, pertinência e estima” (s) (apud, TOLEDO; BLASCOVI-ASSIS, 2007, p.85).

A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho já é alvo de debates no âmbito educacional há alguns anos, porém, esta preocupação se estendeu para o mundo empresarial por conta da aprovação de leis específicas que asseguram o direito da pessoa com deficiência no mundo do trabalho (TANAKA; MANZINI, 2005)

De acordo com dados do censo de 2010, 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência visual, auditiva, física ou intelectual. Dados do censo ainda nos confirmam que mais de 300 mil de pessoas com deficiência estão formalmente empregadas no Brasil, 70% destas, beneficiadas pela Lei de Cotas. Infelizmente, esse número representa apenas 0,7% do total de empregos formais do país, pois quase 54% das pessoas com deficiência estão fora do mercado de trabalho.

Com relação à escolaridade, os números também são alarmantes, pois mais de 60% da população brasileira com algum tipo de deficiência, com 15 anos ou mais, não estudou ou tem, no máximo, o Ensino Fundamental incompleto.

Diante deste cenário o objetivo deste artigo é fomentar uma reflexão sobre o mundo do trabalho para pessoas com deficiência e o papel da escola nessa questão.

O mundo do trabalho para a pessoa com deficiência

O decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulgou a Convenção de Guatemala, conceitua deficiência como “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (artigo 1º).

Este citado decreto ainda rechaça toda forma de discriminação contra as pessoas com deficiência que impeça ou anule o reconhecimento, gozo ou exercício de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

É notório que ainda há muitos casos excludentes com relação à pessoa com deficiência, porém historicamente verificamos passos largos rumo ao reconhecimento do valor dessas pessoas nos dias atuais, especialmente quando nos lembramos que já houve tempo em que crianças que nasciam com alguma deficiência aparente eram muitas vezes encarceradas, abandonadas, ignoradas ou assassinadas (SANTOS, 2000).

Felizmente, hoje já estamos discutindo a inclusão dessas pessoas nas escolas comuns e no mundo do trabalho, mas ainda há muito que fazer em prol dessa população. Debater e refletir sobre seus direitos e deveres, o que é previsto na legislação, sua inserção no mercado parece ser um importante caminho a seguir.

Para o Ministério do Trabalho (2015), “O processo de exclusão, historicamente imposto às pessoas com deficiência, deve ser superado por intermédio da implementação de políticas afirmativas e pela conscientização da sociedade acerca das potencialidades desses indivíduos” (s/p).

A alta expectativa de produtividade dentro do mercado de trabalho e a legislação que visa a incentivar a contratação de pessoas com deficiência para o quadro de funcionários fizeram com que o tema inclusão no mercado de trabalho formal começasse a ser discutido e estudado (TOLEDO; BLASCOVI-ASSIS, 2007).

Dados do Censo 2010 apontam que, do total de 86,4 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais, ocupadas, 20,4 milhões eram pessoas com deficiência. Obviamente esses números são amplos com relação à faixa etária, especialmente considerando que não é desejável que as crianças de 10 a 14 anos estejam trabalhando, porém, nos dão uma ideia de que apesar da exigência legal de cotas para trabalhadores com deficiência, a participação deles no mercado de trabalho, em 2010, ainda era baixa quando comparada à das pessoas sem deficiência.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as pessoas com deficiência representam 10% da população mundial (equivale a 600 milhões). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostra que 386 milhões fazem parte da População Economicamente Ativa, com idade para trabalhar, porém, o desemprego pode chegar a 80% em locais em que não há políticas de favorecimento da inclusão.

Partindo do princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), em seu artigo 23, “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego”. Nesse sentido, obviamente, também precisa ser considerado o direito das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho.

Em termos nacionais, podemos ressaltar algumas políticas que garantem esse direito, como a Constituição Federal além de uma série de decretos que veremos a seguir.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) proíbe qualquer discriminação na remuneração e nos critérios de admissão dos trabalhadores com deficiência (Artigo 7º inciso XXXI) e também garante a reserva percentual dos cargos e empregos públicos para esses cidadãos (artigo 37º, inciso VIII).

A constituição federal, já nesta época, garantia um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, conforme descrito no artigo 203, item V. A Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, que alterou a lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, reforça o texto da constituição federal e prevê o benefício de prestação continuada como a “garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família” (artigo 20).

O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu Artigo 27, trata do trabalho e emprego e reafirma o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ressaltando a oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha, em ambiente que seja aberto, inclusivo e acessível. Além disso, aponta questões importantes como iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho e proteção contra o assédio no trabalho.

A lei 8.213 de 24 de julho 1991, conhecida como lei de cotas, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, na proporção apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1: % da Lei das Cotas

LEI DAS COTAS	
até 200 funcionários	2%
de 201 a 500 funcionários	3%
de 501 a 1000 funcionários	4%
mais de 1001 funcionários	5%

Obviamente todas essas leis são muito significativas no sentido de referendar o direito da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho, porém esta precisa ser aplicada efetivamente e ainda é uma realidade longe do campo ideal.

Com relação à fiscalização, o Ministério do Trabalho (2015) aponta que “a inspeção do Trabalho exerce papel fundamental na execução da política afirmativa de exigência de contratação de pessoas com deficiência, não só no que se refere à verificação do cumprimento da lei, mas pela sua missão de agente de transformação social” (s/p).

Os órgãos responsáveis pela fiscalização são o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e o Ministério Público do Trabalho (MPT). A empresa que desrespeitar a lei de cotas recebe multa que pode passar de R\$160 mil reais (PORTAL BRASIL, 2015).

O trabalhador com deficiência deve ser contratado como qualquer outro empregado da empresa. Com relação à demissão, o artigo 93, 1º, da Lei nº 8.213/91 afirma que a dispensa do trabalhador com deficiência ao “final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante”.

Schwarz e Haber (2009) afirmam que não são considerados para as cotas os trabalhadores terceirizados e os aprendizes, porém, existe a possibilidade de contratar jovens aprendizes com deficiência, de acordo com a Lei do Aprendiz (Decreto nº 5.598/2005), de modo a incentivar a qualificação das pessoas com deficiência e busca solucionar tal lacuna:

Primeiro, são contratados como aprendizes e concluem sua formação para, em seguida, compor a cota de profissionais com deficiência da empresa. O fato de não haver sequer um limite de idade para o aprendiz com deficiência (art. 2º, parágrafo único, do Decreto nº 5.598/2005) torna a opção de favorecer a aprendizagem mais atrativa.

Assim, para não restarem dúvidas, um aprendiz com deficiência não pode contar, simultaneamente, para a cota de aprendizagem e de pessoas com deficiência. Ou seja, não há sobreposição das cotas, uma vez que cada uma delas tem finalidades e condições próprias. Também é importante lembrar que o empregado com deficiência contratado por empresa terceirizada entra apenas na cota da empresa terceirizada e jamais na cota da empresa que contratou seus serviços (SCHWARZ; HABER, 2009, p.15).

Em 2001, de acordo com Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), apenas 12 empresas no Brasil ofereciam cerca de 600 vagas de emprego para pessoas com deficiência. Este número é um parâmetro que nos faz refletir sobre as políticas públicas e os programas, almejando que estas contemplem a promoção, a proteção e a defesa dos direitos da pessoa com deficiência, atuando na prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra ela e propiciando sua plena inclusão à sociedade.

Promover a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é muito mais do que contratar, é garantir condições para que a pessoa produza de forma satisfatória, tenha acesso aos espaços sociais e, sobretudo, se sinta como parte da organização.

Nessa perspectiva, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), um órgão da Secretaria de Direitos Humanos, atua na articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Tal Secretaria possui algumas competências como estimular que todas as políticas públicas e os programas contemplem a promoção, a proteção e a defesa dos direitos da pessoa com deficiência, coordenar ações de prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra estas e propiciar sua plena inclusão à sociedade, além de promover a dignidade e a independência.

É previsto ainda horários flexíveis e reduzidos proporcionais ao salário para atender as necessidades, além de ambiente adaptado atendendo às normas de acessibilidade estabelecidas pelo Decreto nº 5.296/2004 e capacitação dos funcionários para a plena inclusão de todos.

Infelizmente, é notório que existem diversas dificuldades para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho como falta de informação dos empresários sobre a importância do emprego para estas pessoas, aversão

ao investimento nas adaptações necessárias à promoção do emprego para elas, bem como desconhecimento sobre as políticas que incentivam à contratação de pessoas com deficiência. Certamente muitas mudanças são necessárias para que estas ações sejam modificadas, e é importante enfatizar o quanto pessoas com e sem deficiência aprenderão mutuamente nesse convívio.

Papel da escola frente ao trabalho para a pessoa com deficiência

Decerto, um dos dilemas contemporâneos reside na tendência à homogeneização, desconsiderando a singularidade de cada indivíduo e suas demandas particulares. Cortesão (1998, p.4) afirma que “a escola, a educação, constrói-se e funciona habitualmente para o ‘alunotipo’ o tal ‘cliente ideal’ pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento”.

Pensando nisso, a diversidade de alunos seria um problema uma vez que, ficariam explícitos diferentes caminhos, modos de agir, de aprender e de ser. A padronização, que de certa forma, facilita a manutenção do menor esforço, é um passo decisivo rumo a práticas cada vez mais excludentes na escola, na vida profissional e social. O convívio amplo e irrestrito com a diferença, ainda assusta e causa estranheza, mas já é tempo de repensarmos essas práticas.

Blanco (2002) aponta que, no passado, havia uma grande distância entre as empresas e as instituições especializadas que atendiam pessoas com deficiência. Esta distância significava que a escolarização e a profissionalização proporcionadas aos alunos daquelas instituições tinham conteúdos muito distantes da realidade do mundo do trabalho.

Entendemos que Blanco se referia a uma grande lacuna das escolas especiais nesse sentido, pois estas não proporcionavam amplo convívio com a diversidade e, em linhas gerais, não consideravam prioritária a inserção desse aluno no mercado de trabalho, uma vez que não se pensava em trabalho como uma necessidade para fortalecer o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Hoje, com o advento da inclusão nas políticas internacionais e nacionais e o grande incentivo para que escolas comuns recebam alunos com deficiência, abrem-se grandes oportunidades para que a pessoa com deficiência exerça seus direitos e deveres em toda sua plenitude, pelo menos é o que se busca em termos ideológicos.

Obviamente, não se pode negar que há ainda um discurso de que as escolas, os professores e as empresas não se sentem “preparados” para lidar com a educação/inserção das pessoas com deficiência na escola comum e

no mercado de trabalho, infelizmente. Mas, o que é estar preparado? É importante pontuar que essa preparação se dá ao longo da ação, nas formações continuadas, em serviço, mas principalmente na experiência e no contato com essas pessoas. Todo sentimento de insegurança é legítimo, porém este não pode ser um obstáculo e sim um desafio a mover a escola e a empresa nesse sentido.

Seja na escola especial ou na escola comum, a dificuldade se instaura na baixa qualidade do ensino destinado às pessoas com deficiência. Este seria um entrave para inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no que tange à qualificação. Por outro lado, vemos, pessoas com deficiência altamente qualificadas, com título de graduação e pós-graduação, serem subutilizadas em empresas de modo a “cumprir” a chamada Lei de Cotas.

O papel da escola, então, reside em proporcionar uma formação crítica, autônoma, participativa e cidadã para todos os alunos, sem exceção, pois só assim, as pessoas com deficiência serão reconhecidas como possuidores de capacidade para exercer plenamente sua cidadania, em qualquer âmbito social.

Considerações finais

Com base em toda essa discussão que se seguiu, é importante que possamos todos (professores, família, empregadores) mudar o olhar com relação à pessoa com deficiência, no sentido de enxergar tal pessoa além do comprometimento, seja de que ordem for que ela venha a possuir e sim como um cidadão que pode ser capaz de trabalhar efetivamente e não somente fazer número frente a uma lei de cotas.

Almejamos pelo dia em que não precisaremos mais de ter alguma lei de cotas que “obrigue” a ter algum funcionário com deficiência na empresa, e que estes cidadãos sejam contratados única e exclusivamente pelos seus atributos profissionais e não, simplesmente, porque têm alguma deficiência.

Reiteramos que as leis são significativas para garantir o direito das pessoas com deficiência tanto nas escolas comuns como no mercado de trabalho, porém, é necessário que estas instituições estejam mais concentradas no seu papel enquanto promotoras de cidadania do que simplesmente preocupadas com mero cumprimento legal.

Para incluir efetivamente todas as pessoas com deficiência na educação e no trabalho, independente da condição social ou cultural, faz-se necessário desenvolver mecanismos que possibilitem ações reais que atendam às demandas singulares dessas pessoas no sentido de possibilitar pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético e social.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Leila. Uma escola construindo a vida. In: GUIMARAES, Tânia Mafra (Org.). *Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 08/07/2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 08/07/2015.

BRASIL. *Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011*. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm#art1>. Acesso em: 08/07/2015.

BRASIL. *Lei 8.213 de 24 de julho 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm>. Acesso em: 08/07/2015.

CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões Críticas. In: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. 1998. p. 1-15.

PONTAL BRASIL. *Lei que regula a contratação de pessoas com deficiência completa 21 anos.* Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/07/lei-que-regula-a-contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-completa-21-anos>>. Acesso em: 10/09/2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Revista Integração* – ano 10, no.22 – 2000, pp. 34-40

SCHWARZ, Andrea, HABER, Jaques. *Cotas: como vencer os desafios da contratação de pessoas com deficiência.* São Paulo: i.Social, 2009.

TANAKA, E. D. O., MANZINI, E. J., O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Rev. bras. educ. espec.*, vol.11, n.2, pp. 273-294. 2005.

TOLEDO, BLASCOVI-ASSIS; Trabalho e deficiência: significado da inclusão no mercado formal para um grupo de jovens com síndrome de down. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n.1, p.83-96, 2007.

UNESCO. *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.* Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação.* São Paulo: Pioneira / EDUSP. 1998.

EQUIDADE E DIFERENCIAÇÃO: ajustes curriculares

Márcia Marin

Uma educação com todos e para todos é a que reconhece diferenças inherentemente humanas e concebe a relação entre pessoas como possibilidade de criação de contextos interativos. Contextos esses que evidenciam variados aspectos socioculturais, constituição orgânica, concepções de mundo, modo de agir e compreender, onde cada sujeito tem sua marca de identidade, que deve ser reconhecida e respeitada.

Tal concepção requer de cada docente um exercício de alteridade, que reconhece as diferenças e as integra numa unidade, sem anulá-las. Não é tolerância, nem “aceitação” em tom de superioridade, não é esperar ou trabalhar para que o outro se transforme naquilo que eu espero que ele seja. É ser com o outro num ambiente formativo, onde todos têm o que ensinar e aprender.

O presente texto é um ensaio que pretende relacionar o ensino de pessoas com deficiência, que estão incluídas em turmas comuns da Educação Básica, e a organização curricular, considerando que ajustes são necessários para garantir que a inclusão escolar se efetive. A intenção é refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos com deficiência para uma vida socialmente ativa.

Cabe esclarecer que a concepção de inclusão escolar assumida aqui está apoiada no tripé: acesso, permanência e aprendizagem (AINSCOW, 2001), como também aponta Ferreira (2005, p.44):

Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

Discussões mundiais, iniciadas no final do século XX, sobre diversidade, respeito às diferenças, direito à educação, geraram importantes documentos que evocam a promoção de uma educação de qualidade para todos. Entre esses mais significativos pode-se citar: a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990); a Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994); a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010). Eles propagam a inclusão de pessoas que compõem minorias e que vivem em situação de exclusão, e orientam para ações de combate à discriminação.

Dentre essas minorias, há destaque nos documentos para pessoas com deficiência e outras situações atípicas do desenvolvimento, daí decorre um forte apelo à participação efetiva delas na escola comum, o que antes não ocorria.

Com a inserção crescente de estudantes com deficiência nas turmas comuns, surgiram questões sobre como ensinar pessoas que aprendem por caminhos diferentes do que a escola estava acostumada a ensinar, principalmente alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo.

A elaboração deste ensaio ancorou-se em experiências pessoais vivenciadas em escolas públicas de Ensino Fundamental, juntamente com estudos teóricos relativos ao trabalho pedagógico na diversidade. Deste modo, o texto se compõe da apresentação de dois pressupostos que se relacionam ao currículo, de modo a pensá-lo como resposta educativa às necessidades específicas que alguns alunos apresentam em sua trajetória de aprendizagem escolar.

Os pressupostos são o de equidade e diferenciação pedagógica, que serão desdobrados a seguir.

Ajustes curriculares e formas de flexibilização do ensino

Reducir a discussão das diferenças à luta pela igualdade vista como normalidade é reforçar ainda mais a desigualdade que se tenta combater (RIBETTO, 2011, p.161).

Na busca pela igualdade do direito à educação não há como considerar todos iguais, principalmente levando em conta diferenças individuais nas áreas de habilidades intelectuais, participação, comportamento adaptativo, saúde e condições sociais e econômicas.

E preconizar que todos devem ter oportunidades traduzidas em ações idênticas reforça a desigualdade. Fazer do mesmo jeito pode ser uma ação excluente e discriminatória, principalmente quando temos alunos com deficiência.

Para iniciar uma reflexão, compreender o conceito de equidade é fundamental para a análise de práticas pedagógicas em contextos de inclusão escolar, conforme preconiza Rodrigues (2013, p.20):

promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e sem este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se sente a sua pertinência.

Equidade tem que ser um princípio fundamental em situações escolares onde há alunos com pontos de partida bem diferentes, que requerem atenção específica por suas características, em função de deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem, condições de desvantagens sociais e econômicas, e outras situações.

O princípio de equidade em educação se concretiza quando os profissionais compreendem que para alguns alunos haverá necessidade de medidas diferenciadas.

Não se tratam de medidas curativas para modelar o estudante ao contexto, mas, de propostas que atendam aos variados estilos de aprendizagem e que garantam o acesso às mesmas oportunidades para aprender.

[...] o paradigma da “sociedade inclusiva” leva em conta o princípio da *equidade*, que observa os critérios de justiça, mas adapta uma regra a um contexto ou uma situação específica para garantir a igualdade de oportunidade. Equidade “não corrige o que é justo na lei, mas completa o que a justiça não alcança” (CARVALHO FILHO, 2003).

Equidade significa fazer diferente para os diferentes; ou seja, adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específicas possam usufruir de todas as oportunidades que as demais, de formas alternativas (GLAT; MASCARO; ANTUNES; MARIN, 2011, p. 30-31).

Fazer uso de estratégias e recursos diferentes para garantir a igualdade de direitos é promover a equidade. Um exemplo óbvio é com relação a um aluno cego, que só terá garantido seu direito de aprender a ler e a escrever, a partir do acesso ao sistema braille, que é diferente da escrita convencional.

Outra situação é de uma pessoa com deficiência intelectual, que demonstra aprendizagem de certo conteúdo escolar ao falar sobre o tema, mas ainda que não sabe escrever adequadamente, ela terá o direito a ser avaliada oralmente, mesmo que essa não seja uma prática prevista pela escola.

Diferenciar práticas pedagógicas não é comum no cotidiano da maioria das instituições escolares, pois os modelos preponderantes são voltados para grupos de alunos, supostamente, homogêneos. Assim, são oferecidas as mesmas atividades, o mesmo material, em um tempo único, com a expectativa de se obter resultados iguais.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva igualdade de oportunidades (RODRIGUES, 2013, p. 23).

Nesse sentido, a concepção de pedagogias diferenciadas apresenta-se como uma alternativa para visibilizar a inclusão e a equidade como componentes de uma nova cultura escolar.

Com a democratização da escola e o acesso à educação garantido às camadas populares da sociedade e a variadas minorias, tais como as pessoas com deficiência, as diferenças se evidenciaram, ou tornaram-se presentes, gerando resultados acadêmicos discrepantes, com histórias de baixo desempenho.

Nesse contexto, estudiosos passaram a refletir sobre essa situação e a buscar soluções para atender à diversidade presente nas salas de aula. E a diferenciação do ensino mostrou-se como uma alternativa.

No levantamento de literatura foram encontradas várias expressões, todas com o mesmo significado, para designar ações pedagógicas ajustadas às peculiaridades dos alunos, tais como diferenciação curricular, diferenciação do ensino e diferenciação pedagógica. Neste texto, o termo usado será diferenciação no ensino.

Diferenciação no ensino fica, então, compreendida como a ação de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 1999, p.28). André (1999, p.12) esclarece essa proposta:

As pedagogias diferenciadas não voltam às costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. [...] procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

Pedagogias diferenciadas têm como base o currículo escolar, de modo que todos tenham acesso àquilo que a escola se propõe a ensinar, na promoção de situações didáticas favoráveis à condição de cada estudante. Essa

disposição equânime em *fazer diferente para atender às diferenças*, pode traduzir-se como uma “educação sob medida”. Como novamente ilustra André (1999, p. 22):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala não funciona com esses alunos, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Para Santos (2009), “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual” (p. 52). A autora distingue três níveis de diferenciação:

- institucional – macro, no âmbito dos sistemas de ensino como são os cursos regulares e os técnicos profissionalizantes;
- externa – meso, na esfera da organização escolar como turmas de aceleração para alunos fora da faixa etária;
- interna – micro, no domínio do cotidiano da sala de aula como intervenções na rotina escolar.

A diferenciação interna, que ocorre na sala de aula, pode estar centrada nos conteúdos ensinados, nos processos de ensino, nos produtos finais a serem apresentados, inclusive na avaliação da aprendizagem, podendo conjugar todos esses elementos. Envolve, ainda a interação entre professores, estudantes e os conteúdos pedagógicos.

O conceito de diferenciação curricular vem ganhando crescente centralidade no discurso educativo e na literatura curricular, [...] referenciando a diversas matrizes de análise, que se reportam quer à defesa de uma construção curricular inteiramente contextualizada nos meios de pertença dos alunos, quer à procura de vias escolares diferentes para alunos pertencentes a grupos ou culturas diversos, quer ao esforço praxiológico para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face a alguns grupos de alunos integrados na escola regular (ROLDÃO, 2003, p. 152).

A mesma autora apontou, com base em suas investigações, que é recorrente a fala de docentes apontando a diferenciação como estratégia indispensável: “O reconhecimento da necessidade de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes é hoje convocado a todos os níveis do discurso: o político, o investigativo, o dos normativos, o do senso comum dos professores” (ROLDÃO, 2003, p. 159).

Tomlinson (2008, p. 72) é outra autora que favoreceu, com suas considerações, a análise de práticas pedagógicas em situações de inclusão:

O objectivo do ensino diferenciado é assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida. [...] Numa sala de aula com ensino diferenciado, o professor avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os alunos e planifica, em seguida, as aulas e as tarefas tendo em mente todos esses diferentes níveis. [...] Uma aula diferenciada designada por um professor reflecte o entendimento actual que este tem sobre o que a criança deve desenvolver a nível de conhecimento e capacidades. Esse entendimento é evolutivo e mudará durante o ano lectivo. [...] Um dos seus objetivos deve ser ajudar cada aluno a tornar-se cada vez mais autónomo.

Na prática, os professores são os responsáveis pela efetivação de uma proposta como essa, conforme afirma Santos (2009, p. 57): “por em acção uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos.”

Com tantas tarefas superpostas, é um desafio docente conhecer necessidades, limites e possibilidades dos alunos, principalmente em turmas do segundo segmento. Pois na organização de horários por disciplinas, há professores que têm contato com a turma, no máximo, uma vez por semana, por 90 minutos.

Outro fator é o grande número de alunos por turma, onde os professores não conseguem se aprofundar nos casos de alunos que exigem maior atenção. Conhecer o aluno requer maior interação, mais tempo e práticas pedagógicas que favoreçam isso.

Diante do exposto, vê-se que diferenciação do ensino não é uma ação improvisada; ao contrário, requer planejamento, avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes, seleção de material didático específico, entre outras coisas.

Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. [...] Estas decisões estão dependentes dos objectivos de aprendizagem em presença e as especificidades dos alunos e do professor (SANTOS, 2009, p.57).

Um dos desafios que se relaciona diretamente à ação docente é como colocar essa teoria em prática; ao assumir a diferenciação no ensino como uma resposta educativa às necessidades dos estudantes, presume-se que cada um será visto em sua singularidade, e lhe serão oferecidas propostas pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento.

Para o planejamento é preciso uma equipe pedagógica, tempo, espaço físico, recursos materiais; a realidade mostra que nem sempre as escolas oferecem tais condições.

Outro aspecto, referente à diferenciação que requer atenção, é o cuidado que se deve ter para que as ações não sejam interpretadas pelos colegas de classe, por docentes, e até pelas famílias, como discriminações negativas ou como superproteção, o que é comum.

Há situações que pude vivenciar, mais de uma vez, em minha prática pedagógica, em que ações diferenciadas, planejadas para um aluno com deficiência intelectual, o colocaram numa situação de evidência, em que os colegas de turma, os professores e ele próprio sentiram-se desconfortáveis.

Quanto aos colegas, por acharem que estavam sendo prejudicados porque não receberam o mesmo “benefício”, como mais tempo para realizar uma avaliação. Em relação aos professores, pela dúvida e sensação de injustiça, ao se questionarem se a diferenciação de ensino realizada estava adequada; se era muito fácil, e o aluno não demonstrou novos conhecimentos; ou muito difícil, o que pode ter escamoteado suas reais aprendizagens, demonstrando só impossibilidades. Por fim, o próprio aluno quando perguntou: “por que o meu trabalho é diferente dos colegas?”; e disse em outra ocasião: “isso não é pra mim, é muito difícil, eu não sei fazer”.

Essas situações surgiram em contextos escolares que praticam a inclusão de alunos com deficiência, onde os profissionais e alunos estão aprendendo a lidar com a diversidade e a diferenciação. Mais uma vez, evidencia-se que tais episódios apontam para a formação de uma nova cultura. Docentes precisam olhar para si (eu me incluo) e verificar que os limites e problemas não estão fora de nós. Ferreira (2013, p. 82) discute isso de modo esclarecedor:

ao tratar dos conceitos de diversidade e diferença há que se considerar a subjetividade e a intersubjetividade que constituem nossa relação com o outro/a porque a diversidade e a diferença que nos caracterizam como iguais não estão ‘lá fora’, desligadas de quem somos, mas *aqui*, presentes no nosso agora existencial. Entender essa premissa é chave quando o foco de atenção está colocado sobre grupos vulneráveis, uma vez que o enfrentamento de problemas, tais como exclusão, violência e discriminação, implica assumir que o ‘problema’ que os afeta (o/a outro/a que acreditamos ser diferente de nós por suas marcas identitárias) ‘não está lá’, mas em cada um que perpetra a violência ou se cala diante da violação de seus direitos garantidos por meio de legislação vigente.

Diferenciação no ensino requer projetos curriculares que concebam recursos variados, estratégias individualizadas, ajustes para uma educação sob medida que não sejam considerados estranhos ao cotidiano. O que se propõe aqui é um currículo para a diversidade, conforme argumenta Ferreira (2013, p.88-89):

Ao tratar de um currículo para a diversidade, então, argumento que este deve ser um *currículo para os direitos humanos* e, considerando-se que os currículos são constituídos por um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas articulados a um tempo e espaço histórico específicos, cujas dinâmicas são reinterpretadas cotidianamente na escola, o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as.

Essa concepção de currículo se articula com as demandas de cada grupo num contexto determinado, envolve conhecimentos teóricos e práticos, em que as diferenciações pedagógicas se inserem, justamente, porque se coadunam com a diversidade.

Tomlinson (2008, p.7) faz uma discussão sobre diferenciação pedagógica e diversidade, refletindo que o interesse sobre o tema deve ter sido suscitado “pela tomada de consciência de já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são essencialmente parecidos”:

Há cada vez mais alunos a serem diagnosticados como tendo déficit de atenção e outras desordens relacionadas. Um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem específica afecta os alunos virtualmente em

todas as turmas. Para além disso, os alunos chegam às salas de aula com capacidades e níveis de compreensão elevados. Apresentam um número de *handcaps* físicos. Representam culturas diversas. [...]

Isso implica numa retomada sobre as práticas de ensino, no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes, significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino '*pronto a vestir – tamanho único*' não irá servir – exatamente como acontece com roupas de tamanho único – a alunos com diferentes necessidades (TOMLINSON, 2008, p.7 e 9).

Essa concepção de ajuste remete ao conceito de individualização do ensino, Senna (1997, p.27) indica que

A individualização do ensino demanda a diversificação da experiência, a fim de que se possa efetivamente permitir a cada aluno desenvolver-se em seu próprio ritmo. [...] Na realidade, a diversificação do ensino não é uma estratégia de exclusão, mas sim, uma forma de inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

O autor resgata práticas escolares em classes comuns que eu mesma já presenciei, confundidas com individualização, onde as turmas eram separadas entre alunos “fortes” e “fracos”, com investimento de “aulas para os fortes” e “atividade paralela para os fracos”, com atitudes resultantes em discriminação e humilhação (SENNA, 1997).

García e Beatón (2004, p. 60) colocam o *enfoque individual* numa lista de princípios teórico-metodológicos para inclusão, enfatizando que ainda que o princípio da individualização seja partilhado com os sujeitos que não apresentam deficiência, este se torna muito importante para os que a possuem.

É importante garantir que as propostas de individualização estejam inseridas nas ações pedagógicas coletivas, de modo a possibilitar à criança ou ao jovem com deficiência perceber-se como parte do grupo, colaborando com o todo e participando ativamente.

Como, por exemplo, quando a turma vai produzir um texto de autoria sobre um determinado tema e um aluno com deficiência intelectual, que não domina a escrita, faz sua atividade pesquisando palavras e compondo uma lista pertinente ao mesmo assunto, a atividade é individualizada, de acordo com seu desenvolvimento, e o estudante participa da proposta coletiva.

Quando individualizo procedimentos de ensino, aplico recursos customizados para aquele sujeito, que diferem dos usados com outros estudantes, mas que são necessários para garantir sua real participação escolar.

A diferenciação sugere que é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares. A ideia é interessante. Desafia-nos a utilizarmos os nossos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Sugere que há espaço para a igualdade e a excelência nas nossas salas de aula (TOMLINSON, 2008, p. 7).

O grande desafio é impedir que ações pedagógicas diferenciadas tenham cunho discriminatório, como já discutido, o que é uma preocupação que atinge aos docentes e até familiares. Em outras palavras, qual é o limite entre diferenciação para garantir igualdade e quando diferenciação se torna discriminação?

Considerações finais

Um currículo ajustado, no sentido amplo de justiça e de adequação, é uma alternativa para promover o ensino e a aprendizagem de alunos que deixados à própria sorte, ou só “para socialização”, em ambientes escolares meritocráticos e classificatórios, estariam fadados a trilhar percurso nenhum, o que significaria não receber o mínimo de formação que possibilitesse na vida adulta, por exemplo, vivenciar práticas sociais de adultos, como exercer uma atividade de trabalho profissional. Esse é outro assunto que merece desdobramentos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: _____. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-26.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *Inclusão - Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC, p.40-46, out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

_____. “Pedagogia das Possibilidades”: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? *Cadernoscenpec*, São Paulo, v.3, n.2, p.73-98, jun 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/230/255>>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

GARCÍA, Maria Teresa; BEATÓN, Guillermo Arias. *Necessidades educativas especiais*: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear, 2004.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; MARIN, Márcia. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Série Cadernos CIEE Rio, n.5. Centro Integrado Empresa-Escola, CIEE Rio, Rio de Janeiro, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIBETTO, Anelice. *Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação*. Maricá (RJ): Ponto da Cultura Editora Ltda. 2011.

RODRIGUES, David. *Equidade e educação inclusiva*. Portugal: PROFEDIÇÕES/ Jornal A Página, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 151-165.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis - Reflexão e acção*, n. 79, p. 52-57, out 2009. Disponível em: <<http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=172>>. Acesso em: 05 de março de 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora. 1997.

TOMLINSON, Carol Ann. *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Alegre, 2008.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2013.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 11 de agosto de 2013.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

COM O OLHAR DE ESTRANGEIRO

Márcia Maretti

Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade. (Aristóteles)

Propor um debate sobre currículo e o mundo do trabalho parece-me produtivo quando se pensa na inclusão dos jovens com necessidades específicas, e não somente aqueles considerados como deficientes/altas habilidades¹, uma vez que a formação humanística oferecida na maioria das escolas - públicas ou particulares - não se preocupa com o mercado de trabalho, mas com uma possível competição ao acesso ao ensino superior como pressuposto básico para alcançar um bom emprego. Isso se evidencia no fato de que as escolas técnicas são, em sua grande maioria, públicas, sendo de iniciativa privada o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAC) e algumas Organizações não Governamentais (ONGs). Não defendo uma maior participação do privado na Educação, pelo contrário, acredito que Educação e Saúde sejam dever do Estado.

Uma visita à página do MEC nos mostrará as muitas iniciativas de acesso ao mercado de trabalho para todos os jovens sem distinção. No entanto, uma questão me inquieta: como prepará-los para o mercado de trabalho de uma forma libertadora, ou seja, pelas suas potências e não por suas dificuldades?

Contudo, pelo meu pouco conhecimento e pesquisa nessa área, não é esse o viés que me mobiliza refletir, mas é saber como dentro de uma escola organizada para o ensino de massa pode-se pensar e propor uma atenção individualizada para um grupo de alunos, sem mudar o currículo (ainda), e assegurando um percurso diferenciado para esses jovens a partir de práticas que até então eram novas naquele *tempo espaço*.

1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Passo a narrar minha experiência como professora de Ensino Colaborativo², no Campus Engenho Novo II, a partir de 2011. Penso ser importante relatar o porquê atuar na Educação Especial depois de tanto tempo alfabetizando, afinal foram 33 anos. Porém uma pergunta me moveu em termos de formação continuada durante esse tempo: como os jovens aprendem?

Não se fica tanto tempo numa profissão se não se enxerga novos desafios, queria colocar a serviço dos jovens com dificuldade de aprendizagem o que eu tinha aprendido, e assim foi. A possibilidade de fazer uma Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado me trouxe para a Sala de Recursos, situada no Campus II, e me colocou como desafio acompanhar um jovem autista. Foi uma experiência difícil, pois a possibilidade de duas professoras estarem presentes dentro da sala de aula era muito nova para todos nós, exceto para o aluno que já tinha vivido essa situação de bidocência no Campus I.

Eu precisava ganhar a confiança e o respeito dos colegas com os quais iria trabalhar. Nesse ano, estive presente em algumas aulas, quando era solicitada minha intervenção e nos Conselhos de Classe. Meu maior trabalho era mediar às relações do jovem aluno com as regras da escola tanto pedagógicas quanto disciplinares, efetivadas a partir da crença de que a igualdade gera justiça. Era preciso reconstruir um significado novo para essa definição de justiça, não só com os docentes, mas com os alunos e seus responsáveis.

Nesse sentido, vale trazer à reflexão Jean Piaget (1932), que esteve interessado na qualidade dos raciocínios que presidiam as decisões infantis, apresentados no seu trabalho: *o juízo moral nas crianças*³. Nele Piaget afirma que “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET, 1994, p.23). Não podemos negar que os valores morais e éticos são construídos na infância, logo, toda comunidade escolar precisaria rever sua ideia de igualdade, de privilégio e de justiça, como bem define La Taille:

2 O ensino colaborativo/ bidocência pode ser definido como ação de parceria entre dois decentes, sendo um destes, especialista em educação especial/ inclusiva. Na proposta de ação em sala de aula regular, ambos possuem responsabilidades pedagógicas ao planejar, ministrar, mediar e avaliar o processo de ensino. Logo, tudo o que diz respeito ao desenvolvimento e escolarização dos alunos com necessidade de atendimento especializado são elaborados em conjunto. Assim, a proposta colaborativa tem o objetivo de ampliar o olhar dos profissionais de educação permitindo que os mesmos, com diferentes formações e experiências distintas, enriqueçam suas práticas pedagógicas tendo mais pessoas responsáveis pela atuação na escolarização dos alunos. É igualmente importante que os conhecimentos, de ambos os docentes, sejam compartilhados entre os mesmos, e sejam disponibilizados a todas os aprendizes em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais específicas.

3 Piaget inicia suas pesquisas escolhendo um campo muito peculiar da atividade humana: o jogo de regras. A evolução da prática e da consciência da regra pode ser dividida em três etapas. A primeira delas é a etapa da anomia (a = negação nomia = regra, lei); a segunda etapa é aquela da heteronomia (a lei, a regra vem do exterior, do outro) e a terceira a autonomia (capacidade de governar a si mesmo).

O fato é que enquanto um dever se cumpre, a justiça se faz. Os deveres costumam vir sob uma forma pronta e acabada, como imperativos a serem obedecidos. A justiça representa mais um ideal, uma meta, portanto algo a ser conquistado, um bem a ser realizado. A cada momento, deve-se decidir como fazer a justiça e, às vezes, não existem procedimentos precisos para que se alcance o intuito. Portanto, deve-se justamente avaliar, pesar, interpretar as diversas situações e então decidir o que fazer (1992, p.53)

O trabalho realizado, em 2011, foi árduo, frustrante, e em nada se pareceu com o que aconteceu em 2012, uma vez que, juntando-se ao jovem autista – que foi retido no 6º ano – chegaram um jovem com deficiência múltiplas (auditiva e intelectual) e uma jovem que, por suas inúmeras internações, apresentava uma escolaridade marcada pela ausência de algumas aprendizagens curriculares. As estratégias propostas para eles incluíam a mediação em sala de aula, cotidianamente, e a adaptação aos instrumentos de avaliação.

Minha presença que, anteriormente, era esporádica, para aquela turma e para seus professores se tornou diária. Sentia-me como uma estrangeira, uma imigrante que vem para ficar, porque acredita que aquele é agora seu espaço de trabalho, mas que precisava compreender as linguagens que por ali circulavam. A proximidade com os alunos fazia com que eu:

- escutasse comentários que passavam despercebidos pelos professores;
- ajudasse na orientação durante as aulas, pois minha função não seria julgar, e sim de colaborar ;
- fosse alguém que os professores vissem como uma mediadora da aprendizagem dos alunos;
- pudesse apresentar propostas de adaptação dos instrumentos de avaliação próximos as práticas vividas em sala de aula, por ser uma interlocutora presente;
- fosse convidada, em alguns momentos, a realizar atividades com a turma, que de alguma forma estivesse ligada a compreensão e defesa da diferença como possibilidade.

Gradativamente, o trabalho na sala de aula tornou-se constante, e uma das atividades realizadas pelo NAPNE⁴, além das conversas nos espaços informais da instituição, passou a ser a presença nas Reuniões de Planejamento

4 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, NAPNE, tem por objetivo contribuir no implemento de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas e de atender

Semanais, no COPAS⁵, nas reuniões de responsáveis, nas atividades de extensão, nos grupos de pesquisa e no Programa de Residência Docente. A presença nesses ambientes tem sido estratégica, pois faz-se necessário trazer para todos os espaços institucionais a questão da inclusão.

Ainda assim, ao longo desses quatro anos, vários desafios foram aparecendo, seja durante os Conselhos de Classe, ou ainda nas reuniões de responsáveis, é uma nova mentalidade sendo construída. Outro aspecto importante foi o reconhecimento das especificidades de alguns educandos pelo ENEM⁶. O exame já reconhece que determinado grupo de educando precisa de condições específicas para a realização da prova: pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia (dificuldade em ler e escrever), déficit de atenção, autismo, discalculia (dificuldade em entender formas de representação numérica) ou com outra condição especial, além da reserva legal de vagas no mercado de trabalho⁷. Essas novas determinações fizeram com que o número de atendimentos pelo NAPNE aumentasse.

Hoje, o que mobiliza e inquieta é como ajudar nossos alunos com deficiência intelectual a encontrar seu lugar no mercado de trabalho, como e quando estabelecer a terminalidade de seu processo escolar. Mais uma vez estrangeira.

Atualmente os Napnes participam da Tecnep⁸, rede de informações e apoio aos profissionais que atuam nos núcleos e não é rara a circulação de mensagens eletrônicas pedindo ajuda ou orientação e que originam aportes teóricospráticos e informações.

esses alunos bem como aos seus professores. O NAPNE corresponde aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011, Decreto 7611/2011. O NAPNE concentra o trabalho realizado pela Sala de Recursos e o Laboratório de Aprendizagem.

5 Conselho Pedagógico, Administrativo e Setorial.

6 Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

7 A legislação estabeleceu a obrigatoriedade de as empresas com cem ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência. A reserva legal de cargos é também conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº8.213/91).

8 O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados /altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós- graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

As escolas também não sabem como dar conta das especificidades de seus alunos, no entanto gosto de pensar que talvez uma nova pedagogia esteja sendo gestada, em rede, a partir do conceito de inteligência coletiva de Lévy definida como

uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o conhecimento mútuos, e não o culto de comunidades (LEVY, 1998, p.28).

Tal concepção vem se juntar a uma outra ideia, que gostaria de aproximar nessa narrativa reflexiva , apresentada por Nóvoa (2008) em seu artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” ou como ser um bom professor. O artigo começa por verificar a existência de um certo consenso discursivo quanto aos princípios a adotar na formação de professores. Todavia, segundo o autor, estes princípios raramente se concretizam nos programas de formação de professores. Por quê?

A resposta encontra-se no fato de que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e das culturas profissionais. Por isso, o autor parte da identificação de algumas características do bom professor para argumentar em favor de “Uma formação de professores construída dentro da profissão”. Nele apresenta cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

- assumir um forte componente da práxis, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- passar para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o fazer pedagógico;
- valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p.204).

Chegará um tempo, onde o professor e a professora saberão dos alunos com necessidades específicas não porque eles aparecem nos documentos oficiais, mas porque os conheceram na sua infância, no ambiente escolar. Foram seus amigos, se apaixonaram por eles, foi um deles. Enquanto isso não acontece, nós professores temos que ser exemplos de alteridade e resiliência.

REFERÊNCIAS

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloisa E. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MEC. *Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1>. Acesso 7/09/ 2015.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educación*. n.350, set-dez 2009. Madrid: Ministério de Educación, 2009. pp.203-218.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Giselli Pinto

Revisitando a legislação atual

Há diversos aspectos a serem observados quando se discute o atendimento da pessoa com deficiência, ou não, na preparação para o mundo do trabalho. Antes de discorrer sobre o assunto, gostaria de revisitar a legislação no que diz respeito à educação base e à educação inclusiva, fazendo alguns recortes.

A LDB nº 9394/96, em seu artigo segundo deixa claro o dever da família e da escola no “*preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Em seu artigo terceiro, dentre outros assuntos, discorre sobre:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
-
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

Agora, quanto à educação inclusiva, a referida LDB n.9394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

Ainda com relação à educação especial inclusiva, dentro das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Já a resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que:

as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

Em 1991, com o surgimento das chamadas “ações afirmativas”, surge também a Lei de Cotas (Lei 8.213/91), que obriga as empresas, de acordo com a quantidade de funcionários, a reservar de 2% a 5% de suas vagas a pessoas com deficiência.

Antes de efetivamente adentramos no assunto da adaptação do currículo formal para atender aos alunos com deficiência e possibilitar-lhes acesso ao mundo do trabalho, precisamos olhar de forma crítica o acontecimento das coisas e, avaliando os recortes acima, considerar que entre a lei de diretrizes e bases, que orienta efetivamente a educação inclusiva (revisão 1996), e a Lei que obriga as empresas a incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho (1991) há um espaço de 5 anos. Entre a revisão da LDB (1996) e a resolução do Conselho Nacional de Educação sobre a formação do profissional que irá acompanhar o discente no período base de formação escolar (2001) também há um período de 5 anos.

Observando esses dados com um olhar crítico, precisamos pensar em como foi construído esse processo de inclusão na Educação Básica feito às avessas e quais os impactos disso na atualidade.

Com a legislação acontecendo aos “espasmos”, diante das necessidades que se faziam necessárias, ao meu olhar, a questão da inclusão ainda é muito rasa e generalista, mesmo que dentro das leis ainda existam recortes especificando o “modelo de atuação” para deficiências específicas.

Outra crítica que podemos fazer em cima desses recortes é o resultado do último censo (2010) onde demonstra um nível de escolarização da pessoa com deficiência diferente do que se é percebido na realidade. As empresas têm dificuldade de encontrar pessoas com deficiência capacitadas para cumprir a cota, levando Tribunais de Justiça a anular multas por descumprimento da lei ou ainda, o trabalhar com TACs (Termos de Ajuste de Conduta), permitindo a contagem dupla de cotas. Considera-se 81,7% dos deficientes alfabetizados, no entanto, não é explicado o “nível de alfabetização” e a qualidade dessa educação, outro assunto que discutiremos adiante.

A formação de professores diante da educação inclusiva e o papel do professor no processo de aprendizagem

Pelos preceitos da LDB, o professor tem que ser capacitado, ou ter a capacidade de:

- Gestão, uma vez que faz a gestão de seus alunos e a forma com que são conduzidas suas aulas, bem como sua autogestão de carreira/desenvolvimento.
- Planejamento, uma vez que realiza o planejamento de suas aulas antes de sua efetiva execução, de acordo com o planejamento pedagógico da instituição;
- Relacionamento, independente dessa competência ser inerente a quem escolhe a docência como carreira, há uma necessidade que este indivíduo seja capaz de se articular junto as famílias dos discentes e também com a comunidade onde ele estiver inserido.

Já sobre o papel do professor na Educação Especial ou educação inclusiva, segundo Morejon (2001) há, na LDB, uma clara preocupação no que diz respeito à formação dos professores, incluindo nos currículos de formação médio e superior, disciplinas que os capacitem ao atendimento à pessoa com deficiência, como por exemplo a inclusão de disciplinas específicas para a inclusão no período de formação, assim iniciando a quebra de

um dos principais paradigmas do processo de inclusão, retirando o professor de um modelo de formação conservador e o levando (ou elevando-o), a uma atitude menos reproduutora e mais produtora.

Ainda de acordo com Morejon (2001), para que haja uma real educação inclusiva, o professor não pode ficar em um papel de mero reproduutor de currículos e programas pré-definidos, ele tem que ser o principal ator do processo de construção de aprendizagem dos alunos, ele diz:

Entre as tarefas básicas que definem a postura do educador, num sistema democrático, está o respeito à diversidade, em que o conteúdo apresenta um perfil crítico e pluralista, no qual o aluno possa contribuir com a bagagem étnica e cultural que traz consigo. É preciso investir nas diferenças, levando em consideração as minorias. [...] O respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando deverá ser o exercício mais utilizado dentro da sala de aula (MOREJÓN, 2001, p. 57).

Santos (2008) traz um questionamento de Ronca (1996) e defende que o professor “pare de dar aulas”:

Paulo Afonso Caruso Ronca (1996) faz o questionamento perfeito sobre essa situação: Se o papel do professor é dar aulas, enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o quê?” A expressão “dar aula” é fruto da era do “mundo pronto”. Num contexto de mundo inacabado e em constante mudança nós não temos nenhuma aula a “dar”, mas sim a construir, junto com o aluno. O aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Já não tem mais sentido continuarmos a escrever, dirigir e atuar nessa novela unilateral, na qual o personagem principal fica sentado no sofá, estático e passivo, assistindo, na maioria das vezes, a cenas que ele não entende. As novelas “de verdade” já estão incluindo o telespectador em seus enredos, basta observarmos a frequência de pesquisas populares que norteiam o autor na composição de personagens e definição dos rumos da estória (SANTOS, 2008, p.10).

Em teoria isso tudo é muito possível, uma vez obedecido todos os preceitos que determina a lei sobre a formação do professor e à instrumentalização da escola, o que via de regra, não é a realidade, principalmente no que diz respeito à instrumentalização do profissional docente e da adaptação para as diversas modalidades de deficiências. Muitas vezes o docente “recebe de presente” o problema e tem a difícil tarefa de aceitá-lo e “desembrulhá-lo”.

Na falta da formação continuada, o trabalho multidisciplinar é extremamente importante. A formação de grupos de discussão, na impossibilidade de se ter o que precisa, torna o aprendizado do docente mais rico. A troca de melhores práticas, seja de profissionais que atuam em turmas inclusivas, seja dos que atuam em turmas exclusivas, fazem o processo de construção do aprendizado mais amplo. Por exemplo, em uma escola inclusiva, as experiências de todos os grupos são importantes, sejam as dos próprios alunos, sejam as dos docentes ou de outros profissionais que estejam em contato com os alunos. As dúvidas, as angústias por que passam pelo “o que fazer” ou o “como fazer”, se torna menos assustadoras. Ocorrem da mesma forma que com os grupos não deficientes.

O docente assim como dentro de sala de aula, em minha percepção, não pode esperar para atuar diante de suas questões, precisa buscar as formas de lidar com seus impasses e dificuldades, mesmo que a instituição onde esteja não proporcione isso, a iniciativa deve partir da sua necessidade.

Considerações sobre como adaptar o currículo formal para atender aos alunos com deficiência e possibilitar a inclusão no mercado de trabalho

Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* diz:

Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si, os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar esse princípio de unidade/diversidade em todas as áreas. (2011, p. 50)

Como vimos acima, o professor, precisa sair da passividade da aplicação do conteúdo para a construção do conhecimento e, mais, fazer com que esse conhecimento não seja introjetado de forma mecânica, que esse

aprendizado tenha sentido e ainda faça com que o aluno se sinta estimulado a continuar esse processo de aprendizagem, a se tornar autor da sua própria história, aprendendo a escolher seus caminhos.

Hoje em dia, na era da informação rápida, fácil, os alunos deveriam ter uma amplitude maior de mundo, dada a agilidade com que recebem a informação. No entanto, a formação desses indivíduos não os permite olhar e utilizar essas informações a que são bombardeados a todo o tempo, de forma crítica e, porque não dizer, inteligente. Estão acostumados a ganhar de bandeja dos docentes toda a informação “importante” a ser levada em consideração, e isso é amplificado quando o assunto é Educação Especial. Seja pela falta de preparo do docente ou pela falta de amplitude de repertório desse aluno.

Mesmo com toda formação que se é possível ter dentro do seu círculo de atuação e as expansões possíveis, não é possível saber de tudo e estar preparado para os impasses que surgem no dia a dia, bem como lidar com todas as surpresas trabalhar com o ser humano envolve. Além de tudo isso, ainda é necessário lidar com as contradições da nossa legislação x postura do poder público diante das instituições. Há que se pensar em estratégias de como lidar com as barreiras apresentadas no dia a dia.

Entendendo a questão da unidade do Ser, dentro da multiplicidade que ele se faz enquanto parte da sociedade, entendendo a forma com que esse indivíduo se constituiu até aqui, respeitando suas bagagens e *déficits*, se faz necessário antes de transformar ou criar qualquer metodologia, antes de adaptar qualquer currículo formal, que o docente seja capaz de entrar em um processo de ressignificação do seu papel enquanto construtor, não só do conhecimento, mas de si mesmo em todas as vezes que precisa se desconstruir para olhar para o outro com a humanidade que ele merece. Uma vez despido de qualquer (pré) conceito ou teoria, iniciar um processo de (re) construção de si e do outro. De acordo com Freire (1996) não existe docente sem discente, por isso essa necessidade da troca no processo de construção de si e do conhecimento.

O principal desafio no sentido de preparar pessoas historicamente à margem é, em um primeiro momento, o docente se dotar da capacidade de se ver enquanto sujeito facilitador da aprendizagem, da construção do aluno. É oferecer o máximo que se possa em termos de cidadania e adotar estratégias pedagógicas que o tornem um cidadão independente das leis que o protegem, de maneira que ele seja capaz de olhar o mundo com criticidade. Acredito que, dessa forma, esse aluno não estará preparado apenas para o mercado de trabalho, mas estará preparado para a vida.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOREJON, K. *A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores*. São Carlos: UFSCar, 2001.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2011.
- PLOTEGHER, Carolina Bastos; EL-KHATIB, Umaia. Inclusão Escolar: ilusão ou realidade? In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 82, nov 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8394>. Acesso em agosto 2015.
- Política Nacional de Educação. Disponível em <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em agosto 2015.
- SANTOS, Júlio César Furtado dos. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. *Revista Uniabeu*, Belford Roxo, RJ, v.1, jan-jun, 2008, p. 9-14.

TEMA 3:

Questões de gênero no espaço escolar

QUEERIZAR A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: reflexões e desafios

Leandro Teófilo de Brito

Introdução

Este texto busca discutir a ausência dos temas gênero e sexualidade na formação inicial docente, fato que ocorre em grande parte dos currículos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Neste sentido, busco problematizar possíveis implicações desta ausência na formação inicial, assim como suscitar reflexões sobre caminhos e perspectivas de abordagem destes temas como uma demanda emergencial para futuras/os professoras/es, um movimento que chamo de *queerização* dos currículos.

A teoria *queer*¹ emerge de uma aliança, de certo modo, incômoda, entre teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que não estavam preocupadas com definição, fixidez ou estabilidade das identidades sexuais e de gênero. O termo *queer*, utilizado como uma forma de xingamento no contexto estadunidense foi ressignificado para mostrar uma determinada força de resistência às normatizações e às regulações do gênero e da sexualidade, aproximadamente nos anos de 1980 (SALIH, 2012).

Nesta direção, defender a inserção do gênero e da sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura representa, inegavelmente, um ato político, haja vista que conteúdos técnicos das diferentes disciplinas pertencentes à formação inicial de professores/as, mostram-se sempre como irrefutáveis em importância na grade curricular, pouco se importando com o atravessamento destas questões. Entretanto, discutir gênero, sexualidade e diferenças, de um modo geral, remete a deslocamentos no que historicamente foi silenciado e negado no contexto educacional, seja nas instituições escolares, em todos os níveis de ensino, seja também nas universidades, quando se propõe que essa discussão seja apresentada ao/à futuro/a professor/a em formação.

¹ A chamada Teoria Queer, que será enunciada tanto neste texto como em outros deste bloco sobre gênero e sexualidade, situa-se, para algumas/uns autoras/es, dentro da 3^a onda do movimento feminista (LOURO, 2008; MISKOLCI, 2013).

Os movimentos feministas e LGBTIs² foram importantes na influência destas discussões nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, trazendo, no contexto da área de Educação, o foco para a formação docente, através de cursos de formação continuada e de extensão, palestras, eventos, etc. Fato este que julgo ser importante, mas que não abrange toda uma categoria de estudantes licenciandos, como aconteceria, por exemplo, numa disciplina obrigatória de formação inicial.

Deste modo, discuto neste texto a importância dos temas gênero e sexualidade na formação docente, destacando que uma Educação *não normatizadora* possa ser problematizada já na formação inicial de professores/as. Apropriando-me dos estudos *queer* com base em Louro (2008), Miskolci (2013) e Preciado (2014) defendo um movimento de *queerização* nos currículos de formação de professores/as para o gênero e a sexualidade.

Gênero e sexualidade na formação docente: (im) possibilidades

O termo gênero, como categoria de análise, adentrou as pesquisas acadêmicas em meados da década de 1980 aqui no Brasil, embora já fosse amplamente discutido desde a década de 1970 pelas feministas norte-americanas, que buscavam enfatizar as relações sociais entre os sexos (SCOTT, 2012). Os determinismos biológicos que justificavam as desigualdades entre homens e mulheres passaram a ser colocados em discussão dentro de um contexto social, cultural e histórico, ampliando uma gama de direitos, em específico às mulheres, nos campos da educação, mercado de trabalho, direitos sociais e civis, etc.

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder. A ideia foi que gênero aplicava-se a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p.333).

2 Sigla que remete a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais.

Posteriormente, a área de ciências humanas passou a conceber também a sexualidade como uma construção social, pois como aponta Weeks (2013), embora o corpo biológico seja o local da sexualidade esta é mais do que simplesmente um corpo, ela é representada também pelas nossas crenças, ideologias, imaginações e a melhor maneira de compreendê-la é reconhecendo-a como um: “construto histórico” (p.38). Hoje, mais do que nunca, sabe-se que o sexo, a sexualidade e o gênero não são instâncias fixas e imutáveis, vide as formas múltiplas de ser viver a sexualidade, como as categorias identitárias heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, assexual, dentre outras, quando se fala sobre orientação sexual; e as categorias transgênero, cisgênero, agênero, etc. quando o enfoque está sobre os variados processos identificatórios do gênero nos sujeitos.

A diversidade sexual e o gênero, neste contexto, saíram de um quadro de invisibilidade, através das ações dos movimentos feministas e LGBTIs e, embora com avanços e retrocessos constantes, tem sido pauta de discussão dentro das políticas públicas no campo da Educação. Cito como alguns exemplos destas políticas, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a partir do tema transversal “Orientação Sexual”; o programa “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004), que, com o item “Direito à Educação”, apresentou como objetivos diretrizes para a implementação de ações nos sistema de ensino, que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual; e, mais recentemente, o Plano Nacional de Políticas para as mulheres, vigência 2013 – 2015 (BRASIL, 2013), que apresenta a construção de ações de acesso, permanência e sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, dando ênfase a grupos com baixa escolaridade.

Todas estas políticas adentraram/adentram a área de Educação, promovendo rupturas e deslocamentos, mas também sendo alvo constante de ações de grupos conservadores e reacionários, que insistem em invisibilizar essa discussão no bojo de nossa sociedade, como o que tem sido denominado atualmente de “ideologia de gênero”. Sofrendo pressão de setores religiosos e políticos retrógrados, assembleias e câmaras aprovaram a retirada nos planos de Educação municipais e estaduais, em diversas partes do país, referências a gênero, relações de gênero e diversidade sexual, mantendo apenas a frase “combate a todas as formas de preconceito e discriminação”, buscando assim invisibilizar as lutas feministas e LGBTIs neste campo.

Para Sousa Filho (2015) os religiosos e os parlamentares ou os “parlamentares religiosos” enxergaram, na abordagem de assuntos como diversidade sexual e gênero, uma tentativa de imposição de uma “ideologia” para “destruição” da “família tradicional”, pois a presumida “ideologia”

deturparia os verdadeiros conceitos de homem, mulher, sexualidade, família, casamento e reprodução da espécie. Se estaria, dessa forma, “homossexu-alizando” crianças e jovens ao permitir o debate sobre os temas no espaço escolar. Scott (2012) já afirmava que: “as palavras tem histórias e múltiplos usos. Elas não só são elaboradas para expressar certas concepções, mas elas também têm diferentes efeitos retóricos” (p.331). Exemplo claro, apontado pela autora estadunidense, do que vivemos atualmente, no contexto da luta política que se trava para os direitos feministas e LGBTIs no Brasil.

Por estas e outras questões o debate acadêmico sobre gênero e sexualidade se faz primordial na formação de professores/as. Neste sentido, quando se fala de formação em nível superior, as dificuldades de inserção dos temas nos cursos universitários são inúmeras. Altmann (2013) aponta que de forma distinta do ensino escolar, as universidades são dotadas de maior autonomia, inclusive no que se refere ao conhecimento, propiciando tanto a inclusão quanto a ausência destes temas nos seus currículos. Isso denota que professores/as sensíveis a essa temática possam abordá-la em suas disciplinas, ou mesmo ofereçam disciplinas específicas sobre ela nos diferentes cursos, por outro, também possibilita que um número grande de professoras/es ignore a temática, culminando com um quantitativo grande de estudantes que concluem a formação superior sem que esses temas tenham sido vistos. A autora também complementa a questão da ausência dos temas, afirmando que: “A estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior também dificulta mudanças nos currículos, inclusive no que se refere à inclusão de conteúdos que são providos de certa maleabilidade” (p.79).

Castro (2015), em trabalho que trouxe relatos de uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito de uma Universidade Federal, que discutia os temas gênero e sexualidade em seus conteúdos, levanta as dificuldades e as ressignificações que foram produzidas em um semestre abordando os referidos temas. Pautando-se nas narrativas construídas nas aulas, a heteronormatividade³, ou nas palavras do autor, o olhar em cima de uma: “educação heteronormativa” (p.5), se fez presente em parte dos discursos das⁴ estudantes, ao mesmo tempo que estas mesmas estudantes exercitaram o “estranhamento”, uma outra palavra que esteve bastante presente no decorrer do curso, uma palavra *queer*.

No ano de 2013, foi realizado um seminário, na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, intitulado “Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior” (UNESCO,

³ Heteronormatividade é a ordem fundada num modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, que desconsidera outras formas de orientações sexuais (MISKOLCI, 2013).

⁴ O autor levanta na pesquisa que a disciplina foi cursada apenas por estudantes do sexo feminino.

2013). O seminário teve como intuito discutir de forma aprofundada a inserção das temáticas das relações de gênero e educação em sexualidade nos currículos de formação docente no ensino superior, através dos relatos de experiência de professoras/es pesquisadoras/es, que ministram disciplinas com as temáticas gênero e sexualidade. Ressaltou-se, dentre vários pontos no seminário, a falta de formação para grande parte das/dos docentes trabalharem com os temas nos cursos de licenciatura; as disciplinas, quando ministradas, como eletivas; e a falta de articulação entre núcleos e grupos de pesquisas existentes nas universidades.

A partir deste quadro, pode-se perceber como as ações voltadas à inserção dos temas gênero e sexualidade nos cursos de formação de professoras/es ainda são incipientes e, consequentemente, pouco abordadas no contexto de pesquisas acadêmicas, até pela ausência de dados que possam ser apresentados e problematizados.

Por outro lado, cursos de extensão como o GDE – Gênero e Diversidade na escola, realizados na modalidade de Educação à distância, com enfoque na formação continuada de professoras/es, tem sido oferecido em boa parte do país, buscando suprir essa ausência na formação inicial das Licenciaturas. Em parceria com o Ministério da Educação, Universidades públicas e diferentes Secretarias de Educação e Direitos Humanos, o curso Gênero e Diversidade na escola, de acordo com Balieiro *et. al.* (2010), além de discutir gênero e sexualidade, abrange em seus conteúdos temas como: “cultura, diversidade cultural, diferença, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, identidade, alteridade e respeito” (p.159/161). Assim como o GDE, outras iniciativas de cursos de extensão visando à formação continuada de professores e professoras para o gênero e a sexualidade, tiveram grande crescimento nos últimos anos.

Com base nestas afirmações, percebe-se que vivemos um movimento de tensões e negociações constantes no campo da Educação, quando os assuntos gênero e sexualidade são temas de discussão, já que mesmo com as dificuldades de inserção dos temas nos currículos dos cursos de licenciatura, há uma demanda para a formação continuada.

Queerizando a formação de professoras/es

Problematizar os temas gênero e sexualidade é um desafio que defendo mais uma vez: deve (ou deveria) fazer parte da formação inicial do professor e da professora nos cursos de licenciatura, pois a partir dessa possibilidade, o contato com estas discussões se tornaria, talvez, menos difícil e provido de menos resistências quando este/a professor/a adentrasse os diferentes

espaço educacionais para lecionar. Entretanto, a Educação como um campo, tradicionalmente, normatizante e disciplinador, seja da Educação Infantil até o Ensino Superior, se mostra, muitas vezes, contrário a temas considerados (ainda!) transgressores como o gênero e a sexualidade.

Miskolci (2013) afirma que o grande desafio da Educação, dentro de uma perspectiva não normalizadora, que reconheça todas as formas de diferenças, é o de repensar o que é educar, como educar e para que educar, e, neste sentido, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências invisibilizadas adentrassem o cotidiano escolar, modificando as hierarquias, a partir de um aprendizado relacional e transformador para professores/as e alunas/os.

Trazendo esta discussão para os cursos superiores de formação de professores/as, este modelo de Educação deve (ria) ser problematizado e fazer parte dos conteúdos das mais diversas disciplinas, abarcando questões relacionadas às diferenças, como gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência, dentre outras. Deste modo, proponho modos de repensar a formação docente inicial, um movimento de *queerização* nos currículos dos cursos de licenciatura. Pensar a ambiguidade, multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, além de pensar novas formas de cultura, conhecimento, poder e educação, faz parte dos preceitos da teoria *queer*.

É necessário “estranhar” esse currículo, como a própria teoria *queer* propõe:

A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito (o queer), mas sim, mas apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido, bem como pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (texto aqui tomado de forma ampliada); trata-se ainda, e fundamentalmente,, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento (LOURO, 2008, p.65).

Este movimento que busca *queerizar* a Educação, e que defendo aqui, questiona as disciplinas, os conteúdos, os modos de conhecer, aprender e ensinar, transpondo para os diferentes espaços educacionais, a partir de um sentido mais amplo, a erotização, que se liga à curiosidade e ao desejo de saber. Neste sentido, não se afastando por completo da sexualidade, que está intimamente ligada à curiosidade, impulsiona a Educação como um processo

prazeroso, efetivo e intenso (*ibid.*). Deste modo, é mais do que plausível questionar nos cursos de formação de professores/as, a inexistência de discussões relacionadas ao gênero e a sexualidade em seus currículos.

Preciado (2014), neste mesmo viés, fala sobre uma sociedade pautada em um regime heterocentrado, que busca normatizar os papéis e as práticas sexuais, de forma arbitrária, que se atribuem aos gêneros masculino e feminino, com base na heterossexualidade como uma norma irrefutável. Este mesmo regime heterocentrado, pode-se dizer que se debruça nos currículos das universidades, normatizando seus conteúdos e invisibilizando a possibilidade de discussões de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as. Para a autora é necessário a modificação das instituições educativas tradicionais, com base no que nomeia como uma pedagogia contrassexual:

A sociedade contrassexual favorece o desenvolvimento do saber-prazer e das tecnologias dirigidas a uma transformação radical dos corpos e a uma interrupção da história da humanidade como naturalização da opressão (naturalização da classe, da raça, do sexo, do gênero, da espécie, etc.) (p.42).

É através desse movimento de estranhamento, de contestação e de *queerização*, que se faz necessário refletir sobre uma formação docente em que estas questões estão sendo consideradas secundárias e invisibilizadas, o que, possivelmente, culminará com dificuldades nas abordagens nos espaços de atuação docente destes/as profissionais. Embora os cursos de formação continuada para professores/as tem tentado suprir essa ausência, muitos acabam não tendo continuidade e certas limitações nos mesmos acabam sendo visíveis, como a própria inserção de estudantes de licenciatura nos cursos, pois a grande maioria se volta para o/a docente já em atuação profissional. De todo modo, as políticas de formação continuada para docentes são necessárias e fundamentais.

O debate sobre gênero e sexualidade na formação inicial docente não se esgota aqui e se faz necessário, através da discussão travada neste texto, refletir sobre o melhor caminho que as políticas públicas de Educação e as universidades possam traçar para que os temas possam ser contemplados em disciplinas específicas, de preferência obrigatórias, ou na transversalização dos temas nas disciplinas já existentes. *Queerizar* a formação inicial de professores e professoras é uma tarefa repleta de desafios, um deslocamento importante e primordial a ser feito.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidade, Saúde e Sociedade - Revista Latino-americana*, n. 13, 2013, p. 69-82.

BALIEIRO *et. al.* Curso gênero e diversidade na escola: a experiência da Universidade Federal de São Carlos. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2010, p. 157 – 218.

BRASIL. *Brasil sem Homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde. 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

CASTRO, Roney Polato. Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior. *Revista Periódicus*, v. 1, 2014, p. 1-14.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1^a ed. 1^a reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer*: um aprendizado pelas diferenças. 2^a edição. Autêntica, 2013.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: N-1 edições, 2014.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução Guacira Lopes Louro. 1^a edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SCOTT, Joan Walash. Os usos e abusos do gênero. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. v. 45, 2012.

SOUZA FILHO, Alipio de. “Ideologia de gênero:” quem pratica? *Revista Bagoas*, v.9, n.12, 2015, p. 9 – 14.

UNESCO. *Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3^a edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2013, p. 35-82.

GÊNERO E SEXUALIDADE: uma experiência escolar

Carla Chagas Ramalho

Introdução

Neste artigo faço uma análise sobre uma experiência da prática docente voltada para as questões de gênero e sexualidade, realizada no Colégio Pedro II – Campi Realengo, no ano de 2013. Com este viés, exploro os conceitos que nortearam este trabalho, que teve como objetivo o questionamento e a interrogação, no ambiente escolar, de termos cristalizados e poucos falados explicitamente. Para isso, inicio um debate sobre a teoria *queer* (BUTLER, 2010, 2013; ARRUZZA, 2010, 2011), que tem como base a desnaturalização e a ruptura de paradigmas.

Este estudo estará dividido em três partes: na primeira parte, apresento as definições teóricas utilizadas para realizar o trabalho dentro da escola em questão; na segunda parte, esclareço como se deu a dinâmica dentro da escola, utilizando como ferramenta o conteúdo da Educação Física, denominado “Atividade Rítmica e Expressiva” (BRASIL, 1998); e, por último, levanto algumas possibilidades de sequência ao trabalho citado e para outros tipos de trabalho com a mesma temática.

Com estas demandas, foi relacionada noções conceituais com a prática docente, para demonstrar como as possibilidades refletem em opções válidas para enxergar novas expectativas para se falar sobre gênero e sexualidade na instituição escolar, não trazendo respostas prontas e nem um roteiro rígido para aplicar sem indagar e, sim, levantar questionamentos.

Base teórica sobre gênero e sexualidade

O conceito de gênero e sexualidade pode variar de acordo com o tempo, espaço e a corrente metodológica em que é pesquisado, por este motivo se faz importante mostrar com quais embasamentos teóricos foram especificados tais termos.

Para discutir sobre gênero, utilizei os conceitos de Scott (1995, 2005, 2012) que o define como uma categoria útil, onde só se justifica sua classificação dentro de um contexto histórico, pois não é algo que habitualmente define-se fora de um panorama investigativo de pesquisa, definindo gênero sobre duas bases principais:

(1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferentes percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p.86).

Assim, o termo surge para mensurar aspectos sociais, e dentro desta análise, não desconsidero a marca cultural da nossa política sócio-económica do sistema capitalista. Com isso, mergulhei nos estudos relacionando as opressões de gênero que coadunam com as coações vindas do sistema capitalista (ARRUZZA, 2010, 2011).

Esta interseção mostra como as coações se beneficiamumas das outras, reforçando-se em si mesmas, e mantendo-as de forma cíclica e quase inquestionável, logo, natural. Não merecendo assim a discussão sobre qual opressão antecedeu a outra, e sim de que forma elas se relacionam e se intercomunicam, com o intuito de transcender as qualificações que enrijecem e impossibilitam uma discussão e um olhar profundo.

Esta transgressão de sentidos e significados pode ser nomeada de teoria *queer* (BUTLER 2010, 2013), muito utilizada na explicação sobre conceito de gênero e sexualidade, porém um terreno ainda pouco investigado quando se relaciona com o sistema político e econômico capitalista.

A questão não é se a classe antecede o gênero ou vice-versa, mas como o gênero e a classe se entrelaçam, nas relações de produção e nas relações de poder do capitalismo, para dar a vida uma realidade complexa, cuja simplificação não tem nem muita utilidade, nem muito sentido. Também é essencial ver como estas podem conjurar-se num projecto político capaz de se movimentar num difícil terreno que está entre a tentação de sobrepor uma realidade a outra, fazendo do gênero uma classe ou da classe um gênero, e a de pulverizar as relações pessoais, as relações de poder e da exploração, para ver apenas opressões singulares postas uma ao lado da outra, a espera de serem incluídas num projecto de libertação conjunto (ARRUZZA, 2010, p.138).

Com esta visão, o principal é a abertura de diálogo, utilizando diversas manifestações sem preconceitos estruturais, tendo como primazia analisar as similaridades e as convergências teóricas.

Ao falar sobre sexualidade, mantive o olhar flexível da teoria *queer*, levando em consideração como a construção do seu conceito é social e possui uma importância cultural que serve como base estrutural e norteadora. Mesmo sendo a sexualidade um assunto tabu socialmente, encontra-se presente na organização e funções sociais.

A sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas (WEEKS, 2000, p.39).

Os conceitos de gênero e sexualidade, embasados pela teoria *queer*, tornam-se tão intrínsecos e imperceptíveis que são naturalizados e se embasam em um processo de normalização de espaços e costumes (LOURO, 2001, 2002, 2010, 2011; AUAD, 2014). Assim, o processo de desnaturalização, que a teoria *queer* (BUTLER, 2010, 2013) traz, serve como base para novos paradigmas na prática escolar e para todos seus atores, pois quando surgem novas vertentes, a atmosfera permissiva rompe as possibilidades limitativas que a estrutura social normativa enaltece. Esta teoria voltada para as questões de gênero pode ser definida como: “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p.546).

Louro (1999, 2002, 2010, 2011) utiliza o termo *identidade escolarizada*, que tem como característica a concepção social de que o ambiente recria com e aos seus alunos e alunas, perpassando por significados e sentidos que a escola transporta, muitas vezes de forma inquestionáveis, o que transmite uma sensação de imutabilidade para as pessoas que convivem ou conviveram em tal ambiente. Ressalto que a escola não é o único marcador social de gênero e sexualidade, mas é uma base para tais preceitos.

Quando começamos a considerar as relações de gênero [e da sexualidade] como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondente às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contatas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2014, p. 19).

Para ajudar a mensurar essas relações de poderes, a teoria *queer*, ao permitir o cruzamento de influências ditas como distintas, surge como embasadora de novas e mais amplas possibilidades teóricas. Assim, foi evidenciado os ideais de Arruzza (2010, 2011), o que significa a união entre o marxismo, gênero e sexualidade que não estaria delimitada por definições estáticas sobre eles. Seria uma demonstração de abertura de diálogo que utiliza diversas manifestações sem preconceitos estruturais e sim analisando

reais similaridades e convergências. “*Queer*, pois, para realizar essa união seria necessário questionar a distinção e a separação de seus respectivos papéis e tarefas” (ARRUZZA, 2011, p. 160).

Com estas teorias, o intuito do trabalho torna-se claro, questionar os conceitos de gênero e sexualidade e debater sobre sua importância dentro da nossa sociedade sem limitações específicas, e sim com o olhar questionador.

Diversidade de gênero na escola

Na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontremos aliados e parceiras (LOURO, 2011, p.129).

Os conceitos de gênero e sexualidade foram passados durante a prática docente, de forma a compreender como a discussão sobre identidade de gênero e sexual (LOURO, 2010) deve estar presente de maneira mais clara, sendo vista como algo a se questionar e não só apreender dentro da escola.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades (Ibidem, p.12).

Dentro deste ambiente, a socialização dos cidadãos e das cidadãs está sendo construídas e deve ser enaltecida em conjunto com o respeito à diversidade, ou seja, os diferentes não devem ser vistos como desiguais (AUAD, 2014).

Narrando essas bases teóricas para a prática escolar, acredito que ao ler os parágrafos anteriores professores e professoras tenham se recordado de algum acontecimento durante sua trajetória docente sobre as temáticas descritas. As experiências negativas ou falta de discussão sobre o assunto, dentro da escola, não deve sobressair as vivências que possibilitam(ram) questionamentos às alunas e aos alunos. O ponto positivo da explanação não é seu resultado final e sim seu processo de construção da aprendizagem, o aprender a questionar.

Com o intuito de auxiliar o conhecimento prático, trago o relato de uma experiência educativa sobre a temática, realizada no Colégio Pedro II – Campus Realengo, conforme citado anteriormente, no terceiro trimestre¹ de 2013, na disciplina de Educação Física através do conteúdo de “Atividade Rítmica e Expressiva” com turmas de 9º ano, com o foco na “Diversidade de gênero”². Eu, como professora dessas classes, já havia lecionado nessas turmas por dois anos consecutivos, o que gerou uma relação positiva com as educandas e os educandos, facilitando falar abertamente sobre assuntos que elas e eles não estavam acostumados(as) a falar com os seus professores e as suas professoras.

A proposta se deu da seguinte forma: as aulas começaram com a explicação sobre o que seria gênero e sexualidade, depois trouxe relatos de pessoas externas à escola que sofreram preconceitos reais de gênero e/ou sexualidade e, após, propiciar a cada turma tempo para debater sobre qual viés os alunos trabalhariam. O foco da manifestação do trabalho era a expressão corporal, podendo ser utilizada a dança, a mímica, o teatro ou qualquer ação corporal que facilitasse a comunicação com o público e expressasse sobre a diversidade de gênero, como também de sexualidade.

Os enfoques trabalhados foram:

- Turma 1 – Abuso que as mulheres sofrem nos transportes públicos;
- Turma 2 – Troca de papéis sociais de gênero entre um casal;
- Turma 3 – Histórias de violência contra as mulheres dentro de uma delegacia;
- Turma 4 – Homofobia em diferentes espaços sociais;
- Turma 5 – Características distintas dos papéis sociais de mulher;
- Turma 6 – Papéis sociais de gênero.

Para análise da atividade docente vale destacar que:

A escola, para que haja aprendizado, interfere nas hipóteses das crianças sobre os encaminhamentos matemáticos, científicos e linguísticos. Da mesma maneira, há de se intervir nos conhecimentos relativos às relações de gênero, às relações étnico-raciais, geracionais e de classe, para que as discriminações e desigualdade acabem (AUAD, 2014, p.87).

1 O ano letivo do Colégio Pedro II é dividido em três trimestres.

2 Esta atividade representava a nota majoritária do trimestre.

A observação durante o processo de criação dos alunos e alunas foi rico, e busquei retratar essas riquezas de forma sucinta de modo a incentivar projetos similares às professoras e aos professores, assim como demonstrar que é possível trabalhar com algumas temáticas vistas ainda como tabus.

Ao levar este tema como forma de avaliação da disciplina de Educação Física, algumas e alguns estudantes sentiram uma dificuldade em falar abertamente sobre gênero e sexualidade, dentro do contexto formal da escola, sem ser no campo biologicista, mas cultural. Este incômodo surgiu como, por exemplo, no pedido de retirar-se da discussão em sala, como também algumas falas mais apegadas à religiosidade. Essas dificuldades serviram para fortalecer a visão desta professora de que o assunto, por incomodar pela sua naturalização de conceitos, era/é necessário e urgente.

Após cada grupo encontrar seu ponto de equilíbrio e de conforto para trabalhar com a temática, esses grupos foram mergulhando em cada um desses enfoques, iniciando discussões mais aprofundadas, dando a oportunidade a eles e elas visualizarem como ocorrem algumas normatizações sociais. A cada aula, a cada ensaio, a cada dúvida, o objetivo do trabalho foi se concretizando e tomando forma. O resultado do aprendizado sobre gênero e sexualidade não foi uma definição ou algum posicionamento específico, o objetivo sempre foi o caminhar e o questionar, para trazer novas possibilidades às educandas e aos educandos.

Pelas escolhas dos assuntos a serem abordados, percebemos que este grupo de alunos e alunas trouxeram e trabalharam mais com as questões de gênero voltados para as mulheres, até a turma que abordou a temática “Homofobia” enfocou as questões de um homossexual do sexo masculino sendo discriminado pelas expressões de gênero ditas femininas. Então, sobressaiu-se o início dos estudos de gênero, que eram voltados para a luta de direitos das mulheres (LOURO, 2011), o que não destoa de uma vertente forte e ainda atual, talvez esse seja o motivo das questões feministas estarem mais presentes nesta atividade, pelos(as) estudantes terem maior facilidade em retratar as questões de gênero e sexualidade voltadas para as lutas mais comuns e mais vistas na sociedade.

Outro fato sobre as opressões que as mulheres sofrem na sociedade foram acentuadas durante as atividades, mostrando como as ações não são isoladas, e sim constantes no contexto feminino, pois durante as aulas, houve alguns relatos pessoais sobre experiências ingratas de violência contra as meninas da classe, porém não houve comentários sobre violência por parte dos meninos. O que não demonstra que esta esteja ausente, mas sim que sua exposição de forma explícita é menos aceita do que a das meninas, o que poderia ser objeto de estudo subsequente, já que:

São potentes expressões de como as relações de gênero influenciam a maneira como meninos e meninas se expressam corporalmente e, de modo claro, aproveitam diferente e desigualmente o elenco de movimentos, jogos e brincadeiras possíveis (AUAD, 2014, p.50).

Então, podemos ver esta experiência como benéfica por não só retratar desigualdades sociais, mas sim por questioná-las. Não foi avaliada a conceituação pessoal e particular de cada um sobre gênero e sexualidade, a avaliação deu-se durante os ensejos e debates durante as aulas, assim como a forma de expressão da atividade. Com este olhar mais abrangente, criou-se uma estratégia para auxiliar a modificar a visão sobre esses conceitos no ambiente escolar. Algumas possibilidades, pois

Cada professora [ou professor], ao analisar sua prática, pode pensar quais são as melhores medidas a serem tomadas, sem que isso seja retirado de um manual e aplicado diretamente na sala de aula. Por outro lado, não é possível (nem mesmo responsável) levantar todas as questões que apontei ao longo deste livro sem apresentar minimamente algumas pistas que indiquem soluções. Tão insuportável quanto um texto que parece querer “dar receitas” é aquele que aponta problemas sem ajudar a pensar soluções (AUAD, 2014, p. 79).

Se esta atividade tivesse continuidade, poderia trabalhar com os mesmos referenciais, dando uma ênfase maior para a masculinidade. Auxiliando as(os) alunas(os) no entendimento que pessoas do sexo masculino também sofrem pressões sociais para reforçar padrões normativos específicos. Assim como poderia ser dado um seguimento na forma de expressão sobre o aprendizado, para que o entendimento de gênero como categoria de análise histórica (SCOTT, 1995, 2005, 2012), e da sexualidade como conceito social norteador de trajetórias sociais (WEEKS, 2013), para poder trabalhar numa compreensão mais ampla da teoria *queer* (BUTLER, 2010, 2013)

Essas possibilidades surgem como um caminho possível, não o único, mas serve para demonstrar como a temática pode ser vista e trabalhada dentro da escola de forma crítica e dentro de disciplinas letivas, sem ser somente um tema transversal que se evade dentro de diversas possibilidades complexas. Mas, para isso, é necessário que a instituição de ensino disponibilize um ambiente favorável para discutir a temática, dando respaldo para as(os) profissionais docentes, que deve vir em forma de cursos específicos e até em uma continuidade do trabalho dos professores e das professoras com as mesmas turmas, para criar um ambiente de parceria que possibilite tratar sobre a temática com cumplicidade e respeito.

O aprendizado sobre sexualidade, pois, não pode ser refletido somente na disciplina de Biologia, sem ser analisado no meio social que nos rodeia e nos embasa, assim como as questões de gênero não devem se embasar num agir constante sem serem analisados e questionados.

Assim, busquei por intermédio deste texto levantar algumas possibilidades de trabalho dentro da escola para incentivar os questionamentos e não encerrar suas possibilidades, mas salientar as ideias. Pois a temática se desdobra sempre e cada vez mais quando se reflete ou se dialoga com grupos sociais, basta aguçar os ouvidos para escutar e os olhos para enxergar, debatendo sobre a rigidez de alguns conceitos, mas tendo a consciência de que não há resposta certa para os questionamentos de gênero e sexualidade, e sim perguntas necessárias.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ARRUZZA, Cinzia. Rumo a uma “União queer” de marxismo e feminismo? *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 27, p. 159-171, 2º sem. 2011.
- ARRUZZA, Cinzia. *Feminismo e marxismo – entre casamentos e divórcios.* Edições Combates: Lisboa, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 151-172.
- BUTLER, J. Entrevista. In: RODRIGUES, Carla. A filósofa que rejeita classificações. *CULT* nº 185, 2013, p. 25-29.
- LOURO, Guacira. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOURO, Guacira. Gênero: questões para a Educação. In: Bruschini, Cristina e Unbehaum, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira.* Ed. 34. São Paulo: FCC, 2002.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, Guacira. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Estudos feministas*, Florianópolis, pp 11-30, jan/abr 2005.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, PP.327-351, dez.2012

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010; p. 37 - 82

GÊNERO E PRÁTICAS ESCOLARES – QUESTÕES PARA O FEMINISMO

Carla de Oliveira Romão

Introdução

Ao pensar nas questões de gênero me permito lembrar da minha trajetória desde menina, onde nunca me senti incluída nas falas em que o masculino era citado para se referir também a mim. Ler os livros da escola sempre me remeteu a apagamentos e a sentimentos que nunca soube bem explicar. Sabia que havia algo errado, mas, sendo tão pequena e com recursos tão limitados, deixava passar. Viver em um mundo onde raras vezes somos nomeadas significava vivenciar as diferenciações típicas de ser menina nos anos 1990: por que ser menina me limitava tanto? Nos anos 2000, comecei a frequentar a escola normal, onde não havia rapazes na minha turma, mas, de novo, os homens se faziam presentes nas falas, nos livros. “Vocês são os futuros professores” - ao ouvir isso, olhava ao redor e pensava: “Não! Somos as professoras”. Incomodava como muitas de nós lidavam com esse tipo de construção; de fato, algumas regras podem ser introjetadas sem questionamento e acabam tendo mais eficácia pelo seu poder de naturalização.

Ao travar contato com o feminismo, pude ir entendendo as formas como nós construímos essas desigualdades, e como elas estão presentes em todos os aspectos da nossa vida. É claro que, desde a minha infância, tenho acumulado diálogos e leituras que me fizeram chegar até aqui; diálogos e leituras que me permitem cada vez mais entender os meios com os quais o nosso chamado mundo ocidental lida com a diferença e como, em repetidas vezes e através de mecanismos muito eficientes, a transforma em desigualdade.

Os estudos desenvolvidos por mim têm como temática as mulheres e a tentativa de compreensão do porquê de uma persistente visão social em que as mulheres não são tidas como diferentes, mas, sim, como desiguais.

Penso, para o espaço deste artigo e futura apresentação, compartilhar com vocês um pouco das minhas interlocuções teóricas, reflexões e estudos em que as temáticas de gênero e práticas escolares estão presentes.

Feminismo no Brasil

Vivenciamos na contemporaneidade a visibilidade das chamadas questões da diferença, onde diversos grupos reivindicam para si o reconhecimento social e político que lhes foi negado durante séculos. Há uma efervescência de mobilizações que possuem como atrizes e atores principais grupos indígenas, negras, mulheres, entre outros.

Destaco aqui, a atuação dos movimentos feministas e de mulheres que se organizam no Brasil, de forma mais sistemática, desde o século XIX, quando houve uma intensa publicação de jornais e revistas produzidos para e por mulheres. Por exemplo, Nísia Floresta escrevia, para periódicos, artigos, contos, ensaios e poemas onde pautava a transformação das relações entre mulheres e homens (SCHUMAHER & BRAZIL, 2000).

Como no feminismo em nível mundial, no Brasil, muitas mulheres também queriam/querem construir para si uma outra imagem social não atrelada à visão tradicional do ser mulher, ou seja, a mulher que cuida, exclusivamente, dos afazeres do lar, das filhas e filhos, do marido ou companheiro, e isso independente de estar empregada ou não - uma mulher nomeada diversas vezes como passiva, submissa e frágil. Essa imagem foi e é um referencial para diferentes gerações de mulheres e homens que crescem bombardeadas pelos estereótipos de gênero.

Querendo construir uma outra imagem para si, muitas mulheres estiveram presentes nas mais diferentes lutas, principalmente, contra a desigualdade que assola o nosso país. Estiveram presentes nos bairros, creches, escolas e igrejas, onde reivindicaram acesso a saúde, saneamento básico, educação e habitação (MATOS, 2002). As mulheres também são, muitas vezes, as mais numerosas quando se fala em luta social, como argumenta Souza-Lobo: “frequentemente as análises ignoram que os principais atores nos movimentos populares eram, de fato, atrizes” (*apud* GONH, 2010, p. 94).

Podemos ver que os movimentos feministas e de mulheres não lutam por bandeiras só para seu grupo, por isso, os movimentos feministas são tidos como “um dos segmentos que mais se destacam na luta pela universalização dos direitos sociais, civis e políticos” (MORAES, 2008, p. 495). Porém, apesar do fato de as mulheres constituírem-se como atrizes de grande visibilidade pública, muitas de suas lutas não são incorporadas nas visões cotidianas que se têm delas.

Escrevo isso porque as mulheres ainda carregam os estereótipos tradicionais com os quais costumam identificá-las. Apesar de a igualdade entre mulheres e homens ser um princípio da carta magna brasileira, quando olhamos nossa sociedade e suas relações, não vemos este princípio sendo

aplicado. Seja no mundo do trabalho, ocupando cargos subalternos e com salários reduzidos, ou nas duplas jornadas de trabalho doméstico não remunerado e, mesmo, na cobrança social de uma imagem impecável com os padrões de beleza obrigando seus corpos e mentes a serem o que não podem e muitas vezes não querem ser, as mulheres ainda hoje são inferiorizadas por essas e outras situações que não as fazem ter socialmente a mesma equivalência que os homens.

Na tentativa de desconstrução destes estereótipos e preconceitos é que o conceito de gênero foi formulado, a seção a seguir traz alguns elementos para pensar este conceito.

Para pensar o gênero

O conceito de gênero foi apropriado pelas feministas radicais, que compreendiam o conceito como uma forma de pensar as práticas inscritas nos corpos não como “ordens” vindas da natureza, mas sim como criações humanas inscritas no campo da cultura e, portanto, passíveis de modificação. Assim, no decorrer da *segunda onda feminista*, que teve seu início no mundo Ocidental nos anos de 1960 e foi caracterizada por uma intensa produção teórica e militante, o conceito de gênero se desenvolveu.

As feministas procuravam denunciar através do uso desse conceito os prejuízos que a biologia determinava ao feminino, já que o mundo cultural que estava significando este ser era uma criação masculina, que tendia a afirmar a subordinação do feminino. Os chamados estudos de gênero denunciaram a opressão a que as mulheres estão submetidas, uma vez que tudo que está atrelado ao universo feminino é tido como inferior e subordinado ao universo masculino (BEDIA, 1995; VARELA, 2008).

O uso do conceito de gênero possibilitou uma revolução política, pois deslocou a dominação das mulheres de algo dado pelo mundo da natureza, tido até então como imutável, para algo que é construído pelo mundo social, cultural, e, que, portanto, pode ser transformado. Desse modo, ganha força a compreensão de que, mesmo antes de nascermos, somos educadas a partir de nosso gênero – na escolha de roupa, de nomes, a cor de nossos brinquedos, que atividades poderemos fazer – e isso não é algo natural.

Com este conceito, as teóricas feministas abriam um leque de possibilidades para os estudos acadêmicos, questionando as desigualdades em diversos campos de saber. Gênero se torna, assim, um dos marcos da segunda onda feminista (MATOS, 2008).

Um texto clássico deste período foi escrito pela historiadora Joan Scott, em 1986, e é até hoje usado como uma referência, visto que seu uso na conceituação do termo é frequente, o que pode ser constatado por um levantamento feito num artigo (ROMÃO, 2012), onde pesquisou as produções em torno do conceito de gênero apresentadas em dois encontros educacionais – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – no período de 2004 e de 2011. Nesse estudo, constatou que a grande parte das produções que utilizam gênero como tema parte de Scott (1989) para defini-lo.

No texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, Scott (1989) nos fornece algumas problematizações sobre a forma como gênero foi utilizado na análise histórica. Para a autora, era necessário radicalizar os usos de gênero, para que se pudesse fazer a crítica a qual se pretendia. Scott (1989) contribui com uma visão de gênero mais politizada, em que seu uso, na análise histórica, pode favorecer a construção de uma História onde as mulheres sejam visíveis, ativas e com uma visão de igualdade política e social, atentando também para as questões de raça/etnia e classe.

Podemos utilizar muitas das questões trazidas por Scott (1989) para pensar o conceito de gênero dentro das Ciências Sociais como um todo. Scott nos apresenta um conceito permeado por uma crítica bastante radical ao propor uma outra forma de significar o termo “gênero”, vendo-o a partir de sua articulação com questões de poder mais amplas, antes invisibilizadas. Dentre as questões apresentadas pela autora, ela pontua a necessidade de nomear o sujeito que foi lesado, que muitas vezes no conceito de gênero – que pode designar mulheres e homens –, fica invisível, ou seja, é importante demarcar as desigualdades impostas sobre a forma como mulheres e homens estão significados no âmbito social.

Gênero e a educação

As críticas trazidas pelos movimentos feministas adentraram nos diferentes campos do saber em vários setores da sociedade. Um dos lugares vistos como privilegiados para a tentativa de superação das desigualdades de gênero foi o espaço escolar.

Ao olhar o processo educativo institucionalizado, as educadoras críticas feministas constataram que a escola tende a reproduzir a dinâmica de poder que existe na sociedade e também a produzir desigualdades sociais (LOURO, 2002). Com isto, começou a se constituir uma pedagogia, que

procurava se contrapor à educação formal que historicamente foi produzida por homens e que tendia a privilegiar a construção que o sujeito masculino tinha no mundo.

Assim, novas formas de pensar os processos educativos aparecem para se contrapor aos métodos tradicionais e, por mais que haja a primazia do tradicionalismo, as críticas feministas ainda hoje se constituem enquanto disputa no cenário educacional. Sendo assim, por mais que não sejam incorporadas como metodologia propriamente dita, as questões que surgiram a partir desta crítica acabaram permeando muitos dos processos educacionais e sendo consideradas quando feministas estão atuando no cenário educacional e para além deste.

O conceito de gênero muito contribui para pensar a educação e a desconstrução de preconceitos e estereótipos dados ao feminino e ao masculino. Questionando, por exemplo, a organização do espaço escolar que separa filas de meninas e de meninos, que determina brinquedos e dita atividades de acordo com o sexo.

Passados mais de trinta anos do início do uso do termo é interessante nos perguntar se há mudanças na forma como nós estamos significando as relações de gênero. Com isto, privilegio o meu olhar para o espaço escolar, historicamente visto como um espaço singular de atuação, e procuro entender se há ou não mudanças na forma como meninas e meninos, mulheres e homens são ali significados.

Estudo de caso: Como as professoras significam as relações gênero?

O estudo de caso apresentado aqui foi realizado em 2010 e pretendeu observar uma formação continuada para professoras da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). A formação continuada foi realizada na forma de oficinas, cujo título era “Por uma educação não sexista” e tinha por objetivo sensibilizar as professoras nas temáticas de gênero/sexismo, violência contra a mulher, raça/etnia, orientação sexual e sexualidade.

As oficinas foram oferecidas através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, na figura do Comitê de Gênero e a ONG CAMTRA – Casa da Mulher Trabalhadora, sediada na cidade do Rio de Janeiro.

Na tentativa de compreender os sistemas de significação, que as professoras acessavam quando eram confrontadas com tópicos referentes às chamadas questões da diferença, foram construídas algumas categorias para análise. Neste texto me detenho a explorar a categoria gênero, entendido no espaço desta pesquisa como uma diferenciação cultural que se faz entre

mulheres e homens. Foi procurado ao longo das relatorias das oficinas, disponibilizadas pela ONG CAMTRA e também pelos registros feitos pela pesquisadora, todas as vezes em que se diferenciam meninas de meninos, mulheres de homens.

Neste tópico de discussão, apareceu a preocupação com a atuação de homens na Educação Infantil. A esse respeito, temos duas questões: uma das professoras afirma que a problemática principal vem da comunidade, o que é exposto em falas como: “professora da ouvidoria da CRE afirma que ‘recebeu várias reclamações por ter homens trabalhando em creches’; e “Uma das professoras diz que existe preconceito sim, porque há uma maldade dos pais de que possa haver algum comportamento sexual”; mas um dos poucos professores que participou das oficinas diz: “quando comecei a trabalhar, senti mais preconceito com as colegas que com os pais”; e outro professor afirma “que gosta de cuidar de criança, e o preconceito parte muito das mulheres”.

Nesta categoria também vemos um destaque para o que é esperado das meninas e dos meninos, eis algumas falas: “A gente cria os meninos para não aprender a cuidar. Eles não são educados para o cuidado, vide suas brincadeiras: enquanto as mulheres brincam de casinha, comida, os meninos brincam de caminhão, de espada”. Em outra fala, há a afirmação que as alunas e alunos trazem de casa esta distinção:

Afirmam que os alunos são taxativos no que definem ser para meninos e meninas. “A menina tem que recuar e o menino atacar”. Outra participante disse que os comportamentos vêm muito de casa: “os pais educam meninos e meninas como se viessem de planetas diferentes”. Se uma menina quer jogar futebol, os próprios professores dizem que a menina vai se machucar.

Ao analisar de que maneira as professoras concebem gênero, percebo, a partir do registro dessas falas, que há uma consciência de que meninos e meninas são criados de maneiras diferentes, que enquanto os primeiros são criados na rua, as meninas são criadas em casa. E o fato de haver esta divisão faz com que os homens não se sintam profissionais quando atuam na Educação Infantil, como afirmado por esta professora: “o homem não se sente professor quando trabalha com crianças pequenas”.

Ao falar sobre as possíveis divisões que podem existir entre meninas e meninos, participantes das oficinas afirmaram que as crianças já trazem de casa certos estereótipos e que na escola fica difícil desmitificá-los, como esta professora comenta: “tem um projeto na creche para falar de questões de gênero e tem problemas com os pais que ‘encrencam’ com as questões trabalhadas na creche”. Ao mesmo tempo em que as professoras afirmam

que as crianças trazem estas pré-noções de casa, só houve o comentário de uma unidade que fazia um trabalho pedagógico de valorização de ambos os gêneros.

Sobre o que esperam de meninas e de meninos, ainda parece se manter uma tolerância maior com um certo comportamento para o grupo masculino do que para o feminino, como esta professora afirma: “Somos mais tolerantes com os meninos quando são bagunceiros, rebeldes ou levados, do que o somos com as meninas”. Este tipo de consideração aparece em outros registros, onde se afirma que se aceita mais do aluno que seja um pouco desobediente e indisciplinado do que da aluna. Afirmou-se ainda que este comportamento não interfere na aprendizagem dos meninos, e são mesmo considerados pelas professoras como elementos que constituem o ser inteligente dos meninos. Assim, ser rebelde e questionador são características do ser bom aluno, mas muitas alunas são vistas como boas alunas porque se esforçam e trabalham muito. Poucas vezes são boas alunas por serem questionadoras, vindo esta pesquisa a coincidir com o relatado por Auad (2006) e Carvalho (2009).

Trago para refletirmos um elemento que vejo como permeado pelas relações de gênero, que é uma tendência a responsabilizar as meninas por terem comportamentos que as professoras consideram inapropriados: foi comum a referência ao fato de que as meninas usam saias curtas, agarram os meninos e brigam, atualmente, mais do que os meninos. E em nenhum momento foi afirmado ou criticado esse tipo de comportamento ou responsabilidade em relação aos meninos.

Com isto, podemos perceber que, no grupo observado, parece se manter uma visão tradicional do ser menino e do ser menina, mas essa perspectiva não é algo coeso. Algumas professoras reconheceram estas diferenciações e procuraram desmitificá-las ou demonstraram começar a percebê-las a partir da formação.

Questões Finais

No espaço deste texto procurei elencar alguns tópicos importantes para que possamos entender a importância que o conceito de gênero tem para o feminismo enquanto um mecanismo que nos permite romper com os estereótipos dados ao feminino e ao masculino. E como pode ser interessante se usado na pesquisa com práticas escolares, nos ajudando a entender as formas como meninas e meninos, mulheres e homens estão sendo significados no

espaço da escola. Compartilhei dados de pesquisa onde vimos como um grupo de professoras nomeia e entende as atuações feitas por suas alunas e alunos no espaço escolar.

Desta maneira, vê-se que persiste uma visão social em que meninas e meninos são nomeados de forma desigual, onde as liberdades dadas aos meninos e as meninas são polidas de variadas formas. Assim, podemos entender que avançamos pouco na disseminação de novas formas de compreensão dos sujeitos relativo a gênero. Considero o fato preocupante, uma vez que atualmente temos o conceito de gênero retirado de muitos dos Planos Municipais de Educação, em várias partes do Brasil.

De fato, vemos a retirada do conceito de gênero como um grande retrocesso para quem pensa a diferença no Brasil. Esse é mais um desafio para continuarmos a construir uma sociedade onde as mulheres também possam ser significadas sem os preconceitos que tanto limitam a sua existência.

REFERÊNCIAS

- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEDIA, R. C. Género. In: Várias autoras. *10 Palabras Clave sobre Mujer*. Editorial Verbo Divino, Estella Navarra, 1995.
- CARVALHO, M. P. *Avaliação Escolar, Gênero e Raça*. São Paulo: Papirus, 2009.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LOURO, G. L. Gênero: questões para a Educação. In BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC. Ed. 34, 2002.
- MORAES, M. L. Q. Brasileiras- Cidadania no Feminino. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.
- MATOS, M. I. S. Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. In: *Margem*, n.15, p. 237-252, jun. 2002.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. In: *Estudos Feministas*, 16(2): 440, maio-agosto, 2008.
- ROMÃO, C. O. A categoria gênero na reflexão sobre educação escolar. In: *Anais do VI Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero*. Volume 1, Número 1. Salvador: UFBA, 2012.
- SCHUMAHER, S & BRAZIL, E. V. (Org.) *Dicionário de Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2014. Tradução do original de 1989.
- VARELA, N. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, 2008.

DAS ARQUIBANCADAS DE FUTEBOL À SALA DE AULA

Leda Maria da Costa

Esportes modernos: arautos de masculinidades

Um dos maiores símbolos da vida moderna e que, na atualidade, é um rendoso espetáculo midiático, ainda permanece como um arauto de masculinidades. Embora constantemente anexados a um imaginário da democracia e igualdade, os esportes são um dos mais exitosos espaços “donde se simbolizan y ritualizan los cuerpos masculinos, se firman y re-firman los pactos varoniles, expropriando e inferiorizando los femininos” (HUERTAS ROJAS, 2002, p.112). Esse fenômeno gera como consequência uma série de dificuldades de inserção de identidades que fujam ao padrão hegemônico do ambiente esportivo como, por exemplo, as mulheres e, sobretudo, os homossexuais.

Algumas pistas históricas nos mostram que, desde sua origem, no século XIX, as práticas esportivas modernas foram atividades voltadas para a afirmação de um *ethos* masculino, a partir da disciplinarização de jovens da elite, estudantes das *public schools* inglesas, meninos sobre os quais se tentava inculcar “virtudes viris dos futuros líderes: o esporte é concebido como uma escola de coragem e de virilidade” (BOURDIEU, 1983, p.140). Em um contexto histórico, marcado por guerras e um intenso nacionalismo na Europa, os esportes desempenharam papel importante ao se associarem a valores de uma masculinidade agressiva, própria à atuação no exército (DUNNING; MAGUIRE, 1996). Em seu nascedouro, as práticas esportivas são relacionadas às classes abastadas, formada por homens, brancos, modelos de um tipo de masculinidade desejada no ambiente burguês e competitivo.

Esse predomínio dos homens foi um forte obstáculo à inserção das mulheres no território esportivo, em especial, naqueles considerados como brutos e violentos, como é o caso do futebol (HOLT; MASON, 2000). Na década de 1920, a Associação de Futebol Inglesa, proibiu que seus clubes cedessem espaço para a modalidade feminina (GIULLIANOTTI, 2002). Nos anos 1940, foi a vez de o Brasil vetar oficialmente a prática do futebol por mulheres, o que perdurou até a década de 1980 (BRHUNS, 2000). A primeira Copa do Mundo de futebol feminino foi realizada em 1991, mais de sessenta anos após a sua primeira versão masculina. É verdade que nos últimos anos, a presença das mulheres tem se tornado frequente no ambiente futebolístico, seja como

profissional ou torcedora. Porém, ainda estamos longe de uma política de igualdade de gêneros naquele que é, não somente, o esporte mais popular do país, mas também um dos pilares de sua identidade (GUEDES, 2000).

Entretanto, se muitas são as dificuldades enfrentadas por mulheres, maiores são os empecilhos colocados para os homossexuais, sobretudo, se for homem. O futebol se mostra um campo em que há o pleno incentivo - e por que não dizer, a obrigação - de se manter dentro do armário, com risco de punição concreta ou simbólica para quem dele se atrever a sair.

Alteridades imaginadas

Em diferentes momentos da história do Ocidente são notáveis os mecanismos de distinção entre um *eu* e um *outro*. Na Antiguidade Grega, bárbaros eram todos aqueles que não fossem gregos e, por isso, costumavam ser escravizados e levados para duros trabalhos braçais. Na Idade Média, temos a figura do pagão, cuja filiação divina lhe era negada, o que levou a proibição de suas festas. E no século XVI, vimos a oposição civilizados x selvagens justificar a dominação e o extermínio de diversos povos pelo mundo afora, incluindo a América, em especial o Brasil.¹ Em todos esses exemplos, a diferença foi pensada como um desvio da normalidade tendo como consequência, diversas modalidades de discriminação que até hoje perduram.²

A construção de alteridades imaginadas como sendo entidades radicalmente opostas – e inferiores – a um *nós*, é mecanismo notável, também, na história da sexualidade. A oposição que aqui nos interessa é homossexualidade x heterossexualidade. O indivíduo homosexual é uma “invenção”, no sentido de Hobsbaw e Ranger (1997), que se coaduna com os esforços de normatização das subjetividades, a partir da sexualidade. “Ou seja, um dispositivo histórico do poder que marca as sociedades ocidentais modernas e se caracteriza pela inserção do sexo em sistemas de unidade e regulação sexual (FOUCAULT, 2007, p.100). A homossexualidade se torna uma classificação demarcada discursivamente como uma degenerescência, passível de apreensão e tratamento científico.³

- 1 No caso do Brasil, já na Carta de Caminha, evidencia-se o viés da negatividade pelo qual o indígena é interpretado. Antes de tudo, os indígenas não-civilizados, portanto, não são cristãos, cabendo a Portugal, levar seu domínio para a terra de Santa Cruz. Antes de uma aceitação e encantamento com a alteridade indígena temos “uma ética do controle”, explicitada por Caminha (GIUCCI, 1993, p.63).
- 2 Recomenda-se como leitura o belíssimo livro de Edward Said, Orientalismo. SP: Companhia das Letras, 2007. Nele o autor demonstra que grande parte do que o Ocidente conhece do Oriente, é derivado de projeções imagéticas pautadas no exotismo e na criação de uma imagem demonizada e inferiorizada do Oriente.
- 3 A homossexualidade é uma categoria que substitui a sodomia, prática condenada tanto pelo direito como pela religião e passível de punição. A homossexualidade é considerada uma doença, alvo de controle e tratamento psiquiátrico (FOUCAULT, 2007).

A heterossexualidade é naturalizada e consolidada como norma, tornando-se com o tempo compulsória (RICH, 1994). Aos indivíduos que fugiam a esse padrão restava ora a perseguição, ora o silêncio e a invisibilidade. Restava-lhes entrar e permanecer em seus “armários”, escondidos e, ao mesmo tempo, protegidos de possíveis castigos. No período posterior à Segunda Grande Guerra, o armário passa a fazer parte permanente do mobiliário de gays e lésbicas, consolidando-se como uma máscara social da vida pública. É nos EUA que estar *“in the closet”* se transforma em regra de conduta, derivada de um momento em que a homossexualidade é vista como um risco ao pacto *American Way of Life*, fundamentado na composição tradicional da família (SEIDMAN, 2002).

Entrar no armário significa antes de tudo esconder a homossexualidade, tendo em troca a possibilidade de continuar atuando no cotidiano, com certa segurança e, até mesmo, sem perda de prestígio individual. Porém, esse ato cobra um alto preço: “living a lie. Not surprisingly, the closet is often likened to a ‘prision’, ‘an apartheid’ [...] It is said to emasculate the self by repressing the very passions that give life richness and vitality [vivendo uma mentira, o armário é frequentemente comparado a uma prisão, a um *apartheid*. É como pedir para se castrar o eu, reprimindo-se as próprias paixões que dão riqueza e vitalidade à vida (Tradução da autora)]” (Idem, p. 445). Seidman entende que a necessidade de se entrar no armário se funda na dominação heterossexual, cujo polo negativo, seria a homossexualidade.

Essa dominação sofreu abalos, na década de 1970, quando se intensificaram as lutas pelos direitos de diversas minorias entre as quais, os gays. Em termos teóricos, essa luta recebeu contribuições das Ciências Sociais e, em especial, os Estudos Culturais que promoveram importantes problematizações acerca das relações de poder, muitas vezes ocultadas, mas que influenciavam decisivamente as relações sociais (BORDINI, 2006). Nos últimos anos, há um maior incentivo a processos públicos de *“coming out”* (saídas do armário), como ocorreu com as recentes manifestações de atrizes como Judie Foster e Ellen Page, que assumiram publicamente sua homossexualidade. Filmes, séries norte-americanas e novelas, no Brasil, cada qual com sua especificidade, levaram personagens gays para o centro da cena. Em termos de direito civil, há de se destacar a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo, nos EUA, o que é uma conquista política bastante representativa.

Entretanto, chama a atenção que nesse cenário emancipatório, os esportes, de um modo geral, continuem na tentativa de se preservarem como uma espécie de ilha que abriga identidades fixas, à prova de ambiguidades e, sobretudo, protegidas da homossexualidade. Os armários do esporte ainda

continuam fechados, em sua grande maioria. Pois, se em outras esferas da sociedade a homossexualidade possui algum direito de manifestação, não podemos dizer que o mesmo ocorra nos esportes, em especial, no futebol.

Como propõe David Coad (2005) em seu livro *Gay Athletes and the Cult of Masculinity*, há nos esportes uma necessidade de os atletas permanentemente darem provas de sua heterossexualidade. Essa necessidade se dá quando o atleta possui algum comportamento que fuja aos padrões da masculinidade hegemônica do ambiente esportivo:

Homophobic discourse is used indiscriminately against and boys who acts in discord with masculine behaviors wheter he is gay or not. In fact, many straight athletes tell me that they questioned their sexuality because of the labeling of their feminine behavior (CONNEL, 2006, p. 30). [O discurso homofóbico é usado indiscriminadamente contra garotos que agem em desacordo com comportamentos masculinos, sendo eles gay ou não. Na verdade, muitos atletas héteros me dizem que sua sexualidade é contestada porque seus comportamentos são rotulados como femininos (Tradução da autora)].

Um exemplo que chama atenção é o episódio protagonizado pelo, então, jogador do Corinthians, Emerson “Sheik” que, em 2013, após divulgar uma foto na qual aparecia dando um beijo de selinho em um amigo, foi alvo de críticas, sobretudo, de protestos vindos de parte da torcida do time paulista. A reação da Gaviões da Fiel – a principal torcida organizada do Corinthians – foi fazer um protesto na sede do clube onde mostrava-se uma grande faixa dizendo frases como: “‘Vai beijar a P.Q.P’; ‘Aqui é lugar de homem’; ‘Viado, não’; ‘Respeito’”⁴

Ao que parece, o que de fato incomoda os torcedores é o risco de ter no seu time de coração, um jogador cuja masculinidade seja posta em xeque. Por isso, na esfera torcedora são frequentes as expressões de homofobia, associadas a uma série de preconceitos contra as mulheres. Essas expressões se fazem presentes nos cânticos, nos gestuais, nas ofensas direcionadas à torcida ou ao jogador adversário, assim como aos árbitros. Essas atitudes são naturalizadas e compreendidas como parte do espetáculo e transmitidas de geração a geração.

No Brasil, as torcidas são espaços onde se aprende a “ser homem” (BANDEIRA, 2009). Os modos pelos quais se dá esse aprendizado, assim como suas implicações, serão agora analisadas, atentando-se para a

⁴ Acessível em: <<http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol/torcedores-do-corinthians-protestam-contra-beijo-de-emerson-em-amigo,1065637>>.

possibilidade de a escola, enquanto instituição, oferecer vias de desconstrução, e por que não dizer de “desaprendizado”, de práticas não somente homofóbicas, mas aquelas fundadas no preconceito de diferentes tipos.

Torcidas de futebol: uma escola de preconceitos

É no final dos anos de 1930 e início da década de 1940 que o torcedor ganha novas formas de representação.⁵ Os concursos de torcidas feitos pelo jornalista Mário Filho, assim como o surgimento das Torcidas Uniformizadas, como é o caso da Charanga Rubro-Negra, de 1942, conferem ao torcedor a legitimidade de protagonista do espetáculo futebolístico (HOLLANDA, 2010). Hoje em dia, seus cânticos ecoam pelos estádios e seria difícil imaginar um jogo de futebol sem a presença de um público massivo. Sejam nas transmissões televisas, na capa das primeiras páginas esportivas ou como consumidores de bens mercadológicos do futebol, ser torcedor é parte identitária importante no Brasil (TOLEDO, 1996).

Entretanto, se por um lado a figura do torcedor está anexada ao lado festivo, há também constantes associações aos casos de violência no futebol do Brasil e do mundo⁶. A questão da violência e da morte entre torcedores é assunto fartamente abordado pelas Ciências Sociais e Humanas.⁷ Não é objetivo deste artigo adentrar no assunto, mas apenas fazer um brevíssimo recorte referente a formas de agressão perceptíveis na esfera torcedora, porém, muitas das quais, tomadas como simples piadas ou atitudes jocosas, comuns e aceitáveis no ambiente futebolístico.

A violência a qual se deseja fazer referência é de natureza simbólica e diz respeito às manifestações de homofobia presentes em camisas, *souvenirs* e, sobretudo, nos xingamentos e músicas entoadas pelo público presente nos estádios. Nas torcidas, evidencia-se que a manutenção de uma identidade precisa da “[...] invención de un Otro, en tanto la dinámica de invencion de una identidad exige su alteridad” (ALABARCES, 2002,

5 É razoavelmente recente, a concepção que temos de torcida, compreendida como um agrupamento festivo que paga ingresso para assistir a um jogo de futebol, em um estádio da cidade. Nos primeiros anos de sua chegada ao Brasil, o futebol era uma prática quase que restrita a clubes esportivos oriundos das classes abastadas. Símbolo de modernidade e da adoção de hábitos europeus, a introdução do futebol se conformou aos ideais civilizatórios e higienizadores, comuns no final do século XIX, no Brasil (PEREIRA, 2000). É somente nos anos de 1910 que a denominação “torcedores” passa a ser gradativamente usada pela imprensa para fazer referência aos espectadores que incentivavam seus times com gritos e gestos (MALAIA, 2012, p. 61).

6 Nesse caso, as acusações recaem na atuação das chamadas Torcidas Organizadas, quase sempre, responsabilizada por acidentes e mortes ocorridos nos estádios ou em seus arredores (TOLEDO, 1999).

7 Um dos temas mais abordados nas pesquisas sobre futebol, diz respeito às Torcidas Organizadas, em especial, sua relação com os casos de violência. Sobre esse tema temos o importante livro TOLEDO, L. H. *Torcidas organizadas de futebol*, Campinas, Autores Associados/ Anpocs, 1996. Recentemente foi publicado o livro *Hooliganismo e a Copa de 2014* organizado por Bernardo Buarque de Hollanda e Heloisa Baldy Reis. Rio de Janeiro: Capes/7Letras.

p.48). Um dos mecanismos usados para a afirmação identitária se dá a partir da oposição a uma alteridade negativizada, construída a partir do rebaixamento do adversário, ao imputar-lhe características que o feminizam e questionam sua masculinidade.

A listagem de exemplos que demonstram esse fato é grande. Podemos começar pela rivalidade mineira Cruzeiro X Atlético. Em sua *playlist*, a torcida da raposa⁸ costuma tocar o hit “Melô das Frangas”, que diz o seguinte: “Dia de jogo é um desespero, as frangas ficam se espremendo no poleiro / E perde pena e bate asas olha as franguinhas “tão” ficando assanhadas / No c* das frangas, no c* das frangas, no c* das frangas olê olê (2x)⁹ Essa letra pode ser acessada com facilidade em um famoso site que também disponibiliza um vídeo no qual, a cada vez que o refrão da música é repetido, aparece o desenho de uma franga de costas para uma raposa, simulando, desse modo, uma relação sexual.¹⁰

Saindo de Minas e chegando a São Paulo temos mais exemplos. A música “Bando de Bambi” cantado pela torcida Mancha Verde contra os são paulinos diz: “Baila, Baila, Baila... Baila seus Viados... Vamo seus Bambi, Vamo seus Bambi... Fica de qua-a-tro !”¹¹ Os tricolores, por sua vez, cantam para a torcida do Corinthians: “Gambá, me diz como se sente / Por que você gosta de beijar? / Ronaldo saiu com dois travecos / O Sheik selinho ele foi dar / Vampeta posou pra G / Dinei desmunhecou/Na Fazenda de calcinha ele dançou / Não adianta argumentar / Todo mundo já falou / Que o gavião virou um beija-flor”¹²

Seria possível continuar por páginas e páginas, com outros exemplos vindos de estados diversos do país, incluindo os quatro grandes clubes do Rio de Janeiro. Mas basta, por enquanto, afinal temos o suficiente para dar mostras do quanto as torcidas podem ser preconceituosas. Todos os cânticos mencionados são vinculados aos chamados torcedores organizados. Porém, há de se considerar que o coro desses agrupamentos é, freqüentemente, acompanhado pelo restante das vozes presentes nos estádios. Além dos cânticos, ofensas comuns como “bicha”, lançadas contra os goleiros, na hora em que batem o tiro de meta, ou “arrombado” para os árbitros, são parte do vocabulário compartilhado por jovens, adultos, mulheres e crianças que assistem a uma partida nas arquibancadas, nas cadeiras de bares ou nos sofás de casa.

8 Raposa é a mascote do Clube Cruzeiro e Galo, mascote do Atlético Mineiro.

9 Acessível em: <<http://letras.mus.br/mafia-azul/1650312/>>

10 Acessível em: <<http://letras.mus.br/mafia-azul/1650312/>>

11 Acessível em: <<http://letras.mus.br/mancha-verde/1394648/>>

12 Acessível em: <<http://placar.abril.com.br/materia/torcida-tricolor-prepara-grito-homofobico-para-jogo-contra-o-corinthians/>>

Tentativas de se criar torcidas gays como a Coligay e Flagay¹³ tiveram vida curta, sendo fortemente repelidas por outros torcedores. Hoje em dia, circulam na internet e redes sociais algumas tentativas de dar visibilidade aos torcedores gays, como é o caso da Galo Queer, criado por uma cientista social cujo nome sabemos ser apenas Nathália. A Galo Queer atua como comunidade virtual, raramente se mostrando presente nas arquibancadas. Em entrevista, alguns dos participantes da comunidade relatam ameaças sofridas, caso decidissem estender alguma bandeira ou cartazes nas arquibancadas.¹⁴ Mesmo que de modo virtual, a iniciativa de se criar a Galo Queer demonstra certa demanda pelos direitos LGBT sendo levados ao futebol, uma das mais importantes manifestações culturais do país.

Infelizmente, trata-se de uma luta difícil. Como já dito, o futebol, no Brasil, é uma escola onde se aprende “a ser homem”, a partir de um “currículo de masculinidade”¹⁵ (BANDEIRA, 2010) que é seguido por torcedores no estádio – e mesmo fora dele – tendo como matriz “pedagógica” um conjunto de atitudes não somente homofóbicas, mas “sexistas – los hombres son superiores a las mujeres – y heterosexista – los heterosexuales son los normales, superiores a los homosexuales (OLAVARRÍA, 2006, p.120).

O que há de interessante nesse fenômeno é o fato de que ele explicita algo fundamental: a necessidade de se “aprender a ser homem” dá mostras de que as masculinidades – assim como as feminilidades - estão longe de poderem ser consideradas a partir de características inatas, mas sim como derivadas de construções culturais que podem variar em diferentes contextos, dentro de uma mesma sociedade. Sendo assim, não nascemos homens ou mulheres, mas nos *tornamos* homens e mulheres através de performances que reforçam atos, comportamentos e ações que demarcam os sujeitos. O sentido de performance como proposto por Judith Butler é “aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos, que regula e constrange” (BUTLER, 2001, p.152).

A torcida de futebol, no Brasil, é um *lócus* privilegiado da performatividade masculina. Nela constantemente são reiterados os modos adequados de “ser homem”, a serem reproduzidos em diversos momentos do cotidiano.

13 A Coligay foi a primeira torcida organizada gay do Brasil. Criada para apoiar o Grêmio (RS). A Coligay durou de 1977 a 1983. Sobre sua história ver Coligay: tricolor e de todas as cores, de Léo Gerchmann. Porto Alegre: Libretos, 2014. Já a Flagay foi criada em 1979 por Clovis Bornay, mas durou apenas um jogo tendo sido hostilizada por outros torcedores. Recentemente em 2003, o ativista Raimundo Pereira (já falecido) anunciou a volta da torcida as arquibancadas, mas torcedores e dirigentes do Flamengo se mostraram contrários a iniciativa.

14 Ver: <http://espn.uol.com.br/noticia/322413_a-corajosa-galo-queer-cientista-social-funda-movimento-anti-homofobia-na-torcida-do-atletico-mg>.

15 Segundo Bandeira: “O conceito de currículo da ciência pedagógica parece-me produtivo para pensar as práticas exercidas nos estádios de futebol. [...] O currículo seria mais bem entendido aqui se pensado como uma série de prescrições, algo que os sujeitos são reiteradamente convidados a fazer”. (2010, p. 346)

A masculinidade hegemônica do futebol pressupõe virilidade, heterossexualidade e subjuga – às vezes de modo violento - masculinidades que desviam do padrão considerado adequado e desejável. Trata-se, portanto, de identidades erguidas a partir de processos de hierarquização, mediadas por relações de poder e status social:

Sin embargo, las diferentes masculinidades no se encuentran unas junto a otras como plastillos en una mesa, como estilos de vida alternativos entre los cuales los hombres escogen libremente: existen relaciones definidas entre las diversas masculinidades – principalmente relaciones que dependen de la jerarquía y la exclusión. Por ejemplo, en la sociedad australiana contemporánea existe um modelo de masculinidad (autoritária, agressiva, heterossexual, con cuerpos capaces, valiente) a la cual se respecta más que a las otras (CONNEL, 2006, p.186).

O futebol não é uma ilha de entretenimento à parte da sociedade, mas, sim, um veículo capaz de dramatizar uma série de questões presentes na sociedade, pondo em evidência “as relações, valores ou ideologias que de outro modo, não poderiam estar devidamente isoladas das rotinas que formam o conjunto da vida diária” (DAMATTA, 1982, p.21). Uma das dramatizações do futebol, no Brasil, diz respeito a desigualdade de gênero e aos preconceitos que circulam na nossa vida diária. Longe de ser uma democracia, o futebol carrega consigo preconceitos já presentes na sociedade que os toma de volta, muitas vezes, mais fortes e naturalizados.

Desconstruir esse ciclo torna-se tarefa relevante, e a participação da escola se faz fundamental. Mas como realizar essa desconstrução? E qual poderia ser o papel da escola e da educação nesse processo?

O torcer e a escola: por uma “pedagogia queer”

Como lidar com as diferentes composições identitárias que também se fazem presentes no ambiente escolar? Como lidar com os sujeitos divergentes ou mesmo considerados “esquisitos” que causam estranhamento ou abjeção, inclusive em nós professores? O que fazer com os preconceitos trazidos de fora da escola, mas nela mantidos e, muitas vezes, por ela fomentado? Os desafios são muitos, porém necessários de ser enfrentados, pois representam demandas as quais a escola precisa estar atenta.

Neste momento, sigo de perto as propostas de Guacira Lopes no que se refere a necessidade de a escola adotar “uma pedagogia e um currículo queer” (2001, p.550), o que implica um esforço em desconstruir as pretensões

à fixidez, sejam saberes ou identidades. *Queer*, palavra originalmente usada de modo ofensivo para designar indivíduos considerados desviantes e estranhos, denomina também um conjunto de estudos que têm se mostrado muito fecundos, pois que ancorados na “desconfiança com relação aos sujeitos sexuais como estáveis e foca nos processos sociais classificatórios, hierarquizadores, em suma, nas estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos (MISKOLCI, 2009, p.169).

De acordo com Louro:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam então voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colar em discussão as formas como o outro é constituído levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro (2001, p.550).

Questionar a arbitrariedade das categorizações e explicitar as relações de poder nelas presentes é papel que pode ser desempenhado pela escola enquanto local que produz e põe em circulação saberes diversos. A escola precisa realizar um esforço na busca pelos porquês que fundamentam as muitas tentativas de padronização, o que pode representar um incrível desafio para quem, como ela, se ergueu “tradicionalmente como espaço da normatização e do ajustamento” (Ibidem, p.550).

A incorporação e o aproveitamento de temas que fazem parte do cotidiano dos alunos se mostram fundamentais. O futebol, especificamente, o torcer é um dos assuntos que pode ser plenamente incorporado como conteúdo de variadas disciplinas (NICÁCIO, 2012), para se discutir relevantes questões, como é o caso da homofobia, do sexismo e outras formas de preconceito, naturalizados e tomados como brincadeiras inocentes, típicas de torcedores. Se as arquibancadas, os bares e o sofá de casa ensinam a como “ser homem”, a escola pode ser uma instância de problematização desse aprendizado.

A escola pode ser – e deveria ser - um lugar onde os diversos armários pudesse ser abertos, não somente para que dele saiam quem nele se escondeia. A escola pode também entrar nesses armários, vasculhar seus cantos, observar os diversos monstros que nele habitam e os diversos sonhos de liberdade. Mais do que um exercício de alteridade, entrar nos variados armários, onde se escondem os ‘esquisitos’, os desviantes, é fundamental para se compreender sua natureza arbitrária e opressiva. Essa compreensão é fundamental para que possamos pensar em estratégias – a partir do conhecimento e aprendizagem – por intermédio das quais seja possível promover

caminhos de libertação, sabendo que “A libertação depende da construção da consciência da opressão, depende de sua imaginativa apreensão e, portanto, da consciência e da apreensão da possibilidade” (HARAWAY, 2009, p.33).

Depois de visitarmos os armários, teremos mais clareza para responder a seguinte pergunta: “Por que uma guerra é declarada contra uma criança?” Esse questionamento foi feito pelo sociólogo peruano Giancarlo Cornejo, no ótimo texto “A guerra declarada contra o menino efeminado”¹⁶. Nele, o autor narra o quanto foi assombrado pelos olhares e falas agressivas, vindas de colegas e professores da escola que não aceitavam seu jeito pouco masculino de ser. Esse mesmo estranhamento persegue muitos daqueles que por algum motivo não cumprem certas expectativas socialmente compartilhadas.

Seria importante que a escola – e todos nós – repetíssemos, sempre que possível, a pergunta “Por que uma guerra é declarada contra uma criança?”, sabendo que esse mesmo questionamento pode ser estendido a jovens, adultos, idosos etc., e todos aqueles contra os quais declaramos batalhas. Batalhas que não se limitam ao ataque à sexualidade, a identidade de gênero, mas que se faz presente nas mais variadas e nocivas pedagogias opressivas. É importante que a escola não seja uma mera reproduutora das “ansiedades culturales y pánicos morales” (TRON; FLORES, 2013, p.9), mas sim pense os sujeitos como “como sujetos de derecho cuya garantía debe conjurarse no sólo en un corpus jurídico-normativo sino, y especialmente, en la trama de prácticas y significaciones cotidianas” (Id, ibid)

Para além de reformas curriculares – que incluem a formação dos professores – é fundamental a existência de um aparato legal que assegure os direitos civis dos indivíduos. Sem esse resguardo, qualquer tentativa para se promover uma sociedade menos discriminatória e preconceituosa, por intermédio da escola, ou não, perde força. É necessário também garantir à escola, a viabilidade de poder ministrar conteúdos, livre de interferências de ordem religiosa ou ideológica, para que ela, assim, possa se constituir como um espaço de conhecimento e aprendizagem que vise à formação de sujeitos emancipados.

16 Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/04/a-guerra-declarada-contra-o-menino-afeminado/>>. Giancarlo se inspira no texto How To Bring Your Kids Up Gay de Kosofsky Sedgwick (Disponível em: http://faculty.law.miami.edu/mcoombs/documents/sedgwick_GayKids.pdf)

REFERÊNCIAS

- ALABARCES, P., *Fútbol y patria. El fútbol y las narraciones de la nación en la Argentina*, Prometeo, Buenos Aires. 2002
- BANDEIRA, Gustavo Andrada. “*Eu canto, bebo e brigo... Alegria do meu coração*”: currículo de masculinidades nos estádios de futebol. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BANDEIRA, Gustavo Andrada. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010
- BORDINI, Maria da Glória Estudos culturais e estudos literários. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, setembro, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. pp. 136-153.
- BRHUNS, Heloisa Turini. *Futebol, carnaval e capoeira*. Entre as gingas do corpo. São Paulo: Papirus. 2000.
- COAD, David. *Gay Athletes and the Cult of Masculinity*. New York: State University of New York Press, 2005.
- CONNEL, R. W. Desarollo, globalización y masculinidades. In: CARREGA, Gloria; SIERRA, Salvador Cruz. *Debates sobre masculinidades: poder, desarollo, políticas públicas y ciudadanía*. Mexico: UNAM. Programa Universitário de Estudos de gênero. 2006.
- DAMATTA, Roberto et ali. *Universo do futebol*. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: a vontade de saber I. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GIULIANOTTI, Richard. *Sociologia do futebol*. Dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GUEDES, Simoni Lahud. Malandros, caxias e estrangeiros no futebol: de heróis e anti-heróis. In: GOMES, Laura Graziela; Barbosa, Livia; DRUMMOND, Jose Augusto. *O Brasil não é para principiantes: Carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. In: *Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*.

KUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna. *Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano*. BH: Autêntica, 2009.

HOLLANDA, Bernardo Buarque de. *O clube como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2010.

HOLT, Richard; MASON, Tony. *Sport in Britain. 1945-2000*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

HUERTA ROJAS, Fernando. La deportivización del cuerpo masculino. In: *El Cotidiano*, vol. 18, núm. 113, mayo - junio, 2002, pp. 47-57.

LOURO, Guacira Lopes Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. In: *Estudos feministas*. ANO 9, 2º SEMESTRE 2001.

MALAIA, João M.C. Torcer, torcedoras, torcida (bras.) (: 1910-1950). In: HOLLANDA, Bernardo Buarque de; MALAIA, João M.C; TOLEDO, Luiz Henrique de; MELO, Victor Andrade de. *A torcida brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009.

NICACIO, Luiz Gustavo. O torcer no futebol como possibilidade de lazer e a educação física escolar. In: SILVA, Sílvio Ricardo da; DEBORTOLI, José Alfredo de O. SILVA, Tiago Felipe da. *O futebol nas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

OLAVARRIA, José. Hombres y identidade de género. In: CARREGA, Gloria; SIERRA, Salvador Cruz. *Debates sobre masculinidades: poder, desarollo, políticas públicas y ciudadanía*. Mexico: UNAM. Programa Universitário de Estudos de género. 2006.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *Footballmania*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and Lesbian Existence. In: *Blood, Bread, and Poetry*. Norton Paperback: New York 1994.

SEIDMAN, Steven. *Beyond the closet*: the transformation of gay and lesbian life. London: Taylor & Francis, 2002.

TOLEDO, Luiz Henrique de. *Lógicas no futebol*. São Paulo: Huicitec, 1996.

TRON, Fabi; FLORES, Valeria. Chonguitas. Masculinidades de niñas. Argentina: Mondonga Dark, 2013 (Disponível em: <http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/Chonguitas_-_Masculinidades_de_ninias.pdf>)

PARTE III:
SOBRE AS PRÁTICAS

UM CASO DE ENSINO SOB TRÊS OLHARES: uma experiência de tri-docência em aula sobre o *funk* carioca

Alexandre Marques Alvim
Bruno Dos Santos Gouvêa
Simone Emiliano de Jesus

Introdução

Uma oficina sobre o *funk* carioca para alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, uma experiência de tri-docência com uma professora de Espanhol, um professor de Educação Musical e outro de Educação Física. Um frio na barriga... Aí estão alguns dos elementos que compõem a narrativa sobre a experiência de ensino vivida, aos 26 de junho do ano de 2015, no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, quando participamos do Projeto Criatividade e Interculturalidade: inovação, reflexão e diálogo na escola para mediar a oficina: *Na moral, funk é patrimônio cultural?*, que constituiu requisito avaliativo obrigatório da disciplina Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica, do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

No início das aulas dessa disciplina, já havíamos sido informados de que realizaríamos uma oficina com alunos da unidade Engenho Novo e a diretriz que recebemos foi de que deveríamos promover uma aula inovadora que tivesse como eixo estruturador a interculturalidade. Por não haver ainda iniciado as leituras acerca do que seria uma prática pedagógica criativa, houve uma tendência entre nós, alunos, a fazer aproximações com a ludicidade e/ou o uso da tecnologia. No entanto, as discussões feitas ao longo dos nossos encontros, as contribuições teóricas da literatura selecionada para o curso, sobretudo Silva (2015) e Lubart (2007), além de um documentário sobre escolas que foram consideradas inovadoras pela UNESCO, não tendo sido o título devido ao uso de recursos tecnológicos, nos permitiram desconstruir visões reducionistas sobre essa questão. Com efeito, uma das definições para criatividade é concebê-la como “[...] o processo de produzir alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor [...]” (STERNBERG, 2000, p. 232

apud SILVA, 2015, p.61), porém, como destacou Silva, a simplicidade desta definição oculta a complexidade do conceito que abarca outras características além da originalidade.

Quando começamos a discutir o conceito de interculturalidade, principalmente através das contribuições teóricas de Candau (2002), Candau e Leite (2007) e Martins (2002), foi possível esclarecermos mais sobre essa abordagem que seria o nosso eixo estruturador. Com isso, passamos a perceber que a criatividade seria alcançada a partir da promoção de uma aula que instigasse o diálogo e a reflexão acerca da diferença. Em um primeiro momento, parecia uma tarefa fácil, pois poderíamos pensar em uma variedade de temas, desde questões de gênero até a alteridade. Em um segundo momento, surgiram os questionamentos: como preparar uma oficina com duração de 1 hora e 30 minutos, com um tema que permitiria uma diversidade de desdobramentos e com três professores para ministrá-la? Que conteúdo deveríamos utilizar para englobar as disciplinas de Educação Física, Espanhol e Música? Como seria o perfil dos “nossos” alunos de um único dia? Será que eles gostariam da aula?

O presente artigo é resultado dessa experiência de ensino e tem por objetivo demonstrar que a abordagem intercultural pode viabilizar a ressignificação da didática e a transformação curricular de forma que a escola seja um espaço para a construção de identidades críticas e de respeito à alteridade. Os resultados dessa experiência de tri-docência indicam que o enfoque dialógico intercultural é uma ferramenta importante para suscitar debates críticos sobre o respeito às diferenças e à cultura popular brasileira.

Um caso de ensino sob três olhares

Informados de que a oficina que ministraríamos teria que contemplar a criatividade e a interculturalidade, segundo as perspectivas teóricas que estávamos trabalhando ao longo das aulas, começamos nosso caminho de seleção do tema e dos desdobramentos que ele permitiria. A professora de Espanhol sugeriu que desenvolvêssemos uma aula que abordasse o *funk carioca* como manifestação cultural. A motivação para a escolha desse tema brotou da observação de que este gênero musical, que alguns desconsideraram que seja cultura, comumente aparece nos eventos de dança das escolas como representante da cultura carioca. A partir disso, a ideia inicial era que fizéssemos uma relação entre o processo de valorização do tango argentino (que veio dos prostíbulos, mas que, ao passar por um processo de ressignificação, foi elevado a um status de alta cultura) e o *funk carioca*. Partindo dessa relação, seria possível discutir a relevância da cultura popular para

a identidade de um país, além de problematizar o apagamento da cultura de uma minoria social pela proposta da ressignificação. Depois, conforme fomos escrevendo o planejamento da oficina, decidimos restringir o tema à lei que elevou o *funk* a patrimônio cultural carioca, uma vez que nos pareceu improvável conseguir desenvolver a proposta anterior dentro do tempo que dispúnhamos. Por meio desse recorte, cada um de nós seria capaz de dar uma contribuição à oficina pelo olhar específico de cada disciplina. A partir do início de junho de 2015, portanto, começamos a pensar nos objetivos, na sequência didática e no dispositivo avaliativo que proporíamos para a oficina. Tínhamos consciência de que nosso procedimento metodológico não poderia constar de muitas etapas, pois não sabíamos exatamente quanto tempo demandariam as discussões em grupo que propusemos e não sabíamos o que esperar dos alunos, em termos de participação e de disciplina.

Passado este momento de elaboração da oficina, eis que chega o dia 26 de junho. Embora todos nós já sejamos professores da Educação Básica há alguns anos, é inevitável não sentir aquela ansiedade que costuma aparecer no primeiro dia de aula. No nosso caso, seria o primeiro e único dia de aula. Além disso, seria, para todos nós, a primeira aula dada em trio. Precisávamos, então, planejar a divisão das etapas da oficina entre nós para evitar que a fala de um interferisse na do outro. Fizemos isso minutos antes da oficina, sempre prevendo a participação ativa dos alunos, o que determinaria se falaríamos mais ou, menos.

No começo da oficina, como em toda primeira aula, houve aquela fase de ambientação entre os professores e alunos. Encontramos uma sala cheia, com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, entre 15 e 20 anos de idade. De acordo com a nossa divisão de etapas, coube ao professor de Educação Física fazer nossa apresentação aos alunos e iniciar uma atividade de “quebra-gelo”, que gerou uma situação interessante. A ideia era fazer uma breve tempestade de ideias, a partir da palavra “*funk*”, que foi escrita no quadro como tema gerador. Para que não se inibissem, deixamos claro que não havia certo ou errado. Qualquer palavra que viesse à cabeça deles seria acatada - exceto palavrões. Os alunos começaram a citar palavras como “proibidão”, “sexo”, “mulher” e o inesperado “Mc Brinquedo” que o professor de Educação Física ouviu alguém falar em voz baixa, vindo do fundo da sala. Então perguntou aos alunos se era realmente “brinquedo” o que havia escutado e indagou se o aluno estava apenas de brincadeira, mas ele disse que não. Como estipulamos que essa atividade haveria de ser breve, o diálogo parou por aí, mas o professor estava certo de que, ao final,

perguntaria mais sobre esse “Mc” ao aluno. Essa situação foi o primeiro indicativo de que esse modelo de aula daria margem a respostas e a reações que fugiriam ao controle do nosso planejamento prévio.

Na parte seguinte da oficina, o professor de Música ficou responsável por fazer um breve panorama da evolução histórica do *funk*, desde sua origem nos Estados Unidos, passando pelos estilos de *funk melody*, social, até chegar ao estilo que os alunos estão acostumados a ouvir atualmente. Nós, os professores de Educação Física e de Espanhol, que naquele momento também fomos alunos, consideramos uma aula sensacional de ritmos musicais e até de como eram criadas as batidas de *funk* em sua origem. Nos pareceu curioso, nessa parte, ouvir uns três alunos cantando a música inteira do *funk* social do “Mc Garden”, cujo nome nunca tínhamos sequer ouvido falar antes de o professor de Música apresentá-lo no momento da elaboração da oficina.

O panorama histórico do *funk* foi apresentado aos estudantes através de um importante aliado do educador musical: a apreciação musical. Duarte (2009, p.119) afirma que:

A apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a qualidade da audição, e consequentemente melhorar a sua formação como ser humano.

Através da escuta de músicas que ilustravam cada fase da história do gênero, os alunos foram convidados então a fazer um exercício de escuta crítica, prestando atenção principalmente aos elementos rítmicos de cada música tocada e de que forma esses elementos foram se transformando à medida que as mudanças estéticas se sucederam ao longo dos anos.

O objetivo principal desta escuta crítica era mostrar aos alunos que a música é um conjunto de vários elementos, tais como ritmo, melodia, harmonia, letra, forma e muitos outros. E que no *funk*, especificamente, os elementos musicais que mais se sobressaem são o ritmo e a letra. Nas palavras de Duarte (2009, p.119),

a apreciação musical na prática pedagógica dos professores possibilita uma maior interação do grupo, em que a diversidade das experiências trazidas pelos alunos será o ponto de partida para estabelecer uma postura crítica e reflexiva.

Como nossa proposta era gerar uma reflexão acerca da importância do *funk* na cultura do Rio de Janeiro, achamos interessante realizar essa etapa utilizando essa metodologia, pois ao conhecer melhor as características do gênero e também sua história, o estudante tem a possibilidade de descontruir alguns preconceitos que têm origem no senso comum, geralmente oriundos de uma visão eurocêntrica da música.

Chegamos, por fim, ao último momento expositivo da oficina e que antecederia a intervenção de viés mais prático. A professora de Espanhol teve a incumbência de tratar brevemente sobre a lei que define o *funk* como patrimônio cultural e musical de caráter popular no Rio de Janeiro. Foi interessante observar a reação curiosa de alguns alunos e o espanto de outros que pareciam não acreditar na veracidade da informação. Aproveitamos aquela reação para levantar um debate sobre o que é cultura e, mais especificamente, sobre o que é cultura popular e de massa. As intervenções dos alunos, muito positivas e questionadoras, demonstraram uma formação comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico. Fomos informados depois que o professor de Português da instituição já havia tratado do tema com eles antes.

Terminado esse momento, iniciamos a articulação da teoria com a prática. Deixamos o slide da lei projetado no quadro, a fim de que os alunos, divididos em quatro grupos, avaliassem esse novo status do *funk* carioca, com base na ferramenta de criatividade PNI, segundo a qual eles deviam escrever em um cartaz aspectos Positivos, Negativos e Interessantes em relação à lei. De acordo com Siqueira (2009) em vez de o aluno dizer simplesmente se gosta ou não gosta de uma ideia, a técnica PNI pode ser usada para explorar melhor seus diversos aspectos, antes de fazer seu julgamento. Assim, explicamos aos alunos que se tratava de uma ferramenta que tinha por objetivo explorar uma ideia pela análise de seus pontos fortes, fracos e interessantes (aspectos que merecem reflexão). Este último adjetivo não havia ficado tão evidente para os alunos, porém a breve explicação contida no slide sanou a dúvida inicial. Explicamos, portanto, que o interessante correspondia aos aspectos que mereciam uma reflexão.

Esclarecemos aos alunos que a opinião deles em relação à lei deveria levar em consideração tudo o que havia sido discutido desde o início da oficina. Eles tiveram 10 minutos para realizar essa tarefa, que contou com a supervisão de cada um dos integrantes do grupo, a fim de esclarecer eventuais dúvidas sobre como redigir as respostas. Com os cartazes prontos (vide fotos em anexo), cada grupo elegerá um integrante ou mais para compartilhar as opiniões com os demais grupos. Suas falas demonstraram que eles, de fato, compreenderam que o *funk* deve ser respeitado, não apenas por ser

parte da cultura popular, mas também pela discussão levantada na oficina de que para criticar (positiva ou negativamente) um gênero musical identitário social é preciso conhecê-lo.

Ao final, comentamos que a participação deles superou nossas expectativas. Nossa avaliação, que consistia em comparar a tempestade de ideias inicial com frases que os grupos escreveriam em globos que foram colados nos cartazes (fotos em anexo), revelou que a discussão promovida gerou bons resultados. Os alunos escreveram frases que versavam sobre a necessidade de se refletir sobre o tema e também sobre o respeito que precisa ser gerado em relação à cultura do outro, como pôde ser observado pela fala do grupo 2 sobre a necessidade de se “valorizar a cultura popular e afrodescendente”. Conseguimos concretizar todos os objetivos previstos e pudemos ir além, contemplando assuntos que constavam de nossos planejamentos iniciais (as relações entre o *funk* e o tango argentino, bem como a presença da capoeira e do *funk* como cultura popular brasileira).

Essa experiência contribuiu para a nossa formação como profissionais de ensino ao mostrar que a promoção de aulas que instiguem o diálogo, o espírito crítico dos alunos pode ser um caminho para que se articule a prática ao discurso dos documentos oficiais para a educação no que tange à formação de cidadãos críticos e autônomos, ao mesmo tempo em que confirma a importância do papel do professor como um mediador que deve fazer da sala de aula um lugar de interlocução, inovação e reflexão.

Criatividade e interculturalidade: fundamentos teóricos

Na narrativa apresentada na sessão anterior, além da descrição dos procedimentos metodológicos que estruturaram a elaboração e realização da oficina, emergiram postulados teóricos que atravessaram cada uma das etapas anteriormente descritas.

Considerando o segmento com o qual desenvolveríamos essa oficina, nosso propósito foi promover uma aula que estivesse em conformidade com a finalidade disposta para o Ensino Médio, no inciso III do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cuja preocupação central é a preparação do aluno para o trabalho e a formação de cidadãos críticos, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Com base nesse discurso oficial, o tema selecionado se revelou bastante pertinente, uma vez que nos permitiria suscitar, de forma criativa, a reflexão sobre questões de substancial relevância

para a sociedade brasileira, como a alteridade e o respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que em promoveríamos o pensamento crítico em relação aos mecanismos de poder que atravessam as relações culturais.

Cabe ressaltar que adotamos a concepção de criatividade dentro de uma perspectiva intercultural, o que implica a superação da visão ocidental que concebe a criatividade como a *capacidade de produzir um trabalho ao mesmo tempo novo e satisfatório em relação às pressões contextuais* (LUBART, 2007, p. 83-84). Desde essa perspectiva que predomina nas culturas de origem europeia, o processo criativo é concebido como um movimento linear que caminha em direção ao aspecto novo. No entanto, de acordo com o autor, há outras concepções de criatividade que contrastam com essa visão eurocêntrica, como a perspectiva das culturais orientais, segundo as quais “a criatividade é menos ligada à elaboração de produtos novos do que a autenticidade do processo de descoberta” (LUBART, 2007, p.84). Essa concepção última emoldura nosso trabalho, pois sua intenção primordial é a busca da reflexão.

A abordagem da educação intercultural configurou-se como uma alternativa válida para o nosso objetivo. Como afirma Candau (2002, p. 135-136), esta abordagem

[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da (s) cultura (s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Nesse sentido, *a cultura não é, está sendo a cada momento*. O *interculturalismo, ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira*, supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Nesse sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente (grifo nosso).

A crítica que a autora faz em relação ao tratamento dado ao interculturalismo pela literatura brasileira nos pareceu ainda pertinente aos nossos dias. Observamos que muitos de nós só tivemos contato com essa abordagem nesse curso de formação continuada. Poucos, de fato, tiveram acesso a essa leitura em sua formação acadêmica. No entanto, acreditamos que a contribuição que essa abordagem traz é, com efeito, significativa para a visão crítica da cultura não como produto estático, mas como um processo

em permanente (des)construção que não permite nem uma visão essencialista, que encobre a hibridização cultural, nem visões diferencialistas, que só fazem ressaltar a diferença sem promover uma inter-relação entre as culturas.

Essa defesa de uma visão crítica de cultura pelo viés da interculturalidade também é compartilhada por Martins (2002). Segundo o autor, há pelo menos quatro correntes ideológicas ou políticas que buscam dar conta do fenômeno multicultural, a saber: (i) assimilação homogeneizante; (ii) integracionismo aglutinador; (iii) pluralismo cultural e (iv) interculturalismo. As três primeiras têm como perigo a visão reducionista em relação à diversidade cultural, uma vez que a primeira corrente busca estabelecer uma sociedade homogeneizante por meio da assimilação da cultura receptora ou dominante, vista como superior, enquanto a segunda pretende gerar uma identidade comum que acaba por ocultar o racismo e a crença na superioridade da cultura receptora ou dominante. O pluralismo cultural, que aparentemente se difere das primeiras pela defesa de que cada grupo cultural tem direito a conservar cultura, só faz reforçar a diferença, possibilitando, assim, a discriminação e isolamento dos grupos minoritários.

Por este motivo, Martins advoga que o programa de educação, que contempla tanto questões políticas – como o currículo e a formação de professores –, quanto as mais práticas, como o ambiente escolar, esteja abrigado sob o guarda-chuva do modelo intercultural, pois considera que este modelo seria o único que parte do conceito de cultura como processo dinâmico que implica intercâmbio e diálogo entre grupos culturais diferentes, o que representa para ele um enriquecimento para a espécie humana.

A didática numa perspectiva inovadora e intercultural: desafios e construções

Acreditamos que, pelo viés da interculturalidade, a heterogeneidade da sala de aula, que a tradição escolar tentou obliterar em favor de uma cultura homogeneizadora, poderá, com efeito, ser produtiva. Contudo, para que isso realmente seja uma realidade no cotidiano escolar, não basta que a diferença seja reconhecida. É necessário trazê-la para um confronto, um diálogo. Do contrário, só se perpetuará a noção da pluralidade cultural que se difere bastante do interculturalismo. De fato, na escola observamos uma abordagem aditiva, porém esta não promove transformações curriculares mais profundas. Como sinaliza Candau (2002, p. 135), a

abordagem aditiva procura penetrar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar a sua estrutura básica. O enfoque transformador, em contraste com o aditivo, reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos etc., provenientes de diferentes tradições culturais e, o quarto enfoque, da ação social, estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que suponham o desenvolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria/prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Essa mesma autora, em artigo escrito com Miriam Soares Leite (2007), relata a experiência de um semestre letivo no curso de Didática dirigido à Licenciatura em Pedagogia, que buscou incorporar a perspectiva intercultural nas práticas educativas. Essa leitura nos fez pensar na importância do tratamento da questão nos cursos de formação de professores, pois de nada adianta defendermos a inclusão da abordagem intercultural no currículo escolar se antes os professores não nos preparamos para lidar com a diferença tão evidente nas salas de aula. Cremos que o caminho de ressignificação da didática à luz da interculturalidade está em construção, mas reconhecemos que ainda há muito por fazer. Eis aí o desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, v. XXIII, n.n.79, p. 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. *A Didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 731-758, 2007.

DUARTE, R. Makunaimando e o Hino de Roraima: contexto de criação/recepção. In: Esther Beyer; Patricia Kebach. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v., p. 109-121.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Ernesto C. *Programa de Educação Intercultural na Escola*. Revista Aprender, setembro de 2002.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Características de criatividade na prática pedagógica. In: *Revista Metáfora Educacional*, v. 18, p. 60-78, 2015.

SIQUEIRA, J. Ferramentas de Criatividade. Disponível em <<http://criatividadeaplicada.com/2007/07/23/ferramentas-de-criatividade/>>. Acesso em 07/09/2015.

TODO BRASILEIRO GOSTA DE FUTEBOL?

Camila França Barros
Verônica Passos Alves

Introdução

O presente caso de ensino faz parte do trabalho final da disciplina Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica, ministrado pelas Professoras Doutoras Flávia Amparo e Kátia Xavier, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, no primeiro semestre de 2015.

O tema norteador do projeto, *Criatividade e Interculturalidade*, nos impulsionou a pensar em uma proposta que levasse para as salas de aula da Educação Básica discussões acerca do reconhecimento, da valorização e do respeito às diferenças. Apesar de estarmos em um mestrado em Ensino no qual há professores das mais diversas áreas envolvidos, formamos uma parceria que compartilha da mesma paixão: o ensino de línguas estrangeiras, no nosso caso o francês e o inglês. Tendo em vista as disciplinas que lecionamos, surgiu o interesse em abordar a questão dos *estereótipos culturais* e desenvolvemos então a oficina: *Todo brasileiro gosta de futebol?*

Desejamos, com esse trabalho, suscitar uma reflexão sobre os diversos estereótipos culturais, a fim de desconstruí-los. A partir desta reflexão, pretendemos fazer com que os alunos reconheçam as diferenças inerentes à cultura do outro. Dessa forma, a identificação dos estereótipos brasileiros será promovida, além de estratégias para enfrentá-los.

Antes da prática, um pouco de teoria: interculturalidade e o ensino de línguas estrangeiras

É sabido que os seres humanos sempre pertenceram a grupos culturais diferentes. Graças ao processo de globalização das informações, as diferenças culturais não são mais vistas como ameaça e, sim, como possibilidade de um enriquecimento cultural recíproco.

Assim, podemos definir a Interculturalidade como um processo dinâmico de trocas entre culturas diferentes. De acordo com Bennet (2002, p.9) “O objetivo da comunicação intercultural é analisar as dificuldades de interação e aumentar sua eficácia entre culturas”. Em uma sociedade tão plural, essa reflexão precisa encontrar espaço, também, na sala de aula.

Seguindo os PCNs (1998, p. 37), a Língua Estrangeira é obrigatória e

[...] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas e leva a uma percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. **Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).** (Grifo nosso)

Assim, ao entender o outro e aceitar os fatores sociais que caracterizam sua vida em comunidade, o estudante de língua estrangeira, a partir de sua aprendizagem, conhece mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. Ainda de acordo com os PCNs,

O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobremodo, ao enfoque dessa questão. **Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira [...].** (grifo nosso)

Estereótipos

Como mencionado anteriormente, uma das possibilidades do ensino de línguas estrangeiras segundo os PCNs é desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas. Encontramos, ainda, a seguinte passagem nos PCNEM (1999, p.133):

Atualmente o trabalho com língua estrangeira constitui excelente recurso para a aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele estar, **visando a combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades.** (grifo nosso)

Segundo Chaves, Favier e Pélissier (2012), os estereótipos são imagens que um grupo tem de outros grupos. Eles podem surgir a partir de uma experiência vivida cujo princípio norteador seria: se eu conheci um, conheci todo mundo. Os autores explicam que, desta maneira, se o sujeito visita determinada cidade e nessa cidade a vendedora de uma loja não é atenciosa, todos os habitantes daquela cidade não são acolhedores. De fato, os estereótipos podem nascer de constatações reais: são as conclusões que tiramos delas que podem ser equivocadas, pois atribuem globalmente características físicas, psicológicas e/ou comportamentais de um grupo sem levar em conta o indivíduo. Como identifica Candau (2010),

estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos (CANDAU, 2012, p.246).

Metodologia

A oficina *Todo brasileiro gosta de futebol?* foi planejada para que acontecesse em quatro etapas, totalizando o tempo aproximado de 60 minutos. A seguir, descreveremos a organização de cada uma das etapas, os recursos utilizados e os objetivos específicos.

Na primeira etapa, optamos por utilizar uma adaptação do *brainstorming*, método proposto por Alex Osborn que “visa encorajar as pessoas a utilizar o pensamento divergente e a assumir riscos na investigação de ideias inovadoras” (Apud LUBART, 2007, p.28).

Antes que os alunos entrassem na sala, nós fixamos cartazes nas paredes, cada um contendo uma das seguintes frases acompanhadas de uma imagem estereotipada daquela nacionalidade/religião:

- Todo Americano...
- Todo Argentino...
- Todo Francês...
- Todo Italiano...
- Todo Muçulmano...
- Todo Português...

Quando os alunos chegaram, disponibilizamos diversas canetinhas coloridas e solicitamos que eles completassem as frases nos cartazes com suas próprias ideias. Deixamos claro que tudo seria permitido e nenhuma resposta seria considerada certa ou errada, boa ou ruim. Para esta etapa foi estipulado um tempo aproximado de 10 minutos.

A segunda etapa foi destinada à análise coletiva dos cartazes. Nesse momento, os alunos, através da mediação das professoras, puderam refletir sobre o que escreveram/leram e levantar alguns questionamentos como:

- De onde surgiram aquelas ideias?
- Será que todos concordam?
- Será que os autores das frases acreditam no que escreveram ou estariam reproduzindo (pré)conceitos?
- O que fundamenta nossas crenças sobre o comportamento de pessoas que não conhecemos?
- É possível generalizar culturas/povos/seguidores de uma determinada religião?

Para esta etapa previmos 15 minutos de discussão.

A terceira etapa começou com a exibição de um cartaz semelhante ao que os alunos construíram anteriormente, mas desta vez apresentando a frase “Todo brasileiro...” e os estereótipos normalmente associados a esta nacionalidade. A intenção nesta etapa foi fazer com que os alunos se colocassem no lugar do outro e percebessem que estereótipos são generalizações baseadas no senso comum e que não necessariamente correspondem à realidade. Novamente as professoras mediaram uma pequena discussão na qual o objetivo estava voltado para o questionamento dos estereótipos existentes e a necessidade de desconstruí-los. Esta etapa serviu, também, de motivação para a próxima etapa da oficina, e foram reservados mais 15 minutos para desenvolvê-la.

Na quarta e última etapa, as professoras mediadoras propuseram que os alunos se dividissem em grupos e construissem cartazes com o objetivo de desconstruir os estereótipos sobre os brasileiros utilizando a frase “Nem todo brasileiro...” como ponto de partida. Como recursos, foram fornecidas cartolinhas em branco e canetinhas coloridas. Cerca de 20 minutos foram destinados à produção dos alunos.

Ao final, cada grupo teve a oportunidade de expor seu cartaz, contar um pouco sobre o processo de construção e avaliar a oficina como um todo.

Nossa experiência com a oficina *Todo brasileiro gosta de futebol?*

A parte prática do trabalho final da disciplina Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica foi aplicada no *Campus Engenho Novo II* do Colégio Pedro II, no dia 26 de junho de 2015. Conforme estabelecido durante as aulas dessa disciplina, nós trabalhamos com uma turma da 1^a série do Ensino Médio (turma 2104).

Apesar de termos planejado e executado juntas a oficina, uma série de fatores contribuíram para que a experiência fosse diferente para cada uma de nós. Verônica, que é professora de língua francesa, faz parte do corpo docente do *Campus* e já conhecia parte da turma que participaria da oficina; Camila, que é professora de língua inglesa, nunca havia estado naquele espaço e conheceu os alunos naquele dia.

Nossa oficina foi marcada para às 10h30 da manhã, nos tempos cedidos pela professora de Educação Física, cujas aulas acontecem no contraturno. Essa informação se torna relevante pois explica alguns contratempos com os quais tivemos que lidar, a saber: o atraso dos alunos, e consequentemente, do início da oficina, e o quórum abaixo da expectativa, visto que, em uma turma de 30 alunos, apenas cerca de 15 compareceram.

Verônica, por ser professora do *Campus* e trabalhar às sextas no turno da manhã, já se encontrava no local desde muito cedo; Camila, entretanto, reside em Macaé e só pôde chegar com cerca de 1 hora de antecedência ao *Campus*. Foi esse, então, o tempo que tivemos para juntas escolher uma sala disponível, organizar as carteiras em grupos e colar os cartazes nas paredes.

É importante ressaltar que, apesar de termos planejado a oficina para que acontecesse em 60 minutos, tínhamos disponíveis 2 tempos de aula de 45 minutos cada, o que nos deu bastante tranquilidade para lidar com os imprevistos, que em nada atrapalharam na realização das atividades. Apesar de termos um quórum menor que o esperado, acreditamos que o número limitado de alunos apenas colaborou para que pudéssemos mediar a oficina com mais qualidade, e para que a participação de todos os alunos fosse ainda mais ativa.

Independentemente do número de alunos, sabemos que o público do Colégio Pedro II, especialmente no Ensino Médio, é bastante diferenciado quando comparado a outras instituições públicas estaduais e municipais. Ainda assim, há dentro desse espaço turmas mais e menos agitadas, motivadas e participativas. Podemos dizer que tivemos bastante sorte e trabalhamos com um grupo excelente, que demonstrou muito interesse em todas as atividades propostas e superou nossas expectativas em relação à participação e contribuição para o debate.

O tema da nossa oficina certamente contribuiu muito para que a discussão fosse proveitosa e os alunos participassem tão ativamente. O clima ao longo de toda a atividade foi bastante agradável, todos estavam muito à vontade, inclusive a professora que havia acabado de chegar naquele espaço.

Na primeira etapa da oficina, observamos que os alunos traziam consigo uma carga muito grande de preconceitos em relação aos grupos de povos que selecionamos para a discussão. Surgiram frases como “Todo Italiano cozinha bem”, “Todo Muçulmano é terrorista”, “Todo francês não toma banho”. Em sua maioria, frases bastante estereotipadas.

Durante a discussão, na segunda etapa, ficou evidente que, apesar de reconhecerem que as pessoas podem ser diferentes mesmo compartilhando da mesma nacionalidade ou religião, muitos alunos acreditam que os estereótipos falam sobre o comportamento de uma grande maioria e que, por isso, são tão difundidos. Foi muito interessante ver como os próprios alunos foram percebendo, através da nossa mediação e do posicionamento de outros colegas, o quanto essas generalizações são, muitas vezes, reproduzidas sem que se reflita sobre as mesmas, e sem que se dimensione uma série de preconceitos que carregam.

Já na terceira etapa, após terem refletido sobre tudo que foi discutido, o olhar para o cartaz contendo frases que generalizavam todos os brasileiros se mostrou bastante diferenciado. Os alunos já não achavam tanta graça das generalizações, não achavam certo dizer que “todo brasileiro fura fila”, quando sabem que muitos não agem dessa forma. As meninas em especial se mostraram bastante irritadas com as generalizações acerca da sensualidade das brasileiras, as colocando muitas vezes como um objeto sexual.

Finalmente, na etapa de elaboração dos cartazes com o objetivo de desconstruir estereótipos, os alunos foram criativos e bastante críticos, criando *slogans* como “Quem tem rótulo é comida” e frases como “Nem todo brasileiro é corrupto, mas alguns são”.

Para nós, professoras mediadoras e idealizadoras da atividade, a produção dos alunos mostrou o quanto a oficina foi um sucesso. Conseguimos, com poucos recursos e pouco tempo, levar para a sala de aula uma discussão que consideramos importante e que, infelizmente, não é normalmente abordada com os alunos por uma série de limitações que o professor encontra diariamente, seja de falta de tempo, seja de excesso de conteúdo no currículo, seja de desmotivação para fazer algo diferente.

REFERÊNCIAS

BENNETT, M. *Principi di Comunicazione Interculturale*. Milano: FrancoAngeli, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, 132p.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V.M. *As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: PUC, 2010.

CANDAU, Vera M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CHAVES, R.-M; FAVIER, L.; PÉLISSIER, S. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG, 2012.

LUBART, T. Concepções da Criatividade. In: LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRIATIVIDADE E INTERCULTURALIDADE: INOVAÇÃO, REFLEXÃO E DIÁLOGO NA ESCOLA

*Ludimylle Amorim Moreira
Marcele da Silva Santos*

Processo de construção da oficina *Tudo depende do ponto de vista*

Ementa: Dialogar sobre os diferentes pontos de vista, a diversidade existente na sociedade e nosso papel ativo como sujeito sociocultural na construção do respeito mútuo, da liberdade, dignidade, justiça, equidade e solidariedade.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do Colégio Pedro II/ Engenho Novo

Tema: Diversidade e Preconceito

Objetivo geral: A aula /oficina explorará a temática diversidade e preconceito. Serão trabalhadas questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças, com a intenção de promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos.

Objetivos específicos:

- Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social.

Metodologia - Descrição da aula/oficina:

Para a elaboração da aula/oficina utilizamos as quatro linhas de ação propostas pelas autoras Candau e Leite (2007, p.739), consideradas como fundamentais para a promoção de uma educação multi/intercultural:

- *Desconstruir*: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia a dia.
- *Articular*: refere-se à tensão igualdade-diferença;
- *Resgatar*: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais;
- *Promover*: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento.

Organização da aula/oficina:

A organização do espaço para a realização da oficina contemplou o uso da estratégia de comunicação persuasiva e intencional, aplicamos a técnica da fotografia-palavra. Foram dispostas na sala cinco imagens com a intenção de incitar a reflexão sobre a impressão e significado das imagens para os alunos.

Etapa 1: Divisão de grupos – os alunos deverão organizar 5 grupos, de forma aleatória, com aproximadamente 7 alunos. (2 minutos)

Pergunta reflexiva/provocativa: Por que escolheram esse grupo? Por que escolheram essas pessoas para formarem o grupo?

Etapa 2: Dinâmica das fotografias (6 minutos)

- Sorteio das imagens: cada grupo ficará com uma fotografia.
- Pergunta reflexiva/ provocativa: O que essa imagem representa? O que você pensa ao ver essa imagem? Que sentimento essa imagem transmite?
- Discussão em grupo;
- Exposição do pensamento e reflexões dos grupos.

Etapa 3: Contextualização (5minutos)

Etapa 4: Proposta (37 minutos)

- Tempestade de ideias – Preconceito na escola;
- Propor aos alunos que façam uma lista sobre os diferentes tipos de preconceitos ou situações de constrangimento, percebidos e vivenciados no espaço escolar.
- Disponibilizar diferentes materiais (revistas, jornais, encartes, lápis de cor, tinta, pincel, tesoura, régua, cartolina, papel ofício, cola, entre outros) para a produção de um cartaz ou de uma propaganda que promova discussões sobre o preconceito, com a intenção de repudiar atitudes discriminatórias e sensibilizar pessoas.
- Exposição oral para os grupos sobre as percepções anotadas e apresentação das produções. (5 minutos)

Etapa 5: Avaliação (5 minutos)

- Oral
- Escrita

Narrativas individuais – casos de ensino sobre o desenvolvimento da proposta**Narrativa 1**

O início da elaboração da proposta foi extremamente difícil. Atuo na área de Matemática e evito abordar assuntos polêmicos nas aulas por me considerar despreparada para lidar com mediações de conflitos que possam surgir. Tenho esclarecimento sobre a importância de explorar temas voltados para a interculturalidade e que, inclusive, alguns destes são exigidos através de lei, porém, as poucas vezes que surgem essas questões são em exercícios que se referem ao tratamento de informações, onde o objetivo principal é a matemática envolvida em si.

Após ponderar, selecionamos temas que estavam ao nosso alcance e que sentíamos segurança para dialogar com os alunos. Buscamos construir uma atividade que fosse aplicável e adaptável a qualquer ano de ensino. Tentamos prever possíveis respostas e simular algumas soluções de conflitos. Houve muita insegurança durante esse processo, pois não conhecíamos o ambiente escolar, as características individuais e a turma.

A aplicação da primeira etapa iniciou com um número reduzido de alunos. De certa forma, houve comprometimento, pois previa que os alunos se organizassem em grupos e que estes fossem mantidos durante todas as outras etapas. Mas, mesmo com um número inferior, os alunos se separaram conforme esperávamos, utilizando a afinidade e a segregação velada. Os alunos nos receberam muito bem e questionaram, mostrando-se preocupados sobre a forma pela qual nós seríamos avaliadas na disciplina de Mestrado.

Na sequência, a etapa 2 foi realizada e, assim como previsto, surgiram todos os assuntos tendenciados a partir da exploração das imagens: diferença racial, de gênero, étnica, religiosa, social. Continuamos com a etapa 3, onde dividimos a contextualização mencionando a problemática da intolerância e dos preconceitos presentes nos mais diversos cenários da sociedade. Nesses três momentos iniciais pudemos perceber que os alunos estavam gostando da abordagem do tema e que em alguns casos houve a identificação aplicada aos sujeitos.

A etapa 4, tempestade de ideias, foi um verdadeiro “tufão”, pois muitos alunos chegaram atrasados. Houve dificuldade para organizá-los de forma equânime nos grupos já formados, alguns negavam-se a compor os grupos e a realizar a atividade. Tivemos muita dificuldade para dar continuidade, pois precisávamos explicar individualmente em cada grupo o que havia sido passado até o momento em questão. Desgaste desnecessário e que repercutiu negativamente para a execução de nosso planejamento. Despendemos muita energia para lidar com essa mediação, e fatos importantes podem ter fugido ao nosso olhar em meio a “ventania”. Para nossa satisfação, alguns desses alunos, abraçaram a proposta e tornaram-se os líderes do grupo na execução e conclusão da tarefa.

Não houve tempo para a defesa oral dos grupos. Pudemos expor os cartazes produzidos e finalizar pontuando a importância da discussão desses temas na escola. Houve a participação dos alunos nessa etapa de forma espontânea, agradeceram nossa presença por discutirmos os variados temas que de fato estavam presentes na escola, e mencionaram que esta não propicia espaços com frequência para discussão dessas situações apresentadas.

Descrever essa mediação foi importante para refletir, dimensionar erros e acertos e avaliar os potenciais da prática criativa que foi aplicada ao desenvolver a aula/oficina.

Aprendi que muitas situações ocorrem antes e durante a prática de um professor, e, quando não refletidas, não geram aprendizado e, futuramente, melhorias para novas ações docentes. Mais importante que o resultado em si é o processo de execução. Foi possível dimensionar o quanto é importante

o planejamento para um bom resultado, mas, além disso, o conhecimento de situações recorrentes nos espaços e dos indivíduos que os compõem são essenciais para que objetivos possam ser alcançados.

Narrativa 2

Realizar uma proposta de oficina para alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental ou Ensino Médio foi algo que me trouxe muitas ansiedades e medos, visto que minha formação inicial se define para a Educação Infantil e Primeiro seguimento do Ensino Fundamental. Embora já tivesse a experiência de ministrar oficinas para adultos, me senti muito insegura em relação a adolescentes e a um público totalmente desconhecido.

Pesquisamos os PCN's para nos auxiliar no trabalho com a interculturalidade, de forma coerente com a proposta curricular, e até mesmo para nos direcionar nesse caminho desconhecido. Estudamos uma maneira de construir nossa proposta a fim de termos segurança para dialogar com os alunos. Foi um desafio construir essa proposta e trabalhar com uma temática que permeia conflitos em meio a um público desconhecido e um segmento que não costumo trabalhar.

Aplicamos a proposta em uma turma de 9º ano que nos recebeu bem, mas, desde o início, com questionamentos. A turma estava bem vazia, de acordo com a descrição realizada pelos professores que já lecionam no Colégio, mas os alunos nos comunicaram que muitos colegas chegavam atrasados e entravam no segundo tempo de aula. Iniciamos nossa proposta e a divisão dos grupos aconteceu pela escolha dos alunos, por afinidades e amizades em sala. A reação e interação do grupo foi muito boa e, na etapa 2, participaram ativamente com percepções e comentários muito pertinentes e que até me surpreenderam pela utilização de termos e níveis de conhecimento mais complexos.

A princípio, um aluno incomodou-me pelo fato de estar com o fone de ouvido e não dialogar com o grupo e, por isso, resolvi observá-lo durante o processo. Esse mesmo aluno, mesmo sem ter demonstrado ser participante, foi quem contribuiu com um comentário riquíssimo no momento em que o seu grupo expressava suas impressões a respeito da imagem sorteada. Embora parecesse não estar atento, sabia exatamente o que estávamos discutindo e trouxe grandes contribuições para nossa reflexão.

Na etapa 3, dialogamos sobre as temáticas: preconceito, diferenças, intolerância, respeito; retomando as palavras e pensamentos centrais que surgiram nas reflexões de cada grupo e que foram anotados no quadro. Os alunos mostraram-se atentos e também participaram com breves reflexões.

Iniciamos a etapa 4 e toda a proposta estava dentro do previsto, até que, durante a tempestade de ideias e momento de criação dos alunos, surgiu um novo grupo de dez alunos, que entraram na sala no início do 2º tempo e dispersaram todo o processo que havíamos iniciado. Nesse momento foi preciso direcionar os alunos para os grupos que já estavam realizando a proposta e negociar com muitos deles a entrada nos grupos, pois, a princípio, se negaram e queriam formar novos grupos. A formação de novos grupos seria inviável, visto que os alunos atrasados desconheciam toda a proposta e não teriam tempo para executá-la desde o princípio.

Nesse momento surgiram alguns conflitos: alunos que não queriam entrar nos grupos já formados, alunos que se negavam a participar da proposta, alunos desconcentrados da atividade, devido ao remanejamento dos grupos, e resistência de dois alunos em participar. Com diálogo e explicações sobre a proposta, conseguimos alocar os colegas nos grupos e dar continuidade a proposta. Porém, um aluno necessitou de mais de dez minutos de nosso diálogo e persistência para participar de um grupo. Alegou não ter amigos na sala, não queria trabalhar com ninguém e não estava disposto a ser convencido. Como não conhecíamos aqueles alunos não sabíamos em que “terreno estávamos pisando”, não conhecíamos suas características, nem seu histórico, nem sua personalidade. Foi preciso um diálogo muito paciente e persistente para conseguir que este aluno fizesse parte de um grupo.

Nesse momento, vimos nossa proposta saindo dos trilhos, agravada pela falta de tempo para a execução. Começamos a passar de grupo em grupo, colaborando com a proposta dos alunos e incentivando o término da proposta. Então, surgiram alguns líderes que alavancaram o desenvolvimento do trabalho coletivo e foi possível ver belos cartazes expostos ao final da aula. Porém, não tivemos como disponibilizar tempo para a apresentação oral dos trabalhos dos alunos.

Os alunos realizaram a etapa 5 de forma individual e puderam expressar suas opiniões a respeito da aula/oficina. Embora tenham destacado a importância e a necessidade de tratar desse assunto na escola, alguns ainda consideram essas “aulas diferenciadas” como se não fosse aula. Ainda entendem, como muitos de nós professores, que a aula é dar um conteúdo no quadro, exercícios, livro didático e exposição oral feita pelo professor. Acredito que é uma questão cultural que prevalece nos ambientes escolares.

Descrever essa situação permitiu uma avaliação e reflexão da proposta que desenvolvemos. É como se o professor pudesse voltar àquela aula e ver de cima tudo o que aconteceu, parar e pensar nos detalhes, enxergar as dificuldades, ver novas saídas, refletir sobre possibilidades, ver o que foi positivo e verificar se os objetivos foram alcançados.

Articulação das Narrativas: análise e discussão

Após a reflexão e o exercício de relatar a situação vivenciada diante de dois olhares distintos, destacaremos e discutiremos alguns conceitos que permeiam nossas narrativas nos tópicos abaixo.

Professor/pesquisador X sala de aula

Nas duas narrativas, foi possível perceber a insegurança das professoras em lidar com o enfrentamento de uma nova situação, aparentemente algo que lhes fugia ao controle. Como professoras em pesquisa, buscando capacitação em práticas docentes na Educação Básica a articulação de tal proposta poderia parecer-nos tarefa simples ao recorrermos às nossas experiências e formações anteriores. Porém, o caráter desafiador dessa proposta está relacionado a uma prática de sala de aula não adotada comumente nas instituições escolares.

Propor uma aula inovadora, com temática polêmica e não rotineira é romper barreiras e tradições curriculares. Muito se vê no discurso de professores, pensadores, e até da mídia, a afirmação de que mudanças são necessárias, mas ainda se percebe um distanciamento entre esses olhares e a realidade das salas de aula. Nóvoa (2010) afirma que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo.

Talvez seja o desequilíbrio (PIAGET, 1975) diante desse desafio que nos possibilitou encontrar o equilíbrio para a elaboração e organização de uma Proposta de Ensino pautada numa perspectiva de Projetos.

Processo e Produto

A aula/oficina utilizou o ambiente escolar como espaço para a construção da cidadania. Na proposta, uma das etapas utilizou a observação para acentuar o pensamento, oportunizando a discussão a partir de diferentes pontos de vista.

Observar é uma forma de descobrir informação, uma parte do processo de reação significativa ao mundo. Ao compartilhar nossas observações com outras pessoas, notamos nossos pontos cegos, bem como os pontos cegos dos outros. Aprendemos a ver e notar o que não tínhamos percebido antes (RATHS, 1977, p.22).

O incentivo a pensar e visualizar as mesmas questões através de diferentes perspectivas favorece a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e mais aptos para a resolução de problemas que possam surgir. Para Raths (1977, p.323) “Ao ensinar a pensar é preciso dar muita atenção aos processos que ocorrem juntamente com o produto”. Infelizmente, é frequente na escola, de um lado, o excessivo zelo e a cobrança para o cumprimento do currículo formal e, de outro, como numa balança desigual, há a necessidade de uma formação voltada para a cidadania.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais referências feitas em relação ao currículo, que deve ser voltado para a construção da democracia e do princípio constitucional de igualdade.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos — da escola e dos educadores em particular —, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (PCN, 1998, vl. 10, p.129).

Espera-se que a escola promova a progressão intelectual em todos os aspectos. É preciso equilibrar essa balança com práticas que incentivem a formação integral do aluno, onde os conteúdos realmente estejam articulados com a formação do pensamento cidadão e os resultados possam estar em equilíbrio com os processos de construção.

Perspectiva intercultural x Educação e Juventude

A problemática de diferentes tipos de discriminação e preconceito é uma realidade presente na sociedade e que se estende ao ambiente escolar. Tem sido frequentes as manifestações de violência, *bullying*, intolerância, homofobia, exclusão, que alimentam atitudes de preconceito. Até em nossas expectativas como professores, cometemos alguns deslizes ao julgar

comportamentos aparentemente fora do padrão ou do ideal, realizando pré-julgamentos de um determinado aluno ou grupo. São os “rótulos” que muitas vezes utilizamos para caracterizar os alunos que compõem nossa classe.

Lidar com as diferenças e com a diversidade é algo que sobrepõe os saberes intelectuais da formação do professor, pois faz parte de uma herança e vivência cultural de todos nós. Requer uma análise pessoal, coletiva e constante reflexão. “Para que a diversidade nas práticas educativas se efetive, faz-se necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa”. (FIGUEIREDO, 2013, p.144)

O reconhecimento da diversidade e a emergência dessa temática no ambiente escolar e social desafiam professores a promover uma educação intercultural. Segundo Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p.239 e 247) “a educação *intercultural* enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes” e “contribui para que uma pessoa modifique o seu horizonte de compreensão da realidade na medida em que comprehende pontos de vista ou lógicas diferentes”.

Consiste em possibilitar que os alunos aprendam a olhar por uma ótica diferente, a perceber o outro, conhecer sua maneira de pensar e de viver, sensibilizar em relação ao outro, contribuindo para a construção de empatia, promovendo o diálogo, a reflexão e atitudes que conduzam a processos integradores entre culturas.

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”, para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p.25).

Criatividade e Inteligência Plena

A escola pode oportunizar a integração e a interação tanto criativa como cooperativa, contribuindo para que o aluno se posicione de maneira crítica e responsável em diferentes situações sociais. O diálogo pode ser uma estratégia fundamental para a mediação de conflitos e reconhecimento da diversidade.

A escola precisa estimular e incentivar processos criativos, proporcionando a interação de maneira crítica e reflexiva. Buscar o desenvolvimento da inteligência plena nos indivíduos.

Inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, como que o defina, em seu contexto sociocultural. Uma pessoa plenamente inteligente quando reconhece suas forças e as aproveita ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhece suas fraquezas e descobre maneiras de corrigi-las e compensá-las. As pessoas plenamente inteligentes manifestam suas habilidades, adaptando-se a, modificando e selecionando ambientes por meio do uso equilibrado de suas capacidades analíticas criativas e práticas (STERNBERG & GRIGORENKO, 2003, p.16).

A criatividade como fio condutor dessa proposta desafia os alunos a solucionarem problemas e conflitos de sua vida cotidiana, avaliando outros pontos de vista em busca de novas alternativas que transponham a dimensão individual para a formação do pensamento coletivo, compartilhando processos formativos e envolvendo pertencimentos e identidades.

Repercussão dessa experiência para a formação de professores

O registro reflexivo aqui apresentado contribuiu para incorporar o pensamento do professor/pesquisador que utiliza suas anotações para aprender e elaborar hipóteses sobre a sua prática. De acordo com Pontes (2011) a prática dos registros reflexivos favorece a construção da autoria pedagógica, reconhece o professor como pesquisador da própria prática, produtor de conhecimento e capaz de recriar o seu fazer pedagógico com criticidade e embasamento teórico.

Essa experiência colaborou para que refletíssemos sobre nossas práticas de sala de aula e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia, a afirmação do direito à educação e à aprendizagem e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural, aliando o conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável ao contexto.

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (CANDAU, 2012, p.1).

Potencializar a aprendizagem numa perspectiva intercultural e criativa foi algo desafiador. Lidar com essa temática de maneira tradicional, apenas através de uma exposição oral ou abordagem durante um conteúdo da

disciplina, poderia não alcançar o objetivo de sensibilizar e provocar mudanças. A criatividade, que é definida por Lubart (2007, p.7 e 16) como a “capacidade de realizar uma reprodução que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” é entendida aqui como algo novo para aquele contexto de aprendizagem, para aquela realidade. Significou sair do padrão e dos modelos comuns ao dia a dia escolar e propor uma situação nova em busca de experiências e saberes coletivos.

A repercussão dessa experiência em nossa trajetória docente proporcionou uma reflexão a respeito do papel do professor frente aos desafios de ensinar para a vida e para a construção da cidadania. Assim como Mantoan (2008, p. 65) acreditamos que o professor que participa da caminhada do saber com seus alunos e que é mediado pelo mundo consegue compreender melhor suas dificuldades, suas vivências, seus saberes individuais, sua vivência cultural. Consegue entender melhor cada um que faz parte daquele grupo e, assim, pode provocar a construção de conhecimento com maior adequação, dando sentido à aprendizagem a partir da realidade e do contexto em que os alunos vivem. A relação de cada aluno com o conhecimento pode acontecer de maneiras bem distintas, mas fazendo o uso de suas ideias e de sua criatividade, suas representações vão se expandindo e se revelando pouco a pouco na construção de ideias originais que se integram às construções de cada um. Nesse sentido, o grupo atua cooperativamente e forma um “tecido colorido de conhecimento”, cujos fios representam a interpretação, as contribuições e as ideias que cada um acrescentou ao saber coletivo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, primeiros e segundo ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural. Brasília: MEC, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. In: *Revista Pedagógica*, v. 14, n. 28, p. 231-262, 2012.
- LUBART, Todd. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.11-20.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. In: *Anais do V Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade*, 2011. Disponível em: <<http://files.pibid-educacao-dono-campo-ufu.webnode.com/200000107-398f0493b/OS%20REGISTROS%20REFLEXIVOS.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2015.
- RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU, 1977.
- STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Artmed, 2003.

“COISAS DE MENININHA E DE MENINÃO”: uma oficina de diálogos sobre criatividade e interculturalidade sob a ótica dos seis chapéus do pensamento

*Ana Carolina Vieira de Brito
Fernanda Santos Vallim da Silva*

Introdução

A sociedade Pós-Moderna ainda não sabe conviver harmonicamente com as diferenças. Por conseguinte, a escola, enquanto instituição social, ainda é um espaço de reprodução de práticas preconceituosas. Entendendo que é dever dessa instituição agir para promover a transformação, este trabalho irá abordar, por meio de um relato de caso de ensino, a experiência com uma oficina intercultural sobre gênero e a sua influência na formação e na prática docente das mestrandas envolvidas.

O caso de ensino aconteceu em 29 de junho de 2015, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II. A turma tem, ao todo, 34 alunos, sendo 14 meninas e 20 meninos. A duração da aula era de 1h 30 min, mas as atividades foram planejadas para 1 hora. O tema da aula era “Coisas de meninINHA e coisas de meninÃO: o sexismopor trás dos discursos sociais”.

O objetivo geral era identificar os discursos sexistas que circulam na sociedade e reconhecer como esses discursos influenciam na construção de nossas masculinidades e feminilidades. Os objetivos específicos eram: reconhecer os discursos sexistas em propagandas de brinquedos; identificar valores associados a meninas e a meninos na sociedade, e desconstruir discursos sexistas.

Este trabalho se estrutura em quatro seções. A primeira apresenta o escopo teórico utilizado para embasar a prática pedagógica da oficina, focando especificamente em pensadores que versam sobre interculturalidade, gênero e criatividade. A segunda relata o caso de ensino. A terceira apresenta as ideias centrais que norteiam a teoria dos seis chapéus do conhecimento (DE BONO, 2008) para, a partir dela, tecer uma análise sobre os resultados do caso de ensino na formação docente das mestrandas. A última seção é

a das considerações finais, na qual foram comentados alguns aspectos que contribuíram no planejamento da oficina e na escrita deste caso de ensino, e como essas experiências foram importantes para as duas docentes.

Escopo teórico

Trabalhar um tema tão delicado que é a questão de gênero, planejar as atividades, conscientizar tal tema por meio de uma metodologia inovadora e de valor, ter a convicção de que a metodologia planejada contribuirá para um olhar crítico dos alunos sobre o assunto. Esses são conceitos que a todo momento trazem inquietações. O que fazer? Como fazer? Por que fazer?

Buscar-se-á, por meio de alguns pensadores, esclarecimentos sobre essas questões que pairam sobre os professores, em busca da promoção da criatividade no ensino e na prática pedagógica que vise à interculturalidade.

Levando em consideração que a oficina foi estruturada com a intenção de que houvesse o máximo de participação do aluno e com o objetivo de despertar ao máximo a consciência crítica sobre o tema “gênero”, a aula foi estruturada com viés da pedagogia progressista, representada aqui pelas concepções de Paulo Freire (1996) que diz:

[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua quietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda “que ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

A pedagogia progressista supera a educação fragmentada e visa à promoção social por meio da educação. Portanto, tal visão considera a educação como instrumento fundamental para a transformação de toda a realidade, de desigualdades a fim de promover a valorização e a produção cultural, formando uma sociedade mais justa e mais igualitária no sentido de todos possuírem as mesmas condições. Freire questiona:

[...] como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses

individuais em função dos interesses coletivos? como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? (2011, p. 51)

Freire questiona, deste modo, a impossibilidade do desenvolvimento de novas pedagogias, quando a sociedade vai na contramão de tais mudanças. Portanto, a sociedade deve acompanhar as transformações que a educação traz para que essas não caiam no vazio e se torne inviável “criar uma sociedade nova que vai gerar um homem novo e uma mulher nova” (*Ibidem*, p. 51).

Um dos caminhos que podemos percorrer, para promover de fato essas mudanças que vão emergir na educação e transbordar para a sociedade, é a educação intercultural. Em um momento em que as diferenças parecem excluir em vez de dialogar e enriquecer a pluralidade, pensar em práticas pedagógicas interculturais é entender que “a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação” (FLEURI, 1999, p.279), e por meio dessa relação é possível conhecer o outro e entendê-lo em sua diferença, respeitando e valorizando a fuga da uniformização.

Em relação a como as diferenças são percebidas, em especial no contexto escolar, Candau (2010) trabalha com a ideia de que o antônimo de diferença não é igualdade, mas sim padronização, uniformização e produção em série. Por conseguinte, diferença e igualdade não seriam conceitos opostos. O antônimo de igualdade seria a desigualdade. A partir desse entendimento, é possível perceber que as diferenças não podem e não devem ser silenciadas e oprimidas. É necessário dar enfoque à pluralidade a fim de se alcançar uma igualdade, pois enquanto as diferenças forem negadas, a sociedade continuará desigual.

A interculturalidade traz as minorias ou aqueles que se encontram sob o comando de terceiros para o centro do processo educacional, valorizando cada aspecto cultural que um indivíduo ou um grupo traz consigo e promove a interação com outras culturas em uma relação de equidade e desenvolvimento da autoestima, sendo assim:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção

da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias **entre** diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAU, 2010, p.763)

Por meio dos conceitos de interculturalidade, dentro de gênero, este caso de ensino se propõe a fazer um recorte nas masculinidades e feminilidades construídas socialmente. Sobre essa temática, Heilborn e Carrara (2009) afirmam que

A escola muitas vezes é uma instituição normatizadora da era moderna. Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. [...] Tais atividades e suas delimitações normativas baseadas no gênero são facilmente percebidas, assim como a existências de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder (HEILBORN e CARRARA, 2009, p. 50).

A escola, enquanto instituição social, muitas vezes tende a reproduzir concepções que circulam na sociedade. No entanto, o real papel desse ambiente é repensar alguns discursos e algumas condutas, de modo a desconstruí-las e reconstruí-las, junto com alunos e funcionários, oferecendo um novo olhar sobre as desigualdades e as relações de poder associadas a gênero.

É essencial que as relações de poder e essas diferenças sejam reconhecidas, sem serem, de forma alguma, ridicularizadas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada” (BRASIL, 1998, p.21); logo, é pelo reconhecimento das diferenças, e não pela sua negação, que caminhamos para uma sociedade em que haja condições iguais para todos. Dessa forma, a crença de que somos todos iguais acaba promovendo um apagamento das diferenças e uma negação da existência do machismo.

Não cabe o discurso de que as mulheres já têm os mesmos direitos e as mesmas condições que o homem na nossa sociedade. As diferenças já são postas antes mesmo de a criança vir ao mundo – na escolha da cor do enxoval – e durante a formação dessa criança, com condutas de comportamento esperadas para meninos e para meninas. Sendo assim, há fatores que formam as feminilidades e as masculinidades das crianças. Conforme

Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOR, 1980, p. 9). Ignorar essas diferenças é fechar os olhos para os problemas de gênero e, se não é percebido o machismo, tampouco será percebida a necessidade de uma educação antissexista, plural e libertadora.

Trabalhar esses conceitos representa um desafio para muitos professores, na medida em que as concepções pertinentes à interculturalidade e a gênero são lacunas em suas formações acadêmicas e escolares. Só esse passo de pisar em terreno desconhecido, de onde não há exemplos de professores que ensinaram tal conteúdo, tampouco de uma formação profissional que pudesse ensiná-lo, torna árdua esta tarefa. Além disso, quando a proposta ainda precisa ser criativa, pisa-se novamente em terras desconhecidas. Isso se deve, já em um primeiro momento, pela dificuldade de entendimento do que é criatividade.

Não há um conceito único de criatividade. No entanto, neste trabalho, adota-se a concepção de criatividade relacionada à resolução de problemas.

Guilford (1967) elaborou um modelo (*Structure of intellect problem Solving*) que situa as operações intelectuais dentro de um processo de resolução de problemas: as situações que implicam a resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade (LUBART, 2007, p. 14).

O teórico relaciona criatividade às operações intelectuais, logo, admite que criatividade não está fora do sujeito, em uma força externa, comocreditava-se no passado. Criatividade está ligada à capacidade de solucionar desafios. Outra característica associada à criatividade é a surpresa. De acordo com Boden (1999), “supõe-se que a surpresa provocada por uma ideia ‘criativa’ se deve à improbabilidade da combinação. [...] As combinações originais precisam ter algum tipo de valor, pois chamar uma ideia de criativa é dizer que ela não é apenas nova, mas interessante” (BODEN, 1999, p. 82). Isso significa que para uma ideia ser considerada criativa, é necessária que ela seja original, isto é, não seja previsível e realizada em um primeiro momento por qualquer pessoa. É preciso que além de nova, ela seja considerada apropriada, interessante, diferente.

Relato de caso de ensino

Este caso de ensino foi realizado em dupla entre uma professora de Educação Infantil (Ana Carolina) e uma professora de Língua Portuguesa (Fernanda), ambas atuando na rede municipal e alunas do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, oferecido pelo Colégio Pedro II.

A aula que será relatada fez parte de uma das avaliações da disciplina eletiva do mestrado: Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica. As professoras regentes dessa eletiva já haviam discutido vários teóricos que versavam sobre criatividade e propuseram, ao final da disciplina, que os mestrando se unissem em duplas e preparassem uma aula de uma hora a ser aplicada em uma turma da Educação Básica do Colégio Pedro II. As turmas em que as oficinas seriam aplicadas eram das professoras dessa disciplina e algumas de uma aluna da nossa turma do mestrado, que também é professora da Instituição.

Nós ficamos com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da professora mestrandona. Já no início, Ana Carolina pareceu apreensiva, já que sua formação era voltada para alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental I e sua experiência profissional atualmente é com alunos da creche, especificamente, Maternal I.

A aula deveria estar inserida na temática da interculturalidade e ser pensada de acordo com os estudos em criatividade. Fernanda já estava com a ideia de trabalhar a questão de gênero e conversou com Ana Carolina para ver se ela tinha predileção por outro subtema dentro do viés da interculturalidade. A princípio, Ana Carolina pensou em como poderia futuramente trabalhar esta questão com os alunos dela na Educação Infantil e concordou com a sugestão.

A educação antissexista já era algo que fazia parte do olhar das duas professoras, tanto como educadoras, quanto como mulheres. Fernanda já havia planejado duas aulas com suas turmas sobre esta temática, mas Ana Carolina nunca havia pensado em uma atividade voltada para gênero com suas crianças. As questões de gênero já estavam presentes em suas práticas pedagógicas, ainda que não fossem planejadas. No dia a dia, Ana Carolina deixava os alunos à vontade para escolher seus brinquedos, brincadeiras ou as cores, de acordo com suas preferências, sem estabelecer divisões por sexo.

Em uma de nossas conversas sobre a relevância do tema e sobre como poderíamos relacionar à nossa realidade, falamos sobre a importância da Educação Infantil para a formação do sujeito de maneira integral. Tendo em vista que é na Educação Infantil que são formados os primeiros traços

da personalidade, conscientizamo-nos sobre a importância de trabalhar os mais variados temas na primeira infância, inclusive a questão de gênero. As atitudes que os alunos tomam diante das situações do cotidiano no Ensino Fundamental e Médio podem ser reflexos, dentre outros aspectos, da Educação Infantil que tiveram.

Desde a escolha de brinquedos, temas de festas, comportamentos, já se demonstra a divisão que fazemos entre os sexos, principalmente no âmbito familiar. A educação tem o importante papel de garantir a equidade entre ambos os性os, começando pela Educação Infantil. Optamos, então, pelo tema “coisa de MeninINHA e coisa de meninÂO: o sexismopor trás dos discursos sociais”.

Já com a escolha do tema definida e as reflexões constantemente realizadas, o passo seguinte seria organizar as atividades que iríamos realizar com a turma de 8º ano do Colégio Pedro II, do campus Engenho Novo. Foi um momento bastante tenso, pois a proposta e o nosso desejo eram de realizar uma oficina criativa e que fizesse alguma diferença na vida do nosso público-alvo. Tudo parecia muito óbvio, foram dias e dias para a definição e redefinição das atividades. Cada encontro para elaboração da oficina era um tanto angustiante, pois queríamos realmente fazer algo inovador.

Quando fomos mostrar, na aula do mestrado anterior à oficina que díramos, nosso plano de aula, recebemos a sugestão de inserir propagandas sexistas para despertar o interesse dos alunos para o tema e também para iniciar a aula partindo de algo que eles já conhecessem. No entanto, trabalhar a partir de propagandas não parecia ser criativo para Fernanda, especialmente por ser uma abordagem já recomendada pelos documentos oficiais para trabalhar a língua materna. Em conversas, as mestrandas optaram por seguir com a sugestão dada, tentando uma diferenciação na escolha das propagandas. Quando se fala em propaganda sexista, é comum uma associação imediata às propagandas de cerveja, por isso, optou-se pelas propagandas de brinquedos.

Chegou o dia 29 de junho de 2015, dia de realizar a oficina com a turma de 8º ano. O dia anterior foi de muito nervosismo e ansiedade para nós duas. Ana Carolina entraria para dar aula em uma turma que não conhecia, cuja faixa etária era muito distante da que trabalhava e não sabia como se sairia em uma realidade tão diferente da dela. Fernanda retornaria à instituição onde cursou do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Eram anos de recordações. Cada espaço daquela escola lhe remetia a uma lembrança de sua adolescência. Ela via tudo não só com os olhos, mas com o coração.

A aula foi planejada com cinco etapas. A primeira etapa da aula tinha a estimativa de duração de dez minutos, mas ultrapassou o tempo. Nela, desejávamos apurar os saberes que os alunos traziam antes da aula. Para isso, propusemos que eles se dividissem em grupos de 4 ou 5 alunos (mistos ou não). Cada grupo recebeu uma folha de papel ofício em branco. A tarefa era dividir a folha ao meio e em metade da folha ilustrar “duas meninas brincando” e na outra metade “dois meninos brincando”. O esperado era que eles explicassem os desenhos ao final da aula, contudo, não houve tempo hábil para esta parte.

Na segunda etapa, colocamos os slides. Iniciamos com o slide que continha apenas o título da oficina. Os sufixos -inha e -ão estavam em caixa alta, então, assim que foram perguntados se havia algo que chamasse atenção deles no título, logo uma menina, ao fundo da sala, respondeu que menina estava no diminutivo e menino no aumentativo.

Seguimos com a apresentação de propagandas e encartes de brinquedos. A ideia era desenvolver a segunda e a terceira etapas totalizando 25 minutos. Iniciamos com uma propaganda do boneco Falcon, já esperando que eles associassem esse boneco ao Max Steel, mais atual para eles. Em virtude do tempo, cogitamos não mostrar a propaganda do Max Steel, já que seriam as mesmas características e observações relativas ao Falcon. No entanto, os alunos, especificamente os meninos, insistiram para que mostrássemos. Era perceptível a empolgação deles em ter uma aula que mostrasse propagandas de brinquedos presentes em suas infâncias. Depois apresentamos dois vídeos de bonecas: boneca Polly, com trailer safari, e Barbie Tranças e Mechias. Fizemos questionamentos como: “Qual cor predomina?”, “A boneca da menina aparece em que ambiente? E o boneco do menino? Por quê?” e “As formas do corpo da boneca são parecidas com os do boneco?”. A intenção era que os alunos percebessem como os brinquedos já trazem valores que constroem as noções de feminilidade e de masculinidade.

Antes de mostrar os encartes, perguntamos aos alunos: “Existem brinquedos só para meninos e brinquedos só para meninas?”. Alguns alunos, em especial um grupo de meninos, responderam afirmativamente, dizendo que não brincariam de comidinha ou de Barbie. Após alguns comentários, começamos a mostrar o encarte (em slides) de propagandas de brinquedos sem distinção de gênero.

Na terceira etapa, perguntamos que fantasias eles vestiram em carnavais e na infância. Mostramos imagens de meninas vestidas de princesas e de meninos, de super-heróis. Depois, passamos o comercial *Os Vingadores Kids*, que é uma propaganda com crianças vestidas de vingadores, na qual só há meninos. Em seguida, mostramos imagens de meninas vestidas de Hulk,

Batman e Darth Vader. Foi interessante ver que eles notaram os detalhes que tentavam feminilizar tais fantasias tidas como masculinas. Apontaram que a fantasia de Hulk da menina estava com *tutu* (saia de ballet) e que a de Darth Vader, um personagem reconhecidamente mau, que traja preto, estava com cor-de-rosa na versão para menina.

Na quarta etapa, pretendíamos comentar sobre o que é “se comportar como um menino” e “se comportar como uma menina”. Para esta etapa, selecionamos uma foto da equipe feminina de futebol brasileiro com a legenda “Dizem que o Neymar se joga no chão como uma menininha, mas assisto ao mundial feminino e nenhuma das meninas se joga no chão como o Neymar”. A seguir, apresentamos o vídeo de uma campanha comunitária da marca Always “Like a girl”, em que mulheres e meninos são pedidos para fazer esportes “como uma menina” e ambos fazem gestos demonstrando fraqueza, falta de jeito. Depois, pedem o mesmo para meninas e elas fazem os gestos com força, vontade. Nessa parte, houve um problema com a legenda em português que não apareceu na hora, então, nós e alguns alunos que sabiam um pouco mais de inglês comentaram as ideias gerais da campanha.

Na etapa final, entregamos os desenhos feitos no início da aula. Junto a isso, distribuímos lápis de cor, canetinhas e uma folha de cartolina para cada grupo, deixando à vontade a escolha de cada um pela cor. Havia cartolina rosa, azul, verde, amarela. Eles deveriam colar os desenhos que fizeram no centro da cartolina e puxar setas e ir escrevendo palavras, frases ou até fazendo outros desenhos que tivessem relação com o desenho inicial. Era a proposta de um mapa mental, tarefa que nós duas havíamos feito na disciplina do mestrado. A ideia era que eles construíssem o mapa mental e explicassem para a turma ao final, pois esse recurso é feito por meio de analogias que têm sentido explícito geralmente só para quem elaborou, logo, precisam ser explicados para quem é um mero observador.

No entanto, eles conseguiram finalizar os mapas mentais, mas não tinham tempo de apresentar oralmente para os demais grupos e para nós. Destinamos dez minutos para esta atividade, mas em virtude de termos nos prolongado, com nossas falas e, em especial, com as falas dos alunos, restou menos tempo para a atividade final.

Essa etapa seria um modo de atar a atividade inicial e os saberes deles à atividade final e ao que eles aprenderam após a oficina. Desse modo, era esperado que eles desenhassem brincadeiras consideradas de meninas, como brincar de boneca, e de meninos, como jogar futebol e, ao final, fossem, por meio das palavras do mapa mental, desconstruindo os valores sexistas presentes em seus desenhos iniciais. Nesse sentido, verificamos que muitos grupos contemplaram essas expectativas.

A avaliação do processo de aprendizagem a partir da oficina foi composta pela participação oral dos alunos durante toda a aula e pela análise de seus desenhos na quinta etapa.

Análise e discussão dos resultados com base na Técnica dos Seis Chapéus

As ideias centrais da Técnica dos Seis Chapéus do Pensamento

Os seis chapéus do pensamento é uma técnica criada pelo médico e psicólogo Edward de Bono (2008) que acredita que o cérebro é um sistema capaz de organizar a si mesmo. A dificuldade na organização do pensamento consiste exatamente na mistura de sensações, o que gera a confusão e a dificuldade de organizar as ideias. Informações, criatividade, lógica, emoções e a esperança, tudo está embaralhado no nosso interior. Segundo Bono “o pensamento ocidental está associado com ‘o que é’, e isso é determinado por análise, julgamento e argumentação” (DE BONO, 2008, p.10). Tal pensamento argumentativo não é suficiente, pois cria a lógica do “ou isso” “ou aquilo”.

No pensamento paralelo, todos os argumentos são aceitos e possíveis, mesmo que sejam contraditórios. É nesse tipo de pensamento que se encaixa a teoria dos seis chapéus, pois ele organiza os diversos tipos de pensamento e valoriza os múltiplos pontos de vista. O chapéu é como “representação das direções que o pensamento pode tomar” (DE BONO, 2008, p.13).

Esta técnica sugere a separação das diversas formas de pensamento com o intuito de obter maior clareza. São usados seis chapéus representados por seis cores diferentes com o objetivo de organizar o tipo de pensamento que será utilizado em dada circunstância. Cada chapéu será usado como filtro decisório nas tomadas de decisões.

Para a nossa análise sobre o tipo de experiência relatada neste trabalho que envolve a interculturalidade e o uso da criatividade no ensino associando à formação de professores, usaremos a teoria dos chapéus do pensamento na seguinte sequência: chapéu azul (visão global, representa os fatos), chapéu branco (representa as informações já existentes, é neutro e objetivo), chapéu verde (ideias, criatividade e possibilidades), chapéu amarelo (visão positiva, qualidades), chapéu preto (precaução, riscos, barreiras), voltaremos ao chapéu amarelo, chapéu vermelho (sentimentos e emoções) e finalizaremos voltando ao chapéu azul.

A influência da experiência com a oficina intercultural sobre gênero na formação de professores sob a ótica da teoria dos seis chapéus

A oficina foi uma proposta prática ao final da disciplina *Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica*, do mestrado profissional. Era esperado que conceitos-chave como criatividade e interculturalidade estivessem presentes nas atividades planejadas. A criatividade é entendida de diferentes formas na sociedade e é aplicada em diferentes contextos. Nesse sentido, para se trabalhar o ensino de criatividade no Ensino, é necessário definir que conceito de criatividade adotar e pensar em forma de ensinar a criatividade no Ensino, já que ela parece estar mais associada ao campo artístico e à área administrativa, na resolução de problemas corporativos e na divulgação de produtos (área de marketing/publicidade). Além disso, questões como interculturalidade e gênero, subtema escolhido por nós duas, muitas vezes são silenciadas e ignoradas no espaço escolar e na academia. Dessa forma, esse era o cenário inicial quando recebemos a proposta da avaliação final da disciplina.

Compreendendo que a criatividade não é uma característica inata, mas que pode ser desenvolvida e estimulada, os docentes, ainda que acreditam que é possível ensiná-la, deparam-se com o seguinte contexto: muitos deles não tiveram uma educação que motivasse a criatividade. Como farão para motivar a criatividade em seus alunos quando lhes falta referencial? Além disso, há esta lacuna também em sua formação acadêmica, faltando, pois, leituras que embasem sua prática. Qual o conceito que deveriam adotar de criatividade dentro do Ensino? Há documentos oficiais que norteiem o ensino da criatividade? Como avaliar a criatividade ou o progresso/desenvolvimento da criatividade dos/nos alunos? Em relação a gênero e a interculturalidade, ficam tais questionamentos: Como favorecer o reconhecimento, por parte dos alunos, dos discursos sexistas que constroem diariamente seus valores? Como desconstruir tais discursos? Como favorecer uma visão que valoriza as diferenças em vez de negá-las e silenciá-las?

Ensinar a criatividade pode não exigir metodologias muito inovadoras. Propor atividades que os alunos produzam conhecimento, tais como promover debates em que eles dialoguem e respeitem a opinião dos demais ou busquem, por meio da argumentação, vencer argumentos de cunho preconceituoso. Outra proposta é a produção de mapas mentais. Trabalhar com oficinas pode ser uma possibilidade de estimular a criatividade.

No nosso caso, podemos considerar a oficina inovadora, pois foge dos padrões de ensino de uma escola tradicional e estimulam o aluno a pensar sobre fatos do seu cotidiano, em perceber ações sexistas que estão presentes

tanto nas propagandas quanto nos discursos do nosso dia a dia. Fazê-los pensar criticamente pode ser o caminho de trabalhar com uma educação inovadora e criativa. A escolha de propaganda aproximou os alunos do assunto que seria abordado na oficina, permitindo já de início uma relação entre o conteúdo a ser aprendido e a realidade. Além disso, a escolha por uma oficina que trate das diferenças mostra que não devemos negá-las, mas reconhecê-las, para daí tentarmos alterar essa realidade. Outro aspecto positivo foi a proposta de mapas mentais, pois eles possibilitaram que os alunos organizassem e articulassem seus saberes com os conhecimentos aprendidos em sala, esquematizando seu pensamento.

Após tantos conceitos e a busca por uma oficina inovadora, ficam algumas inquietações. Não conseguimos administrar o tempo das atividades conforme o planejamento. Ficamos sem um retorno dos mapas mentais que eles fizeram. Se eles não explicaram os mapas mentais, é como se tais mapas não tivessem valor total para avaliar os resultados da oficina. Como os mapas mentais não foram expostos pela escola, nossa oficina não ganhou mais espaços e mais visibilidade no espaço escolar. Ficou restrita àquela turma.

Por outro lado, uma aula dificilmente se restringe aos participantes dela, ainda mais quando ela é diferente do habitual. Os alunos comentam com os pais, colegas de outras turmas, até com outros professores, o que favorece a multiplicação de uma boa iniciativa, tanto por meio da oralidade, quanto por meio de ações - professores que pensem em aplicar aulas em moldes criativos por influência do relato dos alunos. Além disso, por meio da narrativa dos alunos e da produção do trabalho final elaborado por eles, tivemos a satisfação de ouvir bons relatos e ver boas produções que nos mostraram que já há algo em suas falas que busca por transformação e que outras questões e novas atitudes puderam ter surgido através da realização da nossa oficina.

Nesse panorama de tantas possibilidades e mudanças, é esperado que, nós, docentes, fiquemos com medo de que nossas práticas com vistas a uma educação para a criatividade deem errado ou temamos não saber orientar um ensino que envolva criatividade e interculturalidade. Desse medo vem também a insegurança em trilhar caminhos novos pelos quais não andamos nos tempos de discentes.

Mas nem todas as emoções são negativas. Há também a alegria e a esperança em acreditar que caminhos inovadores podem dar certo em uma realidade que parece mais errar do que acertar ao se prender em modelos pré-estabelecidos. Ao final da nossa oficina, tivemos um misto de alívio pelo dever cumprido e de ansiedade pela eficácia dos resultados.

Diante de emoções e de dúvidas, de incertezas e de problemas, há a necessidade de mudança no Ensino. É preciso formar jovens que saibam não só lidar com incertezas e problemas, de modo a solucioná-los, mas também que consigam conviver harmonicamente com as diferenças e saibam valorizar a pluralidade. Este ensinamento se aplica para além dos muros da escola. E é por conta dessa necessidade de mudança no Ensino que a balança pende para os aspectos positivos de continuar pensando em como transpor os desafios do ensino da interculturalidade e da criatividade no Ensino.

Considerações finais

Esse trabalho não pretende grandes mudanças em apenas uma oficina, mas visa a aguçar a percepção dos alunos para a realidade e as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Além disso, o ato de escrever o caso de ensino é um repensar a prática pedagógica e essa é uma atitude que deve ser permanente na vida docente. Não podemos engessar nossa prática.

Outra consideração é a importância de aliar teoria e prática no mestrado profissional. Tivemos aulas teóricas com atividades práticas, já em sala, e parte dessas atividades influenciaram a construção da nossa oficina. Buscamos aplicar o mapa mental com os alunos na oficina e pudemos reconhecer em que aspectos deixamos lacunas nesta atividade, uma vez que as professoras da disciplina fizeram a mesma atividade conosco no mestrado.

Outro ponto ressaltado é a análise dos resultados por meio dos seis chapéus do conhecimento. Lemos essa teoria e as professoras do mestrado fizeram uma atividade solicitando que usássemos, todos juntos, ora um chapéu, ora outro. Depois, foi solicitado que escrevêssemos um texto de modo que cada trecho ou parágrafo fosse evidenciado apenas um chapéu. Esses exercícios anteriores auxiliaram na elaboração da oficina e na escrita deste caso de ensino.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*, v. II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BODEN, Margaret. O que é criatividade? In: BODEN, Margaret (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 81-124.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. As diferenças fazem diferenças? Cotidiano Escolar, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 756-771.
- DE BONO, Edward. *Os seis chapéus do pensamento*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 51-52; 143-144; 205-206.
- HEILBORN, M. e CARRARA, S. (Coord.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações etnicorraciais*. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CESPEC, 2009.
- LUBART, Todd. Concepções da criatividade. In: LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 11-20.

DE QUEM É ESSE LUGAR: É MEU, É SEU, É DELES OU NOSSO? Articulações entre criatividade e interculturalidade numa proposta de oficina

*Janaina Silva Alves Carneiro
Marcelle Resende Moreira*

Introdução

O processo de globalização – fenômeno que influencia não só a economia, mas também as relações socioculturais – colaborou para a intensificação do contato e, consequentemente, das tensões entre as diferentes culturas. Dar conta da gestão da diversidade cultural é um desafio para o Estado, para pesquisadores e para a população em geral (RAMOS, 2009).

Embora possamos observar uma recente ascensão das políticas de identidade (PNUD, 2004), não podemos dizer que obtivemos sucesso na garantia da qualidade de vida de todos os grupos que coabitam nos espaços geográficos. Apesar da conquista de novos direitos, os indivíduos se veem diante de novos desafios, de “novos conflitos, novos problemas identitários e de comunicação e novas formas de discriminação e de exclusão” (RAMOS, 2009, p.12). Identificamos a forte necessidade de engendrar práticas pedagógicas criativas e inovadoras que possam dar conta de repensar as questões ligadas ao direito à diferença.

Como local de encontro contínuo com o diferente (MOREIRA e CANDAU, 2003), acreditamos que a escola pode ser considerada espaço privilegiado de prevenção e combate a práticas discriminatórias e exclucentes, e nos envolvemos no desafio de pensar práticas escolares que colaborem para o enfrentamento desses problemas.

O presente texto tem como objetivo geral apresentar uma atividade elaborada em forma de oficina e discutir seus principais desdobramentos. Desenvolvida com uma turma do 7º ano de uma escola pública federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro, a atividade apresenta-se como uma proposta, entre tantas possíveis, de direcionar o trabalho pedagógico para o objetivo de “educar a partir de e para uma nova maneira de estar na sociedade” (SASTRE, 1997, p.165).

Iniciaremos apresentando o contexto de produção da atividade e o referencial teórico que serviu de base para elaboração da proposta. Depois, descreveremos o processo de construção da oficina e elucidaremos seus principais objetivos e etapas. Por fim, apresentaremos uma breve reflexão sobre a experiência vivida no espaço escolar e reforçaremos a articulação entre o trabalho apoiado numa perspectiva intercultural e a necessidade de desenvolvimento da criatividade na sala de aula.

Aspectos contextuais e teórico-conceituais que serviram de base para a elaboração da atividade

A proposta de elaboração de uma oficina que atendesse à temática geral “*Criatividade e Interculturalidade*” surgiu no contexto das aulas de “Criatividade e Projetos Inovadores na Educação Básica”¹, disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

Durante o primeiro semestre de 2015, período em que a disciplina foi cursada, nos debruçamos no estudo sobre a criatividade e sobre os diversos fatores que podem colaborar para sua promoção, especialmente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, acompanhávamos, através de diferentes meios de comunicação, um grande número de casos, no âmbito nacional e internacional, de discriminação e violência a grupos minoritários e historicamente excluídos. Essas ocorrências nos mostravam que muitos direitos sociais descritos em documentos legais não foram efetivamente conquistados, na medida em que os Estados não conseguem garantir a todos os indivíduos, como prometido (BAÚ, 2015). Os episódios nos lembravam também que os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e justa não podem perder de vista a necessidade de trabalhar a pluralidade cultural, devendo dedicar esforços para o desenvolvimento de ações que colaborem para o estabelecimento de relações respeitosas e não hierarquizadas entre os indivíduos, bem como para diminuição das práticas excludentes e discriminatórias. Nosso olhar, então, estava direcionado, concomitantemente, para dois temas importantes e estreitamente relacionados: a criatividade, presente formalmente na ementa da disciplina, e as tensões culturais, que se apresentaram como questões importantes ao longo do período.

1 Ministrada pelas Professoras Doutoras Flávia Vieira da Silva do Amparo e Kátia Regina Xavier Pereira da Silva.

Com relação ao estudo sobre criatividade, após desconstruirmos alguns mitos² sobre o tema, voltamos nossa atenção para a necessidade de planejar ações intencionais que contribuam para o desenvolvimento das possibilidades de o sujeito expressar-se criativamente. Essa necessidade justifica-se, entre várias razões, pela demanda social de pessoas capazes de inserirem-se ativamente em meios sociais “complexos, ambíguos e mutáveis, como os que caracterizam a sociedade atual” (MARTINEZ, 2002, p.191) e de buscar soluções para os problemas atualmente enfrentados pela sociedade. Consideramos que problemas novos precisam de soluções que ainda não foram elaboradas. É nessa perspectiva que o trabalho voltado para o desenvolvimento da criatividade mostra-se fundamental para a busca de soluções para os problemas sociais.

Além de identificarmos as características ambientais e personológicas (tais como a flexibilidade e abertura para o diálogo³) diretamente relacionadas às produções criativas, tivemos contato com alguns métodos de trabalho que podem colaborar para o surgimento de soluções criativas. A técnica dos seis chapéus do pensamento, desenvolvida por Edward De Bono, nos despertou grande interesse, especialmente por levar o indivíduo a percorrer por diferentes pontos de vista a respeito de uma mesma questão. O método pode ser uma ferramenta igualmente relevante para o trabalho com a pluralidade cultural com vistas à compreensão “do outro” e de seus direitos, já que, além de incentivar o participante a olhar em diversas perspectivas e direções, propõe o exercício de escuta e de tolerância às ambiguidades. Por essa razão, antes mesmo de termos decidido qual tema específico seria abordado na oficina, já havíamos delineado que esse método estaria presente na nossa proposta de atividade.

A técnica dos seis chapéus é apresentada como uma alternativa às discussões não construtivas. Apesar de reconhecer a importância do diálogo, o autor do método nos alerta para o caráter agressivo e confrontador dos debates tradicionais, em que a principal meta de um participante é provar que sua visão é a única correta e que a parte oposta está errada, distanciando-se do objetivo de explorar amplamente a questão (DE BONO, 2008). Como proposta, ele sugere o exercício do pensamento paralelo, que consiste em percorrer, junto com todo o grupo, por diversas trilhas e olhar em diferentes direções, orientando-se pela cor do chapéu escolhido para cada momento:

- 2 Como exemplos, podemos citar o mito da criatividade como um dom (BODEN, 1999; LUBART, 2007); o mito do processo criativo como um fenômeno relacionado apenas aos aspectos psicológicos do indivíduo, desconsiderando a influência do ambiente no qual esses processos se desenvolvem (ALENCAR, 2002); e a ideia de que criatividade relaciona-se apenas às manifestações artísticas (SANTOS, 1987).
- 3 Descrições detalhadas sobre os aspectos que favorecem o processo criador foram apresentadas por Alencar (2002), Fleith e Alencar (2005), Martinez (2002) e Oliveira (2010).

branco, quando a proposta é direcionar o pensamento para os dados e informações objetivas sobre a situação explorada; *verde*, quando os esforços concentram-se na busca por novas ideias; *amarelo*, que conduz o olhar para os pontos positivos e benefícios possíveis da implementação de cada proposta; *preto*, que representa cautela e relaciona-se com os possíveis efeitos negativos; *vermelho*, quando o momento é de expressão das emoções, intuições e pressentimentos relacionados às ideias; ou *azul*, que simboliza a gerência e organização do processo (DE BONO, 2008). Esse exercício de explorar possibilidades permite que visões contraditórias e opostas sejam igualmente consideradas num primeiro momento, sendo a opção por uma das visões exigida apenas se o projeto não permitir a inclusão de todas.

Além dos estudos sobre o processo criativo e sobre as estratégias e técnicas de desenvolvimento da criatividade, outros referenciais teóricos embasaram a construção da oficina. A atenção voltada para as tensões sociais suscitadas pela diversidade cultural nos aproximou de um tema bastante relevante para esse trabalho: a interculturalidade.

Com vistas à superação da *cultura de discriminação* (MOREIRA e CANDAU, 2003) na qual estamos imersos, é fundamental a elaboração de práticas que colaborem para o reconhecimento e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, a “valorização” mostra-se como uma questão fundamental. Se, por um lado, o reconhecimento é importante, por outro, ele é insuficiente. Pode-se identificar os elementos multiculturais de uma sociedade e perceber a presença de grupos culturais distintos, sem, no entanto, garantir o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos. McCarthy (1998) nos lembra que as diferenças têm sido empregadas nas práticas e nos discursos para marginalizar e hierarquizar os indivíduos ou grupos. É a valorização, então, uma das peças-chave que permite um salto qualitativo no trabalho com a diversidade cultural.

O mero convívio natural entre diferentes grupos também não é suficiente para superação dos problemas decorrentes das diferenças culturais (VIEIRA, 2011; RICHTER, 1997). É o projeto intencional de trabalho voltado para o favorecimento de expectativas positivas em relação ao outro (RAMOS, 2009) e para o reconhecimento do direito à “coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2003, p.33) que oferece maiores possibilidades de contribuir para a construção de uma sociedade onde as diferenças não sejam motivo para hostilidades e exclusão. Essa perspectiva de trabalho está relacionada às práticas escolares interculturais. Para Fleuri (2001), a atividade pedagógica desenvolvida numa proposta intercultural propõe

novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (p.49).

A interculturalidade nos leva, através do diálogo, ao encontro com o outro, sem negar suas distinções. Ela vê na diversidade cultural “oportunidade de enriquecimento e aprendizagem” (RAMOS, 2009, p.27), buscando a compreensão de que cada forma de viver é apenas mais uma, dentre tantas possíveis (FLEURI, 2003).

Processo de construção da oficina e descrição da atividade

O processo de elaboração da oficina não foi tarefa fácil. Selecionar, entre tantas questões relevantes, uma tensão cultural específica para ser trabalhada com os alunos nos deixava bastante inseguras. Julgávamos importante o interesse e a relevância do tema para os estudantes, então, a escolha prévia dos assuntos que seriam discutidos com um grupo de alunos que não conhecíamos⁴ não se apresentava, naquele momento, como a melhor opção.

Outro aspecto que inicialmente identificamos como dificultador do planejamento do trabalho era o fato de atuarmos em diferentes segmentos da Educação Básica. Nossas expectativas sobre desempenho e níveis de dificuldade eram bastante diversas e tínhamos receio de propor uma atividade com um grau de dificuldade muito elevado ou muito baixo para o grupo.

Diante dessas questões que compreendíamos como barreiras ao planejamento, optamos por delinear alguns pontos consensuais para nortear o trabalho: já havíamos optado pelo uso da técnica dos seis chapéus do pensamento e decidimos, posteriormente, que o trabalho deveria ser predominantemente uma atividade em grupo e que teria o lugar geográfico como suscitador das questões.

A opção pelo trabalho em grupo parte da ideia de que as ações interculturais que visam superar práticas discriminatórias e excludentes se dão na ação conjunta, através do diálogo e da interação (MOREIRA e CANDAU, 2003). Concordamos com a afirmação de Sastre (1997, p.167) de que

⁴ A proposta de atividade previa que as oficinas seriam ministradas em turmas do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II. A escolha da série e da turma estava sujeita à disponibilidade de horário.

para compreender as tensões do mundo atual e os processos de mudanças que as originam, além de estudar textos de Ciências Sociais, é preciso ter experiências interpessoais situadas em diferentes práticas sociais, que permitam experimentar como as diferenças podem ser integradas à elaboração de acordos coletivos não hierárquicos.

Durante o trabalho coletivo, os alunos podem vivenciar processos de negociações das diferenças, atividade importante para práticas interculturais. A escolha do lugar geográfico como suscitador das questões partiu da identificação de um ponto em comum nas nossas experiências profissionais. Apesar de atuarmos em diferentes segmentos da Educação Básica, nós duas desenvolvíamos trabalhos voltados para o ensino da Geografia – disciplina escolar cujos conteúdos valorizamos e que, na nossa visão, pode contribuir efetivamente para uma melhor compreensão sobre a sociedade, e, consequente, para o enfrentamento dos dilemas que nela se encontram.

O lugar geográfico se apresenta como um espaço que exprime a riqueza de experiências articuladas às vivências dos indivíduos no próprio espaço (TUAN 1983, p. 6). Ao falar especificamente dos centros urbanos de grande fluxo migratório, Ramos afirma que a cidade

congrega unidade e diversidade; é lugar de convergência e divergência; é espaço de refúgio, de proteção, de libertação, de bem-estar, de união, de diálogo sendo, igualmente, espaço de conflito, de ameaça, de violência, de opressão, de discriminação e de doença (RAMOS, 2009, p. 10).

O espaço onde se localiza a escola em que a oficina foi desenvolvida – a cidade do Rio de Janeiro – apresenta mais fortemente esse perfil multicultural por seu caráter cosmopolita. Lançar o olhar para cidade e para as questões que dela emergem é, portanto, exercitar o reconhecimento da diversidade e das tensões sociais. A identificação dessas questões pode ser considerada o primeiro passo em direção à reformulação de práticas e políticas que visem à melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

A partir da identificação desses pontos norteadores e da seleção de atividades e elementos que desejávamos incluir no trabalho com os alunos, o processo de construção da aula se tornou mais fácil.

A proposta de trabalho, descrita a seguir, teve como objetivo geral levar os alunos a reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto. Os objetivos específicos do trabalho foram: a) apresentar para os estudantes uma oficina que solicitasse sua plena participação,

colocando-os em diferentes papéis para intervir e refletir sobre os questionamentos propostos; b) promover interação dos alunos a partir da divergência de ideias; c) desconstruir conceitos padronizados pela sociedade sobre questões de gênero, etnia, desigualdade social; d) Identificar a origem da naturalização de conceitos arraigados por séculos na construção de nossa sociedade; e) articular ideias através da apresentação de imagens que suscitassem a valorização da diversidade cultural.

A oficina intitulada *De quem é esse lugar? É meu, é seu, é deles ou nosso?* com duração planejada de 1h30min, foi organizada em 6 etapas.

O primeiro momento consistia na apresentação da “Câmara Mirim”⁵, uma ação desenvolvida pelo “Plenarinho”, que simula a atividade legislativa, proporcionando, a um grupo de alunos do 5º ao 9º anos, a experiência de apresentar, debater e votar seus próprios projetos de lei. Para vivenciar a experiência é preciso inscrever um projeto e ser selecionado pela equipe avaliadora do Plenarinho. Dedicamos, ainda nesse primeiro momento, um espaço para a apresentação de alguns projetos selecionados nos anos anteriores, que foram elaborados por crianças de diversas escolas. Vale destacar, que a equipe do Plenarinho alerta para a possibilidade de que os projetos elaborados pelas crianças sejam “adotados” por algum representante do poder legislativo, podendo, após ajustes, ser direcionados para seguir os trâmites legais.

O principal objetivo dessa etapa era contribuir para que os estudantes se reconhecessem como agentes sociais, capazes de promover mudanças no âmbito das políticas e das relações sociais, incentivando-os a participar das tarefas seguintes.

O segundo momento visou estimular os alunos a refletirem sobre os aspectos relevantes para a elaboração de um Projeto de Lei (P.L.). O objetivo nessa etapa era ouvir os estudantes e abrir espaço para o debate de ideias. Era esperado que eles levassem em consideração ao menos dois elementos fundamentais para a criação de projetos de lei que contribuam positivamente para sociedade: a necessidade de identificar as questões que precisam ser melhoradas na nossa sociedade e, de, ao pensar numa proposta de enfrentamento para os problemas, levar em consideração todos os envolvidos e possíveis afetados pelas ações.

Essa etapa era fundamental para o trabalho. Esperava-se que os alunos atentassem para a necessidade de não pensar apenas nas suas questões particulares e específicas, mas levassem em consideração a necessidade de elaborar propostas que ampliassem o acesso de todos à qualidade de vida.

5 Para mais informações, acessar o site oficial do “Plenarinho”: <www.plenarinho.leg.br/camaramirim/o-que-e>.

Reservamos, na terceira etapa, um momento de identificação das tensões da nossa sociedade, especificamente as mais locais, no contexto da nossa cidade. A fim de suscitar essas questões, exibimos em *data show*, imagens do Rio de Janeiro com o fundo musical “Rio 40º”⁶, interpretado pela cantora Fernanda Abreu. Pedimos, ainda nesse momento, que os alunos anotassem em uma folha suas impressões sobre o vídeo exibido, registrando as questões que mereceriam uma posterior discussão. O objetivo dessa tarefa, inspirada na técnica de *brainstorming* (LUBART, 2007), era que, através do registro, as diversas questões suscitadas não fossem esquecidas, permitindo a exploração de grande número de ideias geradas a partir da exibição do “clipe musical”.

O quarto momento foi reservado para o levantamento coletivo das questões sociais presentes no vídeo que, na visão do grupo, mereciam ser discutidas em aula. A partir da socialização dos registros individuais, elaboramos uma lista de questões levantadas:

- A posição da mulher na sociedade;
- A acessibilidade na cidade do Rio de Janeiro;
- A violência;
- Os estereótipos sociais dos afrodescendentes e indígenas;
- A herança cultural indígena, africana e europeia (na moda, nos penteados, na arquitetura, na dança...)
- Os padrões de beleza;
- O idoso na sociedade;
- A infraestrutura do centro *versus* da periferia;
- A coexistência do antigo e do novo;
- A fragmentação da cidade.

Sabendo que não poderíamos, em um curto tempo, dar conta de discutir todos os itens levantados, realizamos, em seguida, uma votação com o objetivo de eleger um dos aspectos para ser analisado mais profundamente na etapa seguinte.

O quinto momento, para o qual reservamos mais tempo, consistia numa atividade adaptada dos seis chapéus do pensamento (DE BONO, 2008). A proposta era que os alunos, organizados em grupos, explorassem a questão mais votada, percorrendo, a cada momento, por diversos pontos de vista.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=BuA_4hQu2AM>.

O tema escolhido pela maioria absoluta dos estudantes foi “o papel da mulher na sociedade”. Os alunos e, mais ainda, as alunas mostraram-se incomodados com a excessiva exposição do corpo feminino no clipe. O corpo da mulher, exibido em diversos momentos, misturava-se com a paisagem carioca e, em determinadas ocasiões, parecia confundir-se com ela, numa simbiose comumente reproduzida nos cartões postais da cidade. Essas imagens, veiculadas por todo o mundo, estimulam uma visão deturpada da mulher brasileira, apresentando seu corpo como um atrativo para os turistas visitarem o país, em especial o Rio de Janeiro.

As reflexões acima surgiram no contexto da atividade com os seis chapéus. Os alunos foram estimulados a levantar dados e fatos sobre a condição da mulher na sociedade, que eram conhecidos pelo grupo, seguindo o direcionamento dado pelo chapéu branco. Depois, os grupos envolveram-se na tarefa de pensar e expor ideias para o enfrentamento desse problema, numa referência direta ao chapéu verde. O momento seguinte foi direcionado pelo chapéu amarelo e buscou o levantamento dos pontos fortes das ideias apresentadas. No momento reservado para o uso do chapéu preto, os alunos buscaram pontos mais frágeis das soluções propostas. Reservamos também um momento para o chapéu vermelho, onde os alunos puderam relatar, sem comprometimento com uma justificativa racional, suas impressões e emoções a respeito das ideias levadas à discussão. Considerando o fato de tratar-se de uma primeira experiência com a técnica elaborada por De Bono, optamos por deixar o momento do chapéu azul para as considerações finais, não direcionando a discussão a fim de fechar uma proposta final, mas ponderando todas as questões coloca-das em debate.

Motivados pela temática a respeito da deturpação da imagem da mulher brasileira, os estudantes demonstraram possuir um maior interesse em colocar suas angústias e questionamentos sobre o papel da mulher na sociedade. Já imaginávamos que os vídeos e a própria discussão mobilizariam memórias, estimulando o relato de experiências por parte dos alunos. Apesar de ter ultrapassado o tempo planejado para essa etapa, julgamos fundamental esse momento de escuta. Corroboramos com a visão de Moreira e Candaú (2003), que compreendem que “expressar-se, dizer sua palavra, tem efeito profundamente libertador, permitindo que a experiência do “outro” se aproxime da nossa” (p.167).

Como etapa final, entregamos uma ficha⁷, adaptada do formulário de inscrição⁸ para o projeto “Câmara Mirim”, apresentado no início da oficina, e pedimos aos alunos que, em dupla, pensassem em outra tensão social emergente no contexto da cidade do Rio de Janeiro ou do Brasil. Propomos aos estudantes que se lançassem ao desafio de elaborar um esboço de “Projeto de Lei” (P.L.).

Foi sugerido à turma que, no processo de elaboração do P.L., cada dupla tentasse usar a técnica dos chapéus do pensamento, experimentada durante a oficina. Apesar do curto tempo dedicado à tarefa, ficamos surpreendidas pelo empenho, pelo ânimo demonstrado e pela qualidade dos “projetos” apresentados. No término da oficina, muitos alunos verbalizaram o desejo de acessar o site do “Plenarinho” e enviar sua proposta.

Algumas reflexões sobre a experiência vivida no contexto da oficina

Apesar de identificarmos algumas carências, como a falta de um momento reservado para a autoavaliação dos alunos e avaliação da oficina em si, acreditamos que foi bastante positiva a experiência de enfrentamento criativo dos problemas gerados pelas tensões entre as diversas culturas que coabitam a cidade.

As questões apresentadas no título do trabalho (“De quem é esse lugar? É seu, é meu, é deles ou nosso?”) e que também deram nome à oficina, não constituem perguntas retóricas. Esperamos que, ao final das atividades, os alunos tenham plena consciência de que a cidade é nossa, é de seus habitantes e que devemos contribuir para que todos garantam seu usufruto, exercendo o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

Acreditamos que o trabalho de promoção à criatividade colabora para que o aluno se identifique como sujeito social, capaz de interferir em diversos contextos. Através dessa perspectiva, alimentamos nossa esperança em relação à construção de sociedades democráticas, na medida em que enxergamos a realidade como passível de interferências e mudanças. Nossa oficina se propôs a ser um convite ao desafio de nos posicionarmos na sociedade como sujeitos de direitos, reconhecendo e considerando também o direito do outro, com quem compartilhamos o espaço geográfico.

7 A ficha entregue aos alunos apresentava um espaço reservado para o nome dos autores e para o nome dado ao projeto. Havia também seis perguntas a serem respondidas pelos alunos: “O que está precisando melhorar em sua cidade?”; “Esse problema pode ser resolvido por alguma regra que ainda não existe? Como seria essa regra?”, “Quais os objetivos dessa regra?”, “Quem a regra vai afetar?” Por que você acha importante criar essa regra?”.
 8 O formulário original está disponível em <http://www.plenarinho.leg.br/camaramirim/2015/projetos-enviados/camara_mirim_formulario>.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. In: *Linhas Críticas*, 8, 165-178.
- BAÚ, V. W. (2015). *A dimensão coletiva do acesso à justiça e sua (in) efetividade na proteção dos direitos sociais no Brasil*. Dissertação de Mestrado.
- BODEN, Margaret A. (1999). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- DE BONO, E. *Os seis chapéus do pensamento*. Editora Sextante: 2008.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91.
- FLEURI, Reinaldo Matias, (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. Educação, In: *Sociedade e Culturas*, nº 16, p. 45-62.
- FLEURI, R.M. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Morais, 1991.
- LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARTINEZ, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. In: *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- McCARTHY, Cameron, (1998). *The Uses Of Culture: Education And The Limits Of Ethnic Affiliation*. New York: Routledge, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168.

OLIVEIRA, Z. M. F. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. In: *Estudos de psicologia* (Campinas), 27(1), 83-92.

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

RAMOS, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural. Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. In: *Revista Educação em Questão*, (34), 20, CCSA, Natal, UFRN: 9-32.

RICHTER, Erika. Formação intercultural: uma discussão conceitual na Alemanha. In: FREITAG, Bárbara (org.). *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo*. Tempo Brasileiro: UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L. M. dos. Criatividade e Ensino. In: WITTER, G. P. & LOMÔNACO, J. F. B. (orgs.) *Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola*. São Paulo: EPU, 1987, p.36-55.

SASTRE, G. et al. *Temas transversais em educação – bases para uma formação integral*. Ática, 1997.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

LIGADOS NA ESCOLA: experiências de Educação em Saúde através da parceria entre Universidade e Escola Básica

*Ana Patrícia da Silva
Elisabeth Amanda Gomes Soares
Juliana França da Costa,
Yuri Henrique de Albuquerque Rocha
Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Lara de Castro Ramos
Maria Helena Faria Ornellas de Souza
Mariana Garcia Astuto
Natália de Arruda Silva
Thaís Porto Amadeu*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a parceria entre a Universidade e a Educação Básica e suas contribuições para a formação de profissionais comprometidos com os ideais de saúde e educação de qualidade para todas as pessoas. O texto caracteriza-se como uma narrativa crítico-reflexiva do projeto de extensão denominado “Educação em Saúde: Ligados na Escola”, desenvolvido a partir da parceria entre o Grupo de Pesquisas em Doenças Crônico Degenerativas e o Laboratório de Imunopatologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), as Ligas Acadêmicas de Medicina da UERJ, o Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) e o Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), ambos do Colégio Pedro II.

Iniciamos com uma breve contextualização do projeto, seus objetivos, público-alvo, metodologia e desenvolvimento. Em seguida, refletimos sobre o projeto de extensão “Ligados na Escola” – como carinhosamente temos chamado a iniciativa – através das narrativas de alguns participantes do projeto acerca dos sentidos construídos e contribuições para a formação pessoal e profissional. Na última parte do texto, pontuamos algumas questões sobre as contribuições desse tipo de iniciativa no contexto da formação de educadores e de profissionais da saúde.

Educação em Saúde: Ligados na Escola – Contextualização

Todo ser humano tem direito à saúde. Embora essa ideia constitua um consenso e esse direito seja garantido juridicamente, ainda há muito o que fazer para torná-lo uma realidade. A Educação é um dos meios através dos quais o direito à saúde se faz presente, principalmente em termos de prevenção e conscientização, com vistas à instrumentalização da comunidade escolar para intervir individual e coletivamente sobre os condicionantes do processo saúde/doença (BRASIL, 1998).

No que se refere à Educação Básica, a temática saúde consta, formalmente, como assunto obrigatório no currículo escolar desde 1971. A legislação atual, denominada Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, não se reporta à existência de uma disciplina específica sobre saúde no currículo escolar, mas determina que o Estado tem o dever de garantir programas suplementares de assistência à saúde (Art. 4º, VIII).

Dentre as ações governamentais que buscam integrar o Sistema Único de Saúde (SUS) às redes de Educação Básica pública, podemos mencionar o Programa Saúde nas Escolas (PSE), instituído desde 2007 pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Tem-se como princípio que o caráter transversal da temática “Saúde” pode proporcionar a aprendizagem integrada de conteúdos escolares variados e o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis ao processo de autogestão do conhecimento.

O projeto de extensão “Educação em Saúde: Ligados na Escola” busca desenvolver essa integração através da promoção de estratégias de ensino e do uso de materiais didáticos que potencializem a autorregulação dos comportamentos de saúde (SILVA & PEREIRA, 2012; BANDURA, 1977, 1986, 1997, 2001, 2004, 2005), relacionada, de maneira direta, ao controle, planejamento e autoavaliação de pensamentos, sentimentos e comportamentos orientados para a consecução de metas voltadas para a promoção da saúde e do bem-estar. A autorregulação envolve a conscientização sobre as próprias forças e fragilidades e o desenvolvimento da proatividade para a mudança de hábitos e a adoção de estilos de vida saudáveis.

Além da autorregulação, a noção de aprendizagem significativa, na perspectiva de Ausubel, Novak & Hanesian (1980) colaborará para a concretização desse processo. A aprendizagem significativa proporciona ao aluno adotar “uma atitude favorável para tal tarefa, dotando de significado próprio os conteúdos que assimila” (MADRUGA, 1996, p.69).

As situações de convivência experienciadas durante o percurso da educação formal favorecem a contextualização dos temas relacionados à Educação em Saúde, visto que não são apartadas das vivências fora da escola. Temos como pressuposto que as escolas, em parceria com os profissionais de saúde, podem incentivar as reflexões e o interesse pelo assunto por parte dos alunos e de suas famílias, a fim de que possam compreender e apreender, de forma significativa, informações sobre o processo saúde-doença, suas causas, consequências e formas de prevenção.

Considerando o reconhecimento das políticas públicas em saúde acerca da necessidade de criar meios de conscientizar a população sobre a prevenção de doenças e a identificação de seus sintomas em estágios iniciais e a importância de potencializar a aproximação entre o ensino, pesquisa e extensão, propõe-se, através do referido projeto, uma parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Parte-se da ideia de que, no processo de escolarização, os alunos vivenciam experiências fundamentais à formação do adulto, têm acesso a fontes de construção de conhecimentos que balizam suas relações interpessoais e podem influenciar vivências e percepções futuras sobre saúde e doença. Na medida em que são realizadas, no espaço escolar, ações de esclarecimento acerca da importância do autoconhecimento para o autocuidado, desenvolve-se a consciência de si necessária à autorregulação da própria saúde e a da coletividade.

Educação em Saúde: Ligados na Escola – objetivos, metodologia e desenvolvimento

O objetivo geral do projeto é desenvolver ações voltadas para a atenção primária e a promoção da saúde em escolas públicas de Educação Básica, no Estado do Rio de Janeiro. O *staff* do projeto envolve a participação de professores da Educação Básica, pesquisadores universitários, graduandos em Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física e Ciências Biológicas. Em termos metodológicos, o projeto desenvolve-se através da realização de oficinas voltadas a promoção da autorregulação dos comportamentos de saúde numa perspectiva transdisciplinar¹, em escolas das redes pública municipal, estadual e federal. Essas oficinas fazem uso de materiais didáticos construídos com base nos referenciais teóricos ligados à abordagem da aprendizagem significativa.

1 Considerando a polissemia que reveste o conceito de transdisciplinaridade, cabe pontuar a percepção do grupo, no lugar de trazer uma definição fechada. Transdisciplinaridade, no sentido atribuído por nós, diz respeito “a constituição de um objeto e de um projeto, ao mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, é que permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência” (MORIN, 2003, p.110).

A proposta iniciou-se com o contato com as instituições interessadas em participar do projeto de extensão, através da parceria Universidade-Escola, tomando como base os seguintes critérios: (a) demanda das escolas, a partir da divulgação feita pela equipe envolvida no projeto em redes sociais e em outros meios de comunicação e (b) participação da escola em outras ações realizadas pela equipe envolvida no projeto.

Desde 2014, ano em que o projeto foi iniciado, houve quatro edições do “Ligados na Escola”. Duas delas no Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II (CPII-CENII), e as outras duas em Colégios da Rede Estadual: Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF), em São Cristóvão, e Colégio Estadual André Maurois (CEAM), no Leblon. Os temas abordados trouxeram reflexões voltadas para a prevenção e promoção da saúde, em suas dimensões física, mental, social e espiritual. A participação das Ligas Acadêmicas é voluntária e ocorre de acordo com a disponibilidade de seus membros. Em média, temos oferecido cinco oficinas por escola e envolvido cerca de 150 estudantes em cada uma das edições. Com o intuito de apresentar os temas trabalhados, elaboramos o quadro abaixo:

**Quadro 1: Oficinas desenvolvidas no Projeto
“Educação em Saúde: Ligados na Escola”**

Oficina	Grupo responsável	Objetivo
Autorregulação de comportamentos em saúde	Linha de pesquisa Educação e Saúde (Patologia Geral/FCM-UERJ)	Refletir sobre o perfil do estilo de vida e a regulação dos comportamentos para a aquisição de uma vida saudável.
Camisinha: prevenção e desmistificação	Liga de Educação Sexual (LESex)	Discutir questões relacionadas à contracepção e métodos contraceptivos.
Como o esporte afeta a sua saúde?	Liga Acadêmica de Medicina, Esporte e Exercício (LAMEEX)	Discutir os benefícios do esporte para a saúde.
Desconstrução a respeito da saúde da mulher: uma conversa sobre saúde, violência, sexualidade e sociedade	Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASMU)	Refletir sobre os diferentes tipos de violência contra a mulher e suas relações com a saúde.
Ensino de saúde e aprendizagem significativa: ações práticas na prevenção do câncer	Linha de pesquisa Educação e Saúde (Patologia Geral/FCM-UERJ)	Discutir questões relacionadas ao câncer e formas de prevenção.

continua...

continuação

Oficina	Grupo responsável	Objetivo
Ensino de saúde e aprendizagem significativa: ações práticas na prevenção da hanseníase e tuberculose	Linha de pesquisa Educação e Saúde (Patologia Geral/FCM-UERJ)	Discutir questões relacionadas à hanseníase e à tuberculose e formas de prevenção.
Estilo de vida saudável e microbiota	Liga Acadêmica de Endocrinologia e Metabologia (LAEM)	Discutir as relações entre o estilo de vida e a microbiota do indivíduo
Hanseníase e tuberculose: educando de forma interativa	Liga de Infectologia (LINFECT)	Informar sobre as causas e tratamento da hanseníase e da tuberculose.
Lesões no esporte	Liga Acadêmica de Medicina, Esporte e Exercício (LAMEEX) e Liga de Anatomia Aplicada (LAA)	Desconstruir e construir conceitos ligados ao esporte no que se refere ao sedentarismo e ao excesso de exercício.
Previna-se!	Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASMU)	Debater sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, abordando a importância do uso de preservativos na prevenção das DST's.
Raio X das delícias	Liga Acadêmica de Medicina de Família e Comunidade (LAMFAC)	Desvelar o teor de sódio e açúcar dos alimentos e esclarecer de que forma a alimentação pode provocar doenças como a osteoporose e a aterosclerose.
Relações de gênero: e eu com isso?	Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASMU)	Discutir relações de gênero na sociedade.
Tui Ná	Liga de Medicina Complementar e Integrativa (LIMCI)	Proporcionar a vivência de uma técnica de massagem oriunda da medicina tradicional chinesa.
Você é o que você come	Liga acadêmica de Oncologia (LIONCO)	Debater sobre a relação entre os alimentos e os diferentes tipos de câncer e destacar o papel da alimentação na prevenção do câncer.

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as estratégias para levantar conhecimentos prévios, expectativas e demandas da comunidade escolar, são aplicados questionários e realizadas conversas informais com estudantes, professores e gestores. As oficinas são

desenvolvidas sob a forma de circuito e a distribuição das turmas participantes e organização operacional é feita de acordo com a disponibilidade da escola. Ao final da atividade, propõe-se um questionário de avaliação para que os estudantes deem o *feedback* em relação ao grau de significância dos conteúdos e das vivências proporcionadas pelas oficinas.

Espera-se, através desse projeto de extensão, incentivar os alunos da Educação Básica a agir como sujeitos multiplicadores dessas ideias em suas famílias e comunidades. A participação de educadores e profissionais de saúde no desenvolvimento desta proposta também visa incentivar esses processos de mudança de cultura, na medida em que a noção de saúde ultrapassa a visão do sanitarismo.

Na seção a seguir, apresentaremos narrativas de participantes da equipe do projeto que retrataram alguns dos sentidos e contribuições dessa participação para a formação pessoal e profissional.

As vozes do projeto

Pensar na parceria universidade e escola, tendo como prioridade a formação de qualidade dos alunos da rede pública de ensino, dos alunos da graduação e a formação em serviço de todos os educadores envolvidos, significa entender que os saberes da educação em saúde podem ser edificados de diferentes formas, onde as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de autorregulação dos comportamentos em saúde precisam ser ouvidas e consideradas.

Nessa perspectiva, entendemos que as vozes docentes e discentes aqui apresentadas se fazem necessárias para que tal aprendizagem se estabeleça de forma significativa e as relações teoria/prática e universidade/escola deixem de ser excludentes e se tornem parcerias efetivas na construção e aplicação do conhecimento.

Construindo sentidos sobre as experiências vividas:

Sou professora há 15 anos e lecionei as disciplinas de Ciências e Biologia em escolas da rede pública municipal e estadual no Rio de Janeiro, dentre elas o Colégio Estadual André Maurois (um dos locais de evento do projeto de extensão). Por muito tempo, tive que trabalhar em várias escolas e, ao mesmo tempo, me aperfeiçoar realizando o Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Sentia necessidade de mudar o perfil das aulas e via que os alunos não aproveitavam o conteúdo delas para a vida. Tinha certeza que os alunos precisavam muito mais do que o “currículo” exigia. Mas, infelizmente não havia tempo hábil e condições para isso. Queria realizar projetos voltados para a área de educação em saúde, mas muitos me impossibilitavam e me desencorajavam no ambiente trabalho.

Em 2013, voltei para a Universidade como professora adjunta. Como professora na UERJ, vi então a possibilidade de retornar às escolas, mas não sabia como isso poderia ser feito. Então tive a felicidade de conhecer na disciplina onde leciono, professores engajados em desenvolver esses tipos de projetos. Foi então que vi a grande oportunidade de colocar em prática meus ideais e retornar às escolas públicas, principalmente no colégio onde lecionei, por meio dos eventos de extensão “Educação em Saúde: Ligados na Escola”.

Não tenho palavras que possam expressar o quanto é emocionante estar de volta às escolas públicas. É uma experiência maravilhosa. A oportunidade de, mesmo com uma outra visão, permitir a integração do ensino superior com a educação básica, bem como contribuir um pouco mais com a educação em saúde nas escolas, me traz muita satisfação, pois é muito enriquecedor não só para os alunos envolvidos, mas para nós professores e, principalmente, para a nossa sociedade. Isso não tem preço! (Thaís Porto Amadeu)

O olhar dos graduandos de Educação Física

Participar do projeto “Ligados na Escola” pôde me apresentar uma nova visão do que é ser um professor. Vi que a profissão necessita ultrapassar fronteiras das salas de aula, seja de forma física ou virtual, de maneira que estimulemos mais os nossos alunos a pesquisar coisas que fogem às suas curiosidades.

Pude perceber que nossas pesquisas no grupo de estudos se evidenciaram na prática, os jovens estão sabendo cada vez menos sobre o câncer e a hanseníase, mesmo estes assuntos sendo de vital importância para a formação deles como cidadãos.

Voltar ao Colégio Pedro II com o nível acadêmico um pouco mais desenvolvido e com um outro “status” fez com que pessoas me vissem de uma maneira diferente e prestassem mais atenção nas coisas que fiz e falei. Sendo “visto” até mesmo como exemplo para alguns amigos que lá ainda estudam. Estas ações me levaram a refletir sobre a importância de um título, será que as pessoas só merecem atenção se forem graduandos, mestres ou doutores?

Enfim, a minha passagem na instituição como colaborador desse projeto, foi de suma importância para que eu pudesse chegar a real conclusão de que quero ser um professor (Yuri Albuquerque).

O projeto “Ligados na Escola” estabelece uma estreita relação teoria-prática. Relação esta que se iniciou em encontros quinzenais (por vezes semanais) capazes de promover diversas trocas entre os componentes do projeto, as quais foram fundamentais para que o grupo sintonizasse ideias, refletisse conceitos, descobrisse novos argumentos e criasse em meses de discussões, uma identidade que, pessoalmente, deu-me segurança na realização da oficina nas escolas. Foi recompensador observar, durante as palestras, que a efetividade deste projeto está, como nos propusemos, na construção de uma ponte entre conhecimentos básicos de câncer e alunos do Ensino Médio. Dessa forma, a teoria atua como uma forma de assegurar que os alunos saibam como agir na sua prática diária e não como um mero subsídio das matérias escolares (Lara Ramos).

Participar do “Ligados na Escola”, tanto na organização quanto na mediação de uma oficina, proporcionou experiências importantes para a minha formação. Entre elas posso destacar os aprofundamentos teóricos, os conhecimentos de metodologia da pesquisa, a organização diária, o controle emocional e o aperfeiçoamento em apresentações públicas. Sou extremamente grata por toda a oportunidade. Nada seria possível sem o conhecimento teórico que as pesquisas nos oportunizaram e a organização do evento através do pensamento coletivo em nossas reuniões. Não basta pesquisar; adquirir o conhecimento e não compartilhá-lo, o câncer é uma doença que pode se desenvolver em qualquer indivíduo. Logo, há a necessidade de pôr em prática tudo o que a equipe discutiu de relevante.

É muito complexo explicar o que senti após a realização das oficinas. Foi um sentimento prazeroso, uma alegria, uma vontade de não sair de lá, talvez por sempre desejar trabalhar como professora, e por acreditar que a educação é o caminho para a transformação social. Lembro exatamente da primeira apresentação, em que me encontrava um pouco nervosa, e uma aluna, que eu não conhecia, disse que a turma era boa e que eu poderia ficar calma. Como se não bastasse, ao final do evento, a mesma veio me parabenizar e dizendo que foi uma das melhores oficinas.

Voltar ao Colégio Pedro II, depois de formada, levando um assunto que nos fez lembrar o falecimento de um aluno muito querido por toda a instituição e sabendo que meu trabalho pôde ajudar a prevenir essa doença, foi algo inexplicável. Meus antigos professores já não

me tratam mais como uma simples aluna, agora eles me incentivam, ajudam, aconselham de forma significativa para a minha carreira acadêmica. É gratificante ouvir de um ex-professor que ele sempre confiou em mim, que estou fazendo uma ótima escolha e que futuramente posso ser uma amiga de profissão (Juliana França da Costa).

O olhar da Liga Acadêmica de Saúde da Mulher

Na primeira participação da LASMu (Liga Acadêmica de Saúde da Mulher) no Ligados na Escola, escolhemos abordar a prevenção das DST's e da gravidez indesejada. Com isso, realizamos uma dinâmica denominada “Previna-se” que consistia na criação de um cenário de negociação do uso da camisinha entre um casal de namorados: um dos parceiros era relutante ao uso do preservativo e o outro gostaria de usar. O primeiro namorado era representado pela gestão da LASMu e o segundo pelos alunos do CPII. Então, a gestão citava argumentos para não utilizar a camisinha (por exemplo, “mas nós somos namorados”) e os alunos deveriam contra-argumentar. Nesse sentido, pretendíamos esclarecer dúvidas, desmascarar mitos e empoderar os adolescentes que poderiam passar por essa situação. A dinâmica foi muito bem acolhida e teve ampla participação, trazendo, inclusive, questionamentos e mitos que não tínhamos previsto. Após a dinâmica, alunos que se voluntariaram demonstravam a colocação da camisinha. Caso houvesse algum erro, a gestão demonstrava a forma correta de utilizar.

Nessa oficina, percebemos que, na verdade, o que permeava da não utilização da camisinha não era apenas a falta de contra-argumentos e o conhecimento sobre o uso correto e efetivo dessa, mas sim, uma questão cultural das relações de gênero, machista e patriarcal, na qual o protagonismo egocêntrico masculino cria a mulher para servir ao homem, silenciando e menosprezando seus argumentos.

Com essa problematização, decidimos mudar a dinâmica no ano posterior. Na primeira intervenção do Ligados em 2015, no CPII, utilizamos a dinâmica “Relações de gênero: e eu com isso?”, em que os alunos eram colocados um ao lado do outro de mãos dadas. Dessa maneira, conforme eram citadas algumas situações do cotidiano pelas integrantes da liga, caso os alunos se identificassem com a situação deveriam deslocar-se para trás ou para frente. Por exemplo, mencionávamos “Se você já teve que trocar de roupa antes de sair de casa por medo de atenção indesejada, dê um passo pra trás”. Ao final da dinâmica era nítido que as mulheres ficavam mais pra trás

enquanto os homens mais pra frente. Daí, problematizávamos coletivamente esse resultado, levantando questões sobre a importância da luta feminista e as múltiplas violências contra as mulheres.

Na segunda intervenção, no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria, realizamos a mesma dinâmica, no entanto, devido ao tamanho das turmas ser maior, resolvemos que, em vez de terem que se locomover, os alunos deveriam dobrar um pedaço de papel toda vez que se reconheciam nas diversas situações descritas durante a dinâmica. Ao final, as mulheres apresentaram os papéis mais dobrados do que os homens. Confessamos que estávamos com certo receio do que poderia acontecer durante a dinâmica no CEPEF, já que é um colégio que acolhe, em sua maioria, pessoas com menor poder aquisitivo e menor acesso às informações. No entanto, nos surpreendemos, apesar da limitação de ensino, o potencial de debate e as dúvidas, que eram bem pertinentes às turmas do CPII. Percebemos, então, como as questões relativas às diferenças entre os gêneros são tão verdadeiras que não importam a classe social, o nível de conhecimento ou a quantidade de livros que você leu, a desigualdade entre os gêneros existe, e nós mulheres sofremos diariamente com ela.

Segundo as DCN'S (Diretrizes Curriculares Nacionais), o médico deve conquistar em sua formação uma visão de mundo humanista, crítica, reflexiva e ética. Para conquistar todas essas características, o médico necessita compreender as relações humanas e suas problemáticas. Nesse sentido, a visão machista e opressora da sociedade induz a mulher a não voltar os olhos para si e a não se apropriar do papel de autora de sua própria história, assim, ela inferioriza a si mesma e acaba abandonando suas decisões e sonhos. A baixa autoestima e a falta de empoderamento próprio corroborarão para que se negligencie e, com isso, comprometa a sua saúde. Dessa forma, as relações desiguais entre os gêneros influenciam no processo saúde-adoecimento da mulher e, portanto, o profissional de medicina deve ser empático e corroborar para que ela se torne protagonista em seu ciclo vital e familiar, reconhecendo seu corpo e o amando em todas as formas e jeitos de ser. Essa atitude do profissional favorece o sucesso terapêutico e consolida o cuidado centrado na pessoa. Portanto, consideramos que a participação no “Ligados” e, principalmente, a problematização das relações de gênero são extremamente importantes para nossa atuação como médicas. Já que vamos lidar diariamente com homens e mulheres, há necessidade de associarmos as relações de gênero como um aspecto essencial no processo saúde-doença.

Além disso, a dinâmica de ter o primeiro contato com a escola (no primeiro Ligados), identificar necessidades em saúde (relações de gênero) e depois aplicar uma prática baseada no empoderamento daqueles adolescentes, torna o “Ligados na Escola” um espaço de desenvolvimento das nossas capacidades como futuras médicas.

O “Ligados na Escola” nos faz consolidar um conceito de saúde ampliada onde o paciente é protagonista no seu processo de saúde-adoecimento mas que também é afetado diretamente pelas redes de relações sociais que possui.

Considerações finais

Gostaríamos de pontuar algumas questões acerca desse tipo de iniciativa no contexto da formação de educadores e profissionais da saúde. Na realidade, a universidade e as escolas públicas ainda se encontram em posições bastante afastadas. Destaca-se, portanto, que a integração entre a Universidade e a Escola Básica pode promover não somente a construção de mais espaços de discussão e a multiplicação dos conhecimentos que vão de encontro às necessidades de ambas as instituições, como também pode colaborar para a formação profissional e pessoal dos graduandos, em sua articulação com as dimensões históricas, culturais e sociais, possibilitando uma visão integral do ser humano e não apenas uma formação técnica ou acadêmica.

No contexto da formação discente em nível superior, os projetos de extensão podem dialogar com o processo de construção da prática pedagógica através da reflexão sobre os currículos – de professores da Educação Básica e dos profissionais de Saúde – e suas ações. Entre outros aspectos, esse tipo de iniciativa também apresenta potencial para a proposição de cursos extracurriculares, ações sistematizadas voltadas para a aproximação entre teorias e práticas, como palestras, simpósios, debates, entre outros, interferindo na formação da comunidade acadêmica.

O tripé universitário “o ensino, a pesquisa e a extensão” requer ampla reestruturação na busca da aproximação com a realidade escolar. Portanto, o desenvolvimento de projetos de extensão tem potencial para diagnosticar demandas da comunidade escolar no âmbito da Educação Básica, acerca da educação em saúde e colaborar para a transformação efetiva dessa realidade.

No que se refere ao desenvolvimento pessoal dos graduandos, a participação em projetos de extensão possibilita a formação integral do estudante através de experiências teórico-práticas que favorecem a construção pessoal e coletiva. O processo de produção dos materiais didáticos e de estruturação e organização das ações de extensão potencializam o compromisso com a construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P.; NOVAK Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, v.84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais: saúde. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 20/10/2015.
- BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20/10/2015.
- BRASIL/MEC. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578:programa-saude-as-escolas&Itemid=817>. Acesso em: 20/10/2015.
- MADRUGA, Juan A. Garcia. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, Edgar. Inter-Poli-Transdisciplinaridade. In: *A cabeça bem-feita*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Adelina Lopes; PEREIRA, Claudia Madeira. *Aprender a ser saudável: um desafio à autorregulação dos comportamentos de saúde*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

POSFÁCIO

“Ela é tão rica e eu tão pobre, eu sou plebeu, ela é nobre, não vale a pena sonhar”¹.

*Profa. Dra. Maria Vitoria Campos Mamede Maia
(UFRJ – PPGE – EDF – Grupo de pesquisa Criar e Brincar – LUPEA)*

Há alguns anos, poucos eram os estudos encontrados no Brasil sobre criatividade na escola e, ainda hoje, poucos são os professores que, na Academia, utilizam ou ensinam os seus alunos a serem seres brincantes na sua docência. A lógica do “conteudismo” – dos pontos no ENEM, do currículo que deve ser cumprido, e é muito comprido para ser dado em um semestre de forma que realmente haja uma *práxis* – traz um ranço para a sala de aula e, se o professor não for apaixonado pelo que faz, repetirá padrões: “é mais fácil, afinal todos fazem assim”, “foi assim que eu aprendi”, “foi assim que meus pais aprenderam”... Desta forma, continua-se um ciclo – ou um círculo – de dores no aprender, com destaque para os problemas e os distúrbios que surgem na rua despavimentada do processo de ensino-aprendizagem ou da aprendizagem e ensino.

Mas, nesse horizonte nada promissor, surge um livro, um grupo de pesquisa e um Programa de Mestrado que ousam mostrar a que vieram. Tanto na denúncia quanto nas propostas. Apoiando-se em Bauman, alertam as organizadoras desse livro que

É preciso repovoar o espaço público, a começar pelo ambiente da escola, onde a reflexão sobre o papel social do indivíduo precisa achar lugar, uma vez que, atualmente, esse espaço encontra-se restrito a conteúdos e conhecimentos técnicos e conceituais, em geral pouco relacionados à vida prática e à formação do sujeito no âmbito da coletividade².

Concordo plenamente com a necessidade de repovoamento do espaço público, que hoje é quase que totalmente privado: na rua, onde se brincava, andava de bicicleta e corria, não é mais espaço aberto; é fechado ao público, em geral porque a violência, e sua banalização, povoam esses espaços. Deixamos de ser seres brincantes, *homo ludens*, como nos mostra Huizinga. Nesse cenário surge a questão da escola, a escola que antes era o espaço do aprender, e também do brincar, que se associava aos colegas, mas, em sala, à seriedade do aprender as letras. Mas podia-se brincar nos intervalos e na

1 Trecho da canção “A deusa da minha rua” (1939), de Newton Carlos Teixeira e Jorge Vidal Faraj, que obteve sucesso a partir das interpretações dos cantores Silvio Caldas e, posteriormente, Nelson Gonçalves.

2 Vide texto de Apresentação.

rua, com os mesmos, ou quase todos, colegas da sala de aula. Não se ia para a escola para poder brincar, ia-se para a escola para poder saber ler e escrever e, ao aprender um outro mundo de coisas, se deslumbrar com o primeiro livro, com a primeira letra e com giz, escrever no chão da pracinha rabiscos que jurávamos ser frases inteiras... Mais tarde, estas frases inteiras diriam o quanto gostávamos de alguém, talhadas nas árvores ou nos muros, enquanto sonhávamos com uma donzela ou com um príncipe.

Dirá, quem ler esse posfácio: “que professora é essa que ainda fala de donzelas e príncipes e leciona em uma universidade?” “Que professora é essa que fala da criatividade no Ensino-Superior e a necessidade do mesmo ser uma *práxis* tanto neste espaço de formação de professores como no outro, no de formação de cidadãos?”

Apresento-me. Sou uma pessoa que muito cedo decidiu ser professora *de livros*, iria ensinar *livros*. Assim, muito antes de saber o que era uma universidade, tinha uma certeza: eu saberia ensinar e escrever livros, seria poetisa, pianista e professora. Dos três sonhos, um se concretizou e se manteve por 35 anos, os outros ficaram pelo caminho da falta de tempo que a vida real nos impõe, de um mundo com tantos compromissos. Sou Mestre em Letras, dei aula por 17 anos em uma universidade particular em Brasília no curso de Letras... Mas, dar aula era pouco, queria que meus alunos realmente perdessem seus medos diante do desafio do magistério. Assim, pensei, “vamos povoar os espaços circulantes dessa universidade, vamos fazer coisas que integrem os cursos do CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas) deste Centro Unificado”. E, assim, os corredores ganharam encenações, as salas de aulas viram filmes e ouviram ópera para se aprender o que era gênero literário, e, das salas de aula, os varais de poesia se espalharam pelos corredores.

Os alunos não precisavam mais fazer o trabalho final somente sobre um romance que o professor escolhia, podiam fazer sobre qualquer um. Assim li muita coisa que jamais teria lido e os alunos fizeram as monografias e os seminários com imaginação e criatividade. Mais importante que isso, os discentes levaram esse gostar para sala de aula da Fundação Educacional de Brasília e, dali, para as escolas públicas do Distrito Federal. Voltavam alguns para me dizer o quanto conseguiram fazer com seus alunos e, nessa hora, eu era feliz.

O resto de minha vida foi sempre uma procura do aprender para saber e vivenciar coisas não sabidas e, assim, fazer com que meus alunos aprendessem melhor e sem medo. Veio nesse caminho outra graduação em Psicologia, com formação em Psicanálise, outra em Psicopedagogia e, enfim, Doutorado em Psicologia. Com isso tudo, fui vendo que o que eu fazia, sem dar nomes, possuía nomes e que havia teóricos que estudavam o que eu mais amava: a imaginação e a criatividade.

Como nos delineia Cora Coralina³ quando fala de criação e criatura:

Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.

A criação é um gesto espontâneo (Winnicott) que, ao encontrar um limite, ganha nome e forma. Sempre é uma descoberta linda, porque o faz sempre pela primeira vez. Neste livro encontramos a primeira vez do grupo de pesquisa, dos alunos, dos professores; refletimos sobre suas dores, seus esforços, e vemos a criatura lidando com o espaço da criação. Mas, dizem-nos as organizadoras:

Contudo, é fato que o saber acadêmico tem uma forma específica, que inclui conhecimentos e saberes que nem sempre são dominados pelo conjunto dos professores. Esse fato culmina, em última instância, no distanciamento entre as teorias ‘da academia’ e as práticas ‘da escola’. Nesses universos paralelos, o pesquisador está para a produção do conhecimento assim como o professor está para o ‘uso’ desse conhecimento com a finalidade de ‘resolver os problemas da prática docente’⁴.

De fato, essa dicotomia é vista, sentida e denunciada em sala de aula e discutida nas pesquisas ou no dia a dia de qualquer professor, concluindo-se que: “o que eu aprendi não me ensinou a fazer.” Paín (2009, p. 17)⁵, traz para a nossa discussão uma visão importante. Fala-nos essa autora: “na escola, ao mesmo tempo em que promovemos um conhecimento, promovemos também a emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes, felizes, à medida que dominam, ou que se apropriam do conhecimento transmitido.”

E, nesse ponto, talvez esteja o lugar da criação e da criatividade dos discentes, o sentir-se seguros, capazes, felizes, à medida que se apropriam do conhecimento. Alunos e professores que não se sentem assim, e nem se percebem como produtores de um conhecimento, muitas vezes sentem-se meros reprodutores desses saberes.

3 <<http://cafecpoesias.blogspot.com.br/> http://cafecpoesias.blogspot.com.br/>.

4 Vide texto de Apresentação.

5 PAÍN, S. Subjetividade e Objetividade relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

Há uma questão que inquieta esses colegas que escreveram o livro, assim como a mim e a meu grupo de pesquisa, que também trabalha com a criatividade e a Educação. A questão que se coloca para nós, a partir dessa visão monolítica, é a seguinte: como promover espaços de autoria dentro da escola que empoderem os professores e os incentivem a deliberar sobre suas próprias práticas, orientados pelas teorias?

Outra questão que se coloca, marcada nos artigos desse livro, é o abismo que há entre a prática, a realidade da escola, e o que a academia pesquisa e formula. Lembro-me de uma música, interpretada por Nelson Gonçalves, “A Deusa da minha rua”, que tem um verso que diz: “ela é tão rica, e eu tão pobre, eu sou plebeu, ela é nobre, não vale a pena sonhar”. Percebo que, muitas vezes, os professores da escola básica, em sua maioria, sentem-se plebeus, e veem os professores acadêmicos, os tão falados doutores, como nobres. Desse modo, não vale a pena sonhar...

Mas ainda vale sonhar. A criatividade ou a criação, na Educação e em todas as áreas, traz exatamente o ponto de quebra deste universo monolítico que carregamos e muitas vezes mantemos. Sonhar... Como? Simplesmente fazendo, criando, mudando, registrando, sendo pesquisador de sua prática, anotando, tirando fotos e escrevendo, tal como fazem os autores desse livro. Eles escrevem e esperam ser lidos, e serão lidos por alguns, depois por outros e outros... Assim, dessas linhas escritas, surge a oportunidade de um outro se apropriar deste conhecimento e fazer, da sua forma, o que neste livro é proposto. Para isso, vale a pena sermos seres brincantes, criativos, capazes. Se sonhávamos fazer, ou se outrora pensávamos que não podíamos fazer, façamos agora, a fim de quebrarmos o caminho fácil que um dia nos ensinaram.

Termino aqui minhas poucas palavras, emocionadas por ver um trabalho como esse saindo a público, indo para a rua, para as prateleiras da vida e não para as empoeiradas prateleiras de uma biblioteca, onde tantos conhecimentos morrem sem serem partilhados na prática. Lembro-me de um poema que me acompanha desde o meu mestrado, intitulado “Cântico Negro”, de José Régio⁶:

“Vem por aqui” — dizem-me alguns com os olhos doces
 Estendendo-me os braços, e seguros
 De que seria bom que eu os ouvisse
 Quando me dizem: “vem por aqui!”
 Eu olho-os com olhos lassos,
 (Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
 E cruzo os braços,

E nunca vou por ali...
(...)
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se levantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

Sabemos que esse grupo de pesquisa não optou pelo caminho fácil e, certamente, seus pesquisadores-professores farão com que seus alunos – e ainda outros docentes e outros alunos – optem por nunca irem pelo caminho já dado e feito... A criação continuará ao criador.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Marques Alvim

Mestrando em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II. Músico profissional desde 1990, Licenciado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), professor de Artes na Rede Municipal do Município de Nova Iguaçu (RJ) desde 2009 e também de Educação Musical na Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2011. <http://lattes.cnpq.br/8245889192328461>

Ana Carolina Vieira de Brito

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2009) e Especialização em Administração e Planejamento da Educação (UERJ, 2012). Atualmente é Professora de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e mestrandanda do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lingua(gem) e Projetos Inovadores na Educação (GEPLIED), liderado pela Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel e cuja missão é elaborar projetos e gerar ações que promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. <http://lattes.cnpq.br/2106938387438222>

Ana Patrícia da Silva

Doutora em Educação (UFRJ-2012), Mestre em Educação (UFRJ-2004) e possui Graduação em Educação Física (2000). Atualmente desenvolve atividade de Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências Médicas da UERJ, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Helena Faria Ornellas de Souza. Professora e pesquisadora da educação superior é vinculada ao Grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ) e ao Grupo Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio

Pedro II. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão em Educação, Educação Física escolar e Educação em Saúde. <http://lattes.cnpq.br/3189161420493944>

Ana Ivenicki

PhD em Educação pela *University of Glasgow*. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações em periódicos nacionais e internacionais bem como livros publicados/organizados, e vários trabalhos em anais de eventos. Tem sido Palestrante/Conferencista convidada em diversas instituições. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional. Foi agraciada com o prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, conferido na 36a. Reunião Anual da ANPEd /2013, Goiânia, pela contribuição à Educação com Inclusão Social. <http://lattes.cnpq.br/7321869768889062>

Antônio Rodrigo Medeiros Ramos

Possui Graduação Plena em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (2009), Pós-graduação em Nível de Especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) e Mestrado em Actividade Física em Contexto Escolar pela Universidade de Coimbra (2013). Antropometrista Level 2 certificado pela *International Society for the Advancement of Kinanthropometry*. Professor substituto do Colégio Pedro II e membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED). <http://lattes.cnpq.br/7825209888437100>

Bruno dos Santos Gouvêa

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob a orientação da Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, e membro do Grupo Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Neurobiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: controle postural, envelhecimento e simulação mental de movimentos. Atualmente é professor de Educação Física na Rede Estadual do Rio de Janeiro e atua como professor Bilíngue (Inglês-Português) de Educação Física na Rede Municipal do Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/3559814428152966>

Bruno Rafael Soares

Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFRRJ-2008) e aperfeiçoamento Didático Pedagógico em Educação Física Escolar (Instituto Analice/PBN-RJ, 2010). Atualmente cursa Pós-graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar (UFF) e Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil (UFRRJ). É Professor I da Rede Municipal de Educação em Belford Roxo. Foi professor substituto do Colégio Pedro II. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/2757231478491532>

Camila França Barros

Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Possui Certificado de Inglês Avançado - CAE pela Universidade de Cambridge (Inglaterra, 2008) e Certificado de Proficiência em inglês - CPE também pela Universidade de Cambridge (Inglaterra, 2009). Atualmente é professora

efetiva de inglês do Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé e mestrandra do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/5375460430224968>

Carla Chagas Ramalho

Possui formação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007), Especialização em Gênero e Sexualidade pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais. Membro do grupo de estudo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE), sob a orientação do Professor Doutor José Jairo Vieira. Realiza pesquisa nas áreas de Educação, com ênfase nos temas: Gênero, Diversidade, Sexualidade. <http://lattes.cnpq.br/3637197719291948>

Carla de Oliveira Romão

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PROPED – UERJ) (2014) na linha Infância, Juventude e Educação. Professora de Educação Infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Compõe a Coletiva Feminista Luíza Mahin e o Coletivo Mangueiras – Jovens Feministas por Direitos Sexuais e Reprodutivos. Estuda temáticas relacionadas a mulheres, feminismos, gênero, identidade, espaço escolar e diferença. <http://lattes.cnpq.br/5454210930861707>

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

Doutorando e Mestre em Educação pelo Proped UERJ (Conceito CAPES 7) na Linha de Pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. É Professor Docente I do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Administração de Empresas pela Universidade

Federal Fluminense, Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, Licenciatura em Administração pela mesma Universidade e diversos cursos na temática ligada às diferenças. <http://lattes.cnpq.br/0193704992907253>

Elaine Lopes Novais

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é regime jurídico único - Colégio Pedro II. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: autoridade, limites, leitura em duplas, disciplina e indisciplina, vozes (Bakhtin). <http://lattes.cnpq.br/0442318095706588>

Elisabeth Amanda Gomes Soares

Graduanda em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e acadêmica bolsista do Estágio Integrado em Saúde Mental – SaudeRio. É Presidente da Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASMU) da Gestão 2015.

Erika Souza Leme

Doutoranda em Educação (UFF, 2013). Pesquisadora na área de Formação de professores, Escola Democrática, Inclusão em Educação e Direitos Humanos. Graduação em Letras (UNORP, 1997); Especialização em Linguística (UNESP, 2000); Mestrado em Educação (UFRJ, 2011), Pedagogia (UFRJ, 2012). Atua há 16 anos na área da educação, com experiência na Educação Fundamental e Superior. <http://lattes.cnpq.br/5113929159975848>

Fernanda Santos Vallim da Silva

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Especialista em Letramento(s) e Práticas Educacionais pelo CEFET/RJ (2014). Especialista em Docência do Ensino Básico em Língua Portuguesa pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (2013). Graduada em Letras Português/ Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012).<http://lattes.cnpq.br/3225582521754450>

Flávia Vieira da Silva do Amparo

Professora Adjunta de Literatura Brasileira da UFF e do Colégio Pedro II, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Literatura (UFF) e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (CPII). Doutorou-se na UFRJ, com a tese *Sob o véu dos versos: o lugar da poesia na obra de Machado de Assis*. Organizou as *Melhores crônicas de Josué Montello*, pela Editora Global, e o livro *Itinerário da palavra: o Colégio Pedro II nas letras brasileiras*, pela Editora Raquel. Publicou as obras Mário de Alencar e Luis Murat, da Série Essencial, ambas pela Academia Brasileira de Letras. <http://lattes.cnpq.br/4205326059920771>

Giselli Pinto

Psicóloga clínica, licenciada pela Universidade Santa Úrsula, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes. Possui experiência com atendimento clínico de jovens e adolescentes. Coordenou programas de aprendizagem das empresas Rio de Janeiro Refrescos (Coca-Cola) e TV Globo, inclusive atuando na inclusão de aprendizes com deficiência, preparando os gestores para recebê-los e colaborando no processo adaptativo do aprendiz ao ambiente de trabalho. Atualmente, desenvolve um trabalho no SENAI, formando jovens surdos para o mercado de trabalho.

Janaina Silva Alves Carneiro

Possui graduação em Geografia - Licenciatura Plena pela Universidade Federal Fluminense (1999). Professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no planejamento e coordenação de projetos interdisciplinares. Atualmente, é aluna do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob a orientação da Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, e é membro do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/5798383106733328>

Juliana França da Costa

Graduanda em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ex-aluna do Colégio Pedro II. É bolsista de iniciação à Docência do Grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ) e membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) do Colégio Pedro II. Atua como colaboradora no Clube Novo Ser de Power Soccer. <http://lattes.cnpq.br/0001975458610363>

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Doutora em Educação (UFRJ-2008), Mestre em Educação (UERJ-2004), Pedagoga, com ênfase no Magistério das disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (UFRJ-2002), Orientadora Educacional (UCAM-2000), Licenciada em Educação Física (UFRJ-1996). É docente efetiva do Colégio Pedro II (CPII), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) e no Campus Engenho Novo II, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Pesquisadora da linha de pesquisa Prática docente e formação continuada do MPPEB, membro do Núcleo de Estudos de Residência Docente e Práticas de Educação Básica - CPII, fundadora e líder do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GPEAIINEDU), ambos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Coordenadora do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED)

no Campus Engenho Novo II do CPII. Pesquisadora do grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ). Pós-Doutorado em andamento pela Faculdade de Ciências Médicas da UERJ, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Helena Faria Ornellas de Souza. Possui experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento da Criatividade, Formação de Professores, Inclusão em Educação, Educação Física Escolar e Educação em Saúde. <http://lattes.cnpq.br/2686345319538102>

Lara de Castro Ramos

Graduanda em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ). Atua como colaboradora no Colégio Franco-Brasileiro. <http://lattes.cnpq.br/0999620476393236>

Leandro Teófilo de Brito

Possui formação em Licenciatura em Educação Física (2006) e Mestrado em Educação (2013), ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Colégio Pedro II, atuando no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Campus Engenho Novo II, e no curso de Especialização em Educação Psicomotora, ministrando a disciplina Didática. É integrante também, nesta instituição, do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU), do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB - CPII). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ), linha de pesquisas Infância, Juventude e Educação e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude (DDEEJ), sob orientação da Profa. Dra. Miriam Soares Leite. Realiza pesquisas nas áreas de Educação e Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: Relações de Gênero, Sexualidades e Teoria Queer; Juventudes e Culturas Juvenis; Educação Intercultural; Inclusão em Educação. <http://lattes.cnpq.br/9674382999196554>

Leda Maria da Costa

Doutora em Literatura Comparada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, defendendo a tese “A trajetória da queda. As narrativas da derrota e os principais vilões da seleção em Copas do Mundo”. É pesquisadora vinculada ao NEPESS (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Esporte) da Universidade Federal Fluminense e Editora-chefe da Revista Esporte e Sociedade (www.esportesociedade.com). É integrante do grupo de pesquisas Esporte e Cultura (Faculdade de Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). Organizou o livro “Enquanto a Copa não vem. Memórias e narrativas sobre futebol”, publicado pela EdUFF, em 2013, que reúne a produção de importantes pesquisadores, visando lançar sobre o fenômeno futebol uma perspectiva interdisciplinar. <http://lattes.cnpq.br/5691447225324794>

Leticia Reolon Pereira

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) e é ex-aluna do Colégio Pedro II. Atua como professora substituta da disciplina Educação Física no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Educação Física. É integrante também, nesta instituição, do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED). <http://lattes.cnpq.br/6458927101345616>

Ludimylle Amorim Moreira

Pós-graduada em Psicopedagogia clínico-institucional pela UGF - RJ (2013). Possui graduação em Pedagogia com ênfase em necessidades educacionais especiais pela PUC -MG (2010). Cursa o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica no Colégio Pedro II. Atua como professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/5922342340983550>

Marcele da Silva Santos

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2009). Especialista em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela UFF (2012). Cursa o Mestrado Profissional em Práticas de Educação básica no Colégio Pedro II. Atua como professora na Rede Municipal de Macaé. <http://lattes.cnpq.br/6906622068004270>

Marcelle Resende Moreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2007) e especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM- 2009). Professora efetiva do Colégio Pedro II, com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica em andamento no Colégio Pedro II, sob orientação da Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/8328000485464457>

Maria Vitória Campos Mamede Maia

Professor Adjunta da UFRJ em Psicologia da Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005), Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1998) e em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982). Coordenadora e fundadora do Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao aluno da Faculdade de Educação - UFRJ - EAP. Coordenadora do grupo de pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem - LUPEA. <http://lattes.cnpq.br/0576323713492756>

Marcia Maria Baptista Maretti

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), especialização em Docência Superior pela Faculdade Bethencourt da Silva (1996), especialização em *Constructivismo Y Educación pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* – Argentina (2007), especialização em Educação com Aplicação da Informática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), aperfeiçoamento em Produção, Recepção e Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), aperfeiçoamento em Que livros devo ler-leitura básica para professor pela Casa da Leitura (1999), aperfeiçoamento em Formação Continuada de Professores em Tecnologias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013) e aperfeiçoamento em Formação de Professores para AEE pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Atualmente é docente do Colégio Pedro II. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/4722778877590483>

Márcia Marin

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação (UERJ). Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial (UERJ). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, instituição Federal de ensino. Experiência em educação especial e inclusão escolar. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/0415703750565086>

Márcia Valpassos Pedro

Possui graduação em Bacharel em Matemática modalidade Informática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982), graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), especialização em Engenharia Econômica e Administração Industrial pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e Mestrado em Informática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor de Informática Educativa do Ensino Fundamental e Médio - Colégio Pedro II. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/1719540442764484>

Marcio Nogueira De Sá

Possui Mestrado em Educação - *Universidad Americana* (2013), Especialização em Educação Física Escolar (UFF, 2006) e Graduação em Educação Física (UGF, 1981). Atua como Professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. É membro do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GPEAIINEDU), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ e do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) no Campus Engenho Novo II do CPII. Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Gestão Educacional. <http://lattes.cnpq.br/4474233683783246>

Maria da Glória Moreira D'Escoffier

Pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional (UERJ, 1993) e Especialista em Educação com Aplicação da Informática (UERJ, 2004). Professora de Informática Educativa do Ensino Básico do Colégio Pedro II desde 2008. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. <http://lattes.cnpq.br/0020447098576187>

Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Pós-graduação Lato-sensu em Educação e Inclusão pela PUC-RJ. É integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e

Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva. <http://lattes.cnpq.br/2984432298868944>

Maria Helena Faria Ornellas de Souza

Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, chefe do Departamento de Patologia e Laboratórios (2015-2017), líder de grupo de pesquisa do CNPQ- “Doenças crônico-degenerativas”, coordenadora do projeto “Estudo de marcadores estratégicos em Doenças Hematológicas Malignas no Estado do Rio de Janeiro e correlações com respostas à quimioterapia” no Programa de Oncobiologia da UFRJ, coordenadora do laboratório de Ácidos Nucleicos. É membro do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Onco-hematologia e Educação Médica. <http://lattes.cnpq.br/1500066502510784>

Mariana Garcia Astuto

Acadêmica do quarto ano da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de iniciação à Docência do Grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ). <http://lattes.cnpq.br/6849608465722951>

Marta Cardoso Guedes

Mestre em Educação (UFRJ), Especialista em Psicomotricidade (UNIIBMR), Licenciada em Educação Física (UGF), Atriz (DRT 20.318) e Diretora Teatral. Professora Responsável pela implantação do projeto CINEAD/LECAV/UFRJ na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão na Comunidade do Vidigal (2012). Consultora Teatral para o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV). Docência no Ensino Fundamental e Médio nas Redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro. Docência no Ensino Superior na Pós-graduação em Educação e Clínica Psicomotora no UNIIBMR (Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação) e na

Pós-graduação em Orientação e Supervisão Educacional e Gestão Escolar e Pedagógica no Centro Universitário UNIABEU. Docência no Ensino Superior nas Graduações em Educação Física e Pedagogia no Centro Universitário UNIABEU 2012/2014. <http://lattes.cnpq.br/7776876291421009>

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Professora adjunta da Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Doutora em Educação (PPGE/UFRJ - 2014), Mestre em Educação (PPGE/UFRJ - 2009), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ - 2004). Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão da Diversidade na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Tem experiência na área de Educação Física escolar, formação docente e inclusão em Educação. <http://lattes.cnpq.br/3628782671116228>

Natália de Arruda Silva

Graduanda em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Primeira Secretária da Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASMU) da Gestão 2015.

Rogerio Mendes de Lima

Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pelo PPGSA/ IFCS/ UFRJ (2002), Mestre em Sociologia pelo PPGSA/IFCS/ UFRJ (1998), Licenciado em Ciências Sociais pela UERJ (1998), Bacharel em Ciências Sociais pela UERJ (1995). É Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Sociologia do Colégio Pedro II (NUPES), Supervisor da área de Sociologia do Programa de Residência Docente (especialização homologada pela CAPES) do Colégio Pedro II e Coordenador da Disciplina de Sociologia da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/1511965134284642>

Simone Emiliano de Jesus

Possui Bacharelado (2009) e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol e respectivas literaturas) (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialização em Literaturas Hispano-Americanas pela mesma universidade (2011). Possui Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É mestranda no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob a orientação da profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva e membro do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. Sua experiência é na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, através de projetos de monitoria do Departamento de Neolatinas da Faculdade de Letras (UFRJ). Atuou como professora de Espanhol na rede particular de ensino, em curso de idiomas e em projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na rede pública de Educação Básica, atuou como professora substituta de Espanhol no Colégio Pedro II e nas prefeituras de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Atua como professora de Espanhol no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). <http://lattes.cnpq.br/4230252940352559>

Thaís Porto Amadeu

Possui Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura Plena pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000), Mestrado na Pós-Graduação em Morfologia (atual BHEx) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e Doutorado em Pós-Graduação em Morfologia (atual BHEx) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). De 2007 a 2009 atuou como Pesquisadora Visitante Junior no Laboratório de Hanseníase no Instituto Oswaldo Cruz na Fiocruz/RJ, onde também realizou seu Pós-Doutorado de 2009 a 2013 na área de Hanseníase (bolsa FAPERJ/CAPES). Atualmente é Professora Adjunta da disciplina de Patologia Geral (40h dedicação exclusiva) do Departamento de Patologia e Laboratórios na Faculdade de Ciências Médicas da UERJ (desde novembro de 2013), onde desenvolve no Laboratório de Imunopatologia projetos na área de Ciências Médicas e Biológicas, com ênfase em Anatomia Patológica e Patologia Clínica, Morfologia e Biologia Celular, atuando principalmente nos seguintes

temas: reparo tecidual, fibrose, hanseníase e tuberculose. Pesquisadora do grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ). Além disso, coordena e participa de Projetos de Extensão na área de Educação em Saúde com o desenvolvimento de eventos em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, localizadas no Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/6782867090133372>

Verônica Passos Alves

Cursa o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob orientação da profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva. Possui Bacharelado em Letras português-francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Licenciatura em Letras português-francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atuou como professora de francês na Aliança Francesa do Rio de Janeiro de 2009 a 2014. É docente efetiva de Francês do Colégio Pedro II, com atuação no Campus Engenho Novo II e integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU). <http://lattes.cnpq.br/4979014170758356>

Wagner Torres de Araujo

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985). É docente efetivo do Colégio Pedro II e integrante do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. <http://lattes.cnpq.br/9620633430166469>

Yuri Henrique de Albuquerque Rocha

Graduando em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ex-aluno do Colégio Pedro II. É bolsista de iniciação à Docência do Grupo de pesquisa em Doenças Crônico Degenerativas, linha de pesquisa Educação em Saúde (UERJ) e membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) do Colégio Pedro II. Atua como Colaborador da Clube Novo Ser e estagiário da *Physical Club*. <http://lattes.cnpq.br/9089559558895199>

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 150

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12 X 19 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pôlen 80 g (miolo)

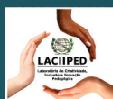
Royal Supremo 250 g (capa)

Criatividade e interculturalidade

Volume 1

Série: Desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica

Criatividade e interculturalidade são conceitos marcados por construções teóricas complexas e encaminhamentos práticos desafiadores. Neste livro, define-se interculturalidade como a prática da abertura criativa à experiência, aliada ao exercício do olhar sensível ao outro, considerando-o em sua alteridade. Essa experiência sensível, no contexto educativo, traz de volta a humanidade perdida em meio à primazia da racionalidade. Neste sentido, defende-se que o exercício da criatividade pode favorecer o desenvolvimento de atitudes interculturais, na medida em que o processo criativo exige mudança de olhar em relação aos diferentes objetos. Os textos ora apresentados resultam de processos de formação continuada que atendem a um objetivo triplo: apresentar desafios, problematizar possibilidades e ilustrar práticas que congregam as temáticas criatividade e interculturalidade na Educação Básica. Nesse livro, produzido pelo Colégio Pedro II em parceria com outras instituições, o leitor encontrará contribuições que visam fazer circular o conhecimento produzido a partir de diálogos entre professores, alunos do Ensino Fundamental e Médio, pesquisadores, graduandos e pós-graduandos. Uma obra imprescindível que busca desconstruir criticamente concepções que dicotomizam saberes e fazeres, teorias e práticas, Universidade e Escola Básica.



Grupo de pesquisas em
ensino, aprendizagem,
interdisciplinaridade e
inovação em educação



ISBN 978-85-444-0773-8



9 788544 407738