



**LEANDRO VELOSO SILVA**

**INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM  
GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ETNIA NA  
FORMAÇÃO DE DOCENTES EM EAD**

**LAVRAS - MG**

**2013**

**LEANDRO VELOSO SILVA**

**INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM GÊNERO, SEXUALIDADE,  
RAÇA E ETNIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Celso Vallin

Coorientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

**LAVRAS - MG**

**2013**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e  
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Silva, Leandro Veloso.

Inflexões de aprendizagem em gênero, sexualidade, raça e etnia  
na formação de docentes em EAD / Leandro Veloso Silva. – Lavras  
: UFLA, 2013.

187 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Celso Vallin.

Bibliografia.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. EAD. 4. Inflexão. 5. Formação de  
professores. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.35

**LEANDRO VELOSO SILVA**

**INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM GÊNERO, SEXUALIDADE,  
RAÇA E ETNIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de setembro de 2013.

Dra. Cláudia Maria Ribeiro                      UFLA

Dra. Elizabete Franco Cruz                      USP

Dr. Celso Vallin  
Orientador

**LAVRAS – MG**

**2013**

Dedico esta grande etapa da minha vida que passa, então, a se tornar mais uma colocação importante em meu quadro de vitórias a todos a quem amo, e que, de uma forma ou de outra, sempre estiveram comigo, impulsionando-me e dando-me força nas horas difíceis. A todos que souberam me compreender e conviver com minhas necessidades perante meus estudos.

Dedico a “sempre minha” **Helena** que soube compreender os momentos de ausência, estando sempre ao meu lado, ajudando-me a crescer, superar e vencer meus próprios desafios, e a minha amada filha **Manuela**, fonte inesgotável de inspirações para transformar a nossa vida.

Dedico a minha família e amigos que sempre se fizeram presente nesta conquista, dando-me apoio e acreditando que um dia eu pudesse conseguir.

Dedico estes anos de estudos, também, a todos(as) os(as) professores(as) deste programa de pós-graduação que, com muita dedicação, compartilharam os ‘saberes’. Dedico, especialmente, ao Professor **Celso Vallin**, meu orientador, pela parceria e confiança estabelecida e à Professora, **Cláudia Maria Ribeiro**, que me impulsionou a navegar por novos mares de (re) conhecimentos.

Dedico a todos(as) colegas da 1ª Turma MPE, que (re) aprenderam comigo, especialmente à *Sayonara Ribeiro*, pelo companheirismo e cumplicidade nos estudos e produções, entendendo meu jeito contido de pensar, e por não me deixar desistir da ideia força de minha pesquisa, auxiliando-me nas localizações possíveis dessa ideia na heterotopia de meus pensamentos muitos.

Dedico ao Grupo FESEX – Grupo de Pesquisa ‘*Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente*’ do qual sou parte, pois me impulsiona a navegar, descobrir e (re) inventar os meus ‘jeitos’ de ser e entender a vida.

Dedico, especialmente, a todos(as) professores(as) - cursistas que fizeram e fazem parte do GDE, foco de meus estudos e (re)conhecimentos... sem vocês nada seria possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

A você que amo:

“A você que ouviu meus desabafos, que presenciou meu silêncio, que tantas vezes machucou.

Que me acompanhou, chorou, riu, sentiu, participou, aconselhou...

Que sofreu pela minha própria incompreensão e insensibilidade... A você, hoje, peço desculpas e ofereço um sorriso, pois na validade de toda minha luta, nos méritos de minhas conquistas, há muito da sua presença”.

Aos Professores e Professoras do DED-UFLA – MPE;

Especialmente, a todos(as) que contribuíram com o entretecer de minhas ideias...

Você se fez presente em todos os momentos firmes e trêmulos. E passo a passo, pude sentir sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar meu caminho e seguir [...]

A tua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o teu gesto, e em minha voz, a tua voz. ( Vinícius de Moraes )

A um homem nada se pode ensinar. Tudo que podemos fazer é ajudá-lo a encontrar as coisas dentro de si mesmo. ( Galileu Galilei )



## RESUMO

O presente trabalho problematiza o processo educativo, durante a formação docente continuada no Curso Lato Sensu de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (o GDE), oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), portanto, na modalidade de Educação a Distância (EAD). O estudo realizado constitui-se em uma pesquisa de base qualitativa, que se utiliza, metodologicamente, de análise documental e temática para identificar saberes produzidos e registrados em situações pedagógicas do e no Curso GDE. A problematização do material empírico dar-se-á, considerando os estudos pós-estruturalistas, os Estudos Culturais e as ferramentas conceituais foucaultianas. Os discursos representam excertos que remetem a ‘inflexões de aprendizagem’ dos(as) professores(as)-cursistas participantes, o que nos permite constatar e apontar que os processos de ensino-aprendizagem, constituídos pelo espaço da EAD, possibilitam identificações de momentos de aprendizagem e de redirecionamento desta ‘aprendizagem’, já que inflexão é um conceito que pode ser compreendido como um movimento interior que resulta em mudança e, conseqüentemente, em ‘novos saberes’. Assim, o objetivo maior desta pesquisa é reconhecer que houve aprendizagem significativa, experiencial e reflexiva, resultando na construção de ‘novos saberes’ no contexto de uma EAD de qualidade e ousada em sua estrutura e funcionamento.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. EAD. Inflexão. Formação docente.

## ABSTRACT

This paper discusses the educational processes during the continued teacher training in the Lato Sensu course of Specialization in Gender and Diversity in School (the GDE), offered by the Education Department of Universidade Federal de Lavras (UFLA), through the Universidade Aberta do Brasil (UAB) system, therefore, through the Distance Learning (ODL) modality. The study constitutes of a qualitative research which uses documental and thematic analyses methodologically in order to identify knowledge produced and recorded in pedagogical situations and in the GDE Course. The problematization of the empirical material will be given considering the post-structuralist studies, Cultural Studies and the Foucault conceptual tools. The speeches represent excerpts which refer to 'learning inflections' of/from the participating teachers, which allows us to observe and point out that the teaching/learning processes constituent of the ODL, permits the identification of learning moments and redirect this learning, since inflection is a concept which may be understood as an inner movement which results in change and, consequently, in 'new knowledge'. Thus, the main objective of this research is to recognize that there was significant, experiential and reflective learning, resulting in the construction of 'new knowledge', in the context of a quality and daring ODL in its structure and functioning.

Keywords: Teaching. Learning. ODL. Inflection. Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
Cead	Centro de Educação a Distância – Ufla
DED	Departamento de Educação – Ufla
EAD	Educação a Distância
FESEX	Grupo de Pesquisa ‘Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente’
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GE	Gênero – disciplina do curso GDE
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PROEXT	Programa de apoio à extensão universitária
RER	Relações Étnico-Raciais – disciplina do curso GDE
RH	Recursos Humanos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seed	Secretaria de Educação a Distância
SPM	Secretaria Especial de Política para as Mulheres
SOS	Sexualidade e Orientação Sexual – disciplina do Curso GDE
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJS	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Unicamp	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cursistas GDE .....	26
Figura 2	Cursistas participantes – Módulo Básico .....	28
Figura 3	Cursistas participantes – Módulo Específico.....	29
Figura 4	Ponto de Inflexão representada no gráfico de uma Função Matemática .....	41
Figura 5	Representações de Inflexões de Aprendizagem.....	42
Figura 6	Representação de várias possibilidades de Inflexões de Aprendizagem.....	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceitos prévios de gênero apontados pelos(as) cursistas .....	85
Quadro 2	As inflexões de aprendizagem em Gênero .....	95
Quadro 3	Conceitos prévios de sexualidade e orientação sexual apontados pelos(as) cursistas .....	119
Quadro 4	As inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual .....	132
Quadro 5	Conceitos prévios de raça e etnia apontados pelos(as) cursistas...	151
Quadro 6	As inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-raciais .....	160

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM EAD</b> .....	18
<b>2.1</b>	<b>Gênero e Diversidade</b> .....	20
<b>2.1.1</b>	<b>Gênero e Diversidade na Escola – GDE</b> .....	22
<b>2.1.2</b>	<b>Os atores e atrizes do e no GDE</b> .....	25
<b>2.2</b>	<b>A trajetória da Turma Verde do Pólo de Lavras</b> .....	27
<b>2.3</b>	<b>As ações da Docência em EAD</b> .....	30
<b>2.4</b>	<b>A dinâmica do Curso GDE</b> .....	31
<b>2.5</b>	<b>As ferramentas tecnológicas</b> .....	32
<b>2.6</b>	<b>Organizando a estrutura</b> .....	33
<b>3</b>	<b>A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EAD</b> .....	36
<b>3.1</b>	<b>Contextualizando inflexões de aprendizagem</b> .....	40
<b>3.2</b>	<b>EAD: Um espaço outro, um espaço heterotópico para a aprendizagem</b> .....	45
<b>4</b>	<b>A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	50
<b>4.1</b>	<b>Caminhos investigativos: princípios do método</b> .....	51
<b>4.1.1</b>	<b>A trajetória dos caminhos investigativos</b> .....	53
<b>4.2</b>	<b>O Discurso como fonte de possibilidades</b> .....	54
<b>4.3</b>	<b>Análises</b> .....	63
<b>4.4</b>	<b>Aprendizados na EAD</b> .....	69
<b>5</b>	<b>(RE)CONHECENDO INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM</b> .....	76
<b>5.1</b>	<b>Inflexões de aprendizagem em Gênero</b> .....	79
<b>5.1.1</b>	<b>Proposta pedagógica da disciplina GE</b> .....	81
<b>5.1.2</b>	<b>Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Gênero</b> .....	84
<b>5.1.3</b>	<b>Contextualizando o conceito de Gênero no Curso GDE</b> .....	89
<b>5.1.4</b>	<b>Inflexões de aprendizagem em Gênero</b> .....	94
<b>5.1.5</b>	<b>(Re)construções possíveis de GE</b> .....	101
<b>5.1.6</b>	<b>Heterotopias produzindo discursos sobre Gênero</b> .....	110
<b>5.2</b>	<b>Inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual</b> .....	112
<b>5.2.1</b>	<b>Proposta pedagógica da disciplina SOS</b> .....	114
<b>5.2.2</b>	<b>Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Sexualidade e Orientação Sexual</b> .....	118
<b>5.2.3</b>	<b>Contextualizando o conceito de Sexualidade e Orientação Sexual no Curso GDE</b> .....	126
<b>5.2.4</b>	<b>Inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual</b> .....	131

5.2.5	(Re)construções possíveis de SOS.....	138
5.2.6	Heterotopias produzindo discursos sobre Sexualidade e Orientação Sexual.....	142
5.3	Inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-Raciais.....	144
5.3.1	A proposta pedagógica da disciplina RER.....	146
5.3.2	Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Relações Étnico-Raciais.....	149
5.3.3	Contextualizando o conceito de Relações Étnico-Raciais no Curso GDE.....	155
5.3.4	Inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-Raciais.....	159
5.3.5	(Re)construções possíveis de RER.....	165
5.3.6	Heterotopias produzindo discursos sobre Relações Étnico- Raciais.....	171
6	CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FUNDAM: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA ACONTECIMENTOS DE INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM.....	174
	REFERÊNCIAS.....	178

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, expressão de pensamentos e vivências, propôs-se a (re)conhecer e aprofundar nos processos educativos acontecidos, por meio da Educação a Distância (EAD), durante a formação docente continuada, no Curso Lato Sensu de Especialização em *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), oferecido pelo Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O trabalho foi realizado visando a instaurar um espaço para refletir e reconhecer o que denominamos de ‘inflexões de aprendizagem’<sup>1</sup> - um movimento interno de mudança - traduzido em (re)conhecimento e transformação de saberes. Por meio de pesquisa, busquei identificar e problematizar momentos de inflexões de aprendizagem na formação docente do e no GDE.

O foco e interesse destes estudos vêm da minha intensa participação no processo de construção e realização do GDE, e pela atuação no papel de *Docência de Turma*, uma parte efetiva em um grupo de docência coletiva e/ou polidocência, conceito que Mill (2010, p. 25) nos propõe a pensar, ao considerar a docência que caracteriza a educação a distância (EAD) como uma “unidade formada pelo trabalho de uma equipe de profissionais”. Reafirma o pressuposto de que na EAD não existe um único docente tão somente, e que ela não deve se apresentar fragmentada. Cada parte que a constitui é realizada por um(a) profissional distinto(a), e os(as) vários(as) profissionais docentes que a compõe, formam um mesmo grupo polidocente.

Na EAD, normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas: de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a

---

1 O conceito ‘inflexões de aprendizagem’, será definido e (re)apresentado no decorrer desta dissertação.



linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma, entre outras. A quantidade de membros da equipe polidocente na EAD pode variar, assim como variam suas funções (MILL, 2010, p. 25).

Como professor de turma a distância, atuei no gerenciamento e mediação pedagógica em uma das 10 turmas das quais acompanhei, vivenciei e experimentei por meio dos processos de interação e interlocução do conhecimento proposto, situações pedagógicas que me levaram a perceber e constatar possibilidades de mudanças na aprendizagem e o surgimento de ‘novos saberes’.

Estas percepções originaram curiosidades e questionamentos quanto aos processos de ensino-aprendizagem acontecidos na EAD, tais como: A aprendizagem se efetiva por meio da EAD? O Curso GDE possibilitou significativas aprendizagens? É possível (re)aprender sobre gênero? Sexualidade e orientação sexual? Relações étnico-raciais? Que momentos e situações do curso podem ser identificados como de inflexão de aprendizagem? Que situações pedagógicas podem ser identificadas como significativas para essas aprendizagens apontadas? A aprendizagem pode se (re)direcionar? Se (re)construir? É possível identificar este (re)direcionamento?

Tais questionamentos estão no entorno das verificações e experiências, pois ao participar dos diálogos com cursistas e analisar seus trabalhos pude, sim, perceber que houve aprendizagem e, agora, na escrita desta dissertação, quero demonstrar que é possível identificar e apontar sinais de mudança e de (re)conhecimento desta aprendizagem.

Para tanto, nossos estudos se basearam nos documentos produzidos no decorrer do Curso, ou seja, foi feita uma análise dos registros escritos, considerados material primordial para análises e interpretações que possibilitaram identificar ‘*discursos – conjunto de enunciados*’ que remetem a

‘inflexões de aprendizagem’ dos(as) participantes. Segundo Foucault (1986, p. 135) “chamaremos de *discurso* um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”.

Assim, objetivou-se nesta pesquisa reconhecer que houve aprendizagem significativa, experiencial e reflexiva, resultando na construção de ‘novos saberes’, no contexto de uma EAD de qualidade e ousada em sua estrutura e funcionamento.

A partir da vivência do e no GDE, das intervenções, interações e (re)conhecimentos de assuntos e temas presentes nas relações humanas (re)dimensionamos os aprendizados a partir de novas compreensões possibilitadas pelas problematizações propostas pelo Curso.

Os processos de ensino-aprendizagem constituídos pelo espaço da EAD, possibilitaram identificar ‘*inflexões de aprendizagem*’ desencadeando-se em (re)construções de saberes, ao proporcionar a abordagem, conhecimento e problematização de temáticas como: *Gênero – Sexualidade e Orientação Sexual – Relações Étnico-raciais*, sendo possível, também, identificar como estes pontos de inflexão(s), puderam (re)dimensionar e (re)direcionar o pensamento e até a postura da maioria destes(as) profissionais que atuam na Educação Básica.

## 2 INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM EAD

A EAD é um espaço intencional de educação, onde podemos (re)criar e promover a aprendizagem. Desta maneira a educação possibilita aprendizagem que acontece por processos mentais que podem ser bastante complexos.

Alguns destes processos começaram no ambiente educacional proporcionado pelo curso GDE, e/ou foram retomados em recortes de tempos futuros<sup>2</sup>, pela intensa vivência nas processualidades das disciplinas que, de forma intencional, possibilitaram experimentar e refletir sobre algum fato relacionado às discussões travadas, levando-nos a estabelecer relações entre estes fatos, a realidade vivida e os conhecimentos que cada um(a) já trazia consigo.

Dessa forma, muitas vezes uma conceituação, ou uma transformação conceitual, ou (re)construção do conhecimento, poderia acontecer somente depois, em outros espaços e tempo.

Segundo Vergnaud (1994), o conhecimento está organizado em campos de conceitos, ou simplesmente *campos conceituais*, cujo domínio pelo sujeito parte da tríade: experiência, maturidade, aprendizagem. Ubiratan Barros Arraiz nos propõe refletir que na compreensão de Vergnaud, “campo conceitual é um extenso conjunto de situações cuja análise e tratamento requer vários conceitos, procedimentos e representações simbólicas que estão conectados uns aos outros”. (ARRAIS, 2006, p. 10).

Assim, muitos reflexos da aprendizagem não puderam ser verificados durante o processo pedagógico, mas podem ter ocorrido nos momentos de reflexão sobre o que se estava aprendendo e no contato com a experimentação

---

2 Tais recortes podem ser associados dentro de uma linguagem comum, ao momento em que ‘caiu a ficha’ destes/as participantes em formação, ou seja, momento em que reflexivamente cada um/a percebe um novo olhar sobre as problematizações possibilitadas, e a partir daí expressa mudanças em seus entendimentos.

da realidade, significando que naquele momento a pessoa passou a compreender certa ideia, ou certo conceito, ou a relação entre aspectos ligados aos fatos. Por outro lado, quando a pessoa compreende algo, ou reconhece que teve um avanço conceitual, ela mesma reconhece que houve aprendizagem, isso, frequentemente, pode ser resultado de muitos processos anteriores, que foram compondo, recriando e (re)construindo o campo conceitual. Uma aprendizagem é sempre vista como ‘algo novo’ no pensamento, nas ideias e na compreensão sobre os fatos, objetos e realidades.

Desta forma, quando alguém (re)conhece que aprendeu algo, ‘novos saberes’, durante uma ação pedagógica, que não seja simplesmente a capacidade de reproduzir ou repetir o que foi exposto, isso é fruto não somente daquela ação pedagógica vivenciada, mas de uma composição da ação pedagógica com tantas outras ocorrências e lembranças anteriores num movimento interno de transformação e (re)construção da forma de pensar.

A esse momento em que a pessoa passa a ser capaz de compreender uma nova relação entre fatos, objetos ou realidades, podemos entender que houve um ponto de mudança da forma de pensar, do conhecimento e novos direcionamentos nos processos de aprendizado resultando em ‘novos saberes’.

A mudança é processual, mas há um período relativamente pontual em que podemos reconhecer que algo mudou. O ponto de mudança e (re)direcionamento da aprendizagem promovem sempre uma reflexão interna e pessoal. Essa mudança e (re)direcionamento se tornam parte ativa da aprendizagem possível.

A partir desta compreensão podemos caracterizar tais momentos utilizando e recriando o conceito de “ponto de inflexão” que, no (re)conhecimento destes estudos, identificaremos como algo maior e abrangente advindo dos enunciados produzidos pelos(as) cursistas em resposta ao que lhes

foi instigado a refletir e aprender e denominaremos como ‘*inflexões de aprendizagem*’.

## 2.1 Gênero e Diversidade

Cenário de importantes movimentos sociais e de ações advindas de políticas públicas, que ganharam força e espaço no Brasil, a partir do ano 2003, quando foi criada pelo Governo Federal, a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM) e, em 2004, quando foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no âmbito do Ministério da Educação.

No ano de 2006, a SPM criou o Programa Gênero e Diversidade na Escola, um projeto piloto, na modalidade a distância, destinado a professores(as) de escolas públicas. Segundo Alvarenga (2012), neste programa propõe-se a orientá-los(as) em como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à raça/etnia e às diversas orientações sexuais.

Recentemente, o MEC<sup>3</sup> instituiu a *Rede de Educação para a Diversidade*, com ações a serem implementadas por instituições públicas de educação superior. A partir do Edital nº6/2009, as instituições propuseram a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, na modalidade a distância, na temática da *educação para a diversidade*, por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Neste contexto, a Universidade Federal de Lavras aprovou o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Gênero e Diversidade na Escola – GDE, que foi oferecido em composição por dois cursos da Rede de Educação para a

---

3 Por meio da Secad, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

Diversidade: um curso básico – *Educação para a Diversidade* – e um curso específico – *Gênero e Diversidade na Escola*.

A opção pela oferta de ‘especialização’ foi em decorrência da ampla demanda para a continuidade da formação na temática, uma vez que o Departamento de Educação da UFLA vem atuando, desde 1995, na formação de educadoras/es das escolas de educação básica de Lavras e região<sup>4</sup>, especialmente, na extensão universitária, tentando problematizar a complexidade das realidades sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto em que vivemos e estamos inseridos (ALVARENGA, 2012; RIBEIRO, 2008, 2012).

Assim, assume que a universidade concebe a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino à pesquisa e à extensão de forma indissociável com vistas a viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade (RIBEIRO, 2012, p. 34).

Considerando essa relação transformadora na formação e processos educativos que, em seu Projeto Pedagógico, o GDE ofereceu às(aos) profissionais cursistas, (re)conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento das várias formas de violência como a sexista, étnico-racial e homofóbica, principalmente, no ambiente das escolas.

---

4 Há anos o Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras atua neste sentido, articulando o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil integrando o MIEB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (...) e projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 (PROEXT/MEC): Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (Secad/MEC): Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção; 2009 para execução em 2010 (Secad/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil (RIBEIRO, 2012, p. 34-35).

### 2.1.1 Gênero e Diversidade na Escola – GDE<sup>5</sup>

Curso de formação continuada para professores e professoras de educação básica, ofertado na modalidade a distância, de forma gratuita, que teve início, na Universidade Federal de Lavras, ofertado pelo Departamento de Educação em parceria com o Centro de Educação a Distância UFLA e UAB, no final de setembro de 2010, oferecido em quatro Pólos localizados nos municípios de Boa Esperança, Campo Belo, Formiga e Lavras.

O GDE teve como finalidade promover o debate sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual.

Tem como objetivo político, social e educacional, desenvolver a capacidade dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental [...] de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados(as) em suas identidades, diferenças e especificidades, por que tal respeito é um direito social inalienável (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 263<sup>6</sup>).

- 
- 5 Informações fornecidas pela Coordenação do Curso GDE (Coordenadora do Curso - Professora Doutora Cláudia Maria Ribeiro / Coordenação Docente – Professora Mestra Carolina Faria Alvarenga e Professor Doutor Celso Vallin), também disponíveis em:< <http://www.ceaduab.ufla.br/gde/site/>>
- 6 Andreia Barreto; Leila Araújo; Maria Elisabete Pereira (organizadoras). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Guia de conteúdos adotado pelo Curso GDE-UFLA.

A formação e a qualificação de professores(as) para a percepção, valorização e inserção dos temas da diversidade como diferença têm como uma de suas atribuições favorecer, no cotidiano da prática pedagógica, temas como os direitos humanos, a educação ambiental, a diversidade étnico-racial e as demandas específicas de indígenas, afro-brasileiros(as), pessoas com necessidades especiais, questões de gênero e diversidade de orientação afetivo-sexual.

Esses(as) professores(as) e demais profissionais da educação têm como principal desafio contribuir para, na prática, garantir a efetividade do direito à educação a todos(as) e cada um(a) dos(as) brasileiros(as), estabelecendo e compartilhando mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos condições para sua emancipação e afirmação cidadã.

O Curso GDE objetivou intencionalmente e principalmente<sup>7</sup>:

- a) Introduzir a abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento e a valorização das diversas populações e temáticas a serem tratadas.
- b) Apresentar conceitos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade.
- c) Abordar as alterações da LDB que determinam a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
- d) Desenvolver processos e metodologias de introdução desses conceitos na Educação Básica.

---

<sup>7</sup> Informações fornecidas pela Coordenação do Curso GDE. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/site/?page\\_id=6](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/site/?page_id=6)>.



- e) Contribuir para a promoção da inclusão digital por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, étnico-racial e de orientação sexual no país.
- f) Desenvolver a capacidade dos(as) professores(as) da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, entre outros grupos discriminados, devem ser respeitados(as) em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável.
- g) Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial, professores(as) da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos e das estudantes nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.
- h) Elaborar propostas concretas para a utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento.
- i) Desenvolver estratégias de formação docente, de autoria e de leitura crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias.
- j) Incentivar a produção de materiais didáticos de apoio pelos(as) próprios(as) estudantes dos cursos e o intercâmbio de tais materiais e experiências bem sucedidas, bem como as dificuldades enfrentadas entre os(as) cursistas.

A metodologia do Curso se desenvolveu num formato modular (*Módulo Básico e Módulo Específico*<sup>8</sup>), de forma semipresencial, com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do(a) docente a distância com os(as) cursistas, via internet, por meio de ambiente colaborativo Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA). E se fundamentou na proposta de desenvolvimento de um percurso de aprendizagem. Este percurso se iniciou com um diagnóstico da realidade onde os(as) cursistas viviam, seguido de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas, até a conclusão com um projeto de intervenção local – trabalho de final de curso desenvolvido durante o curso. Possibilitou, assim, discussões sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos(as) sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a equidade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação sexual.

### **2.1.2 Os atores e atrizes do e no GDE**

As vagas e a oportunidade de protagonizar, experimentar, vivenciar, (re)conhecer e se especializar em assuntos relacionados às temáticas de gênero e diversidade na escola foram dadas a profissionais, atuantes em escola pública de Educação Básica, independentemente de sua área de atuação na escola. Estes(as)

---

8 As disciplinas oferecidas e seus respectivos módulos foram: *Módulo Básico* - Ambiente virtual de aprendizagem, Ambiente escolar, Movimentos sociais, ação política e atualizações da LDB, Educação em e para Direitos Humanos, Diversidade e desigualdade, Educação Ambiental na diversidade. *Módulo Específico*: GDE: primeiras aproximações, *Gênero, Sexualidade e orientação sexual, Relações étnico-raciais*, Avaliação: projetos e aparatos culturais, Projeto de ação na escola, e Orientação para monografia.

profissionais eram em sua grande maioria professores(as), mas também tivemos participações de profissionais ligados à supervisão, orientação e direção escolar<sup>9</sup>.

Foram oferecidas 250 vagas para os(as) professores(as) cursarem o GDE (50 vagas para o Pólo de Boa Esperança formando 2 turmas; 50 vagas para o Pólo de Campo Belo formando 2 turmas; 50 vagas para o Pólo de Formiga formando 2 turmas; 100 vagas para o Pólo de Lavras formando 4 turmas), e para o preenchimento destas vagas os(as) profissionais da educação passaram por uma seleção. Este processo seletivo possibilitou, inicialmente, o ingresso de 224 profissionais, dentre esta seleção 190 professoras e 34 professores.

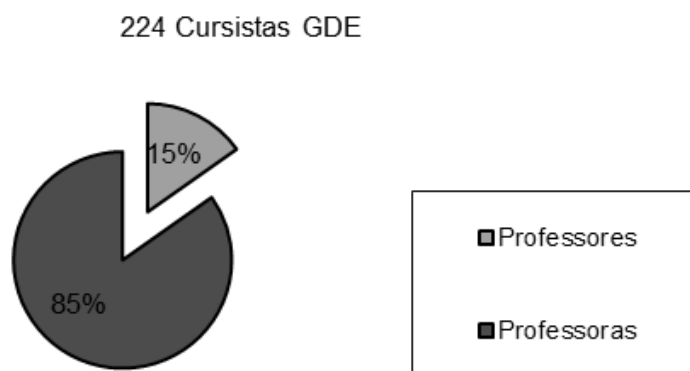


Figura 1 Cursistas GDE

Os(as) professores(as)-cursistas foram divididos em Turmas mistas, intencionalmente, separadas por cores: Verde / Amarela / Vermelha / Laranja. Cada Turma contou com a atuação de um(a) Docente a Distância, responsável por (inter)mediar o processo de ensino-aprendizagem, durante toda trajetória do

<sup>9</sup> Ressaltamos aqui que trataremos todos/as os/as profissionais participantes do Curso como Professor/a-cursista, por entender e ter sido critério para ingresso no GDE, que este/a profissional tivesse formação docente e estivesse atuando em qualquer situação escolar

Curso GDE, articulando (re)conhecimento teórico, conteúdo de ensino, propostas e atividades lançadas pelo Professor(a) Formador(a) de cada disciplina com momentos de reflexões e (re)construções dos saberes.

## **2.2 A trajetória da Turma Verde do Pólo de Lavras**

Turma foco desta pesquisa, campo de minha atuação como professor e inspiração para as análises e (re)conhecimentos.

Inicialmente, no cumprimento do *Módulo Básico*, a turma verde foi composta por 22 professores(as)-cursistas. Destes(as), duas professoras cursistas mesmo inscritas e selecionadas para o curso, nunca entraram o AVA e/ou tiveram qualquer tipo de participação e foram consideradas desistentes.

Uma professora cursista foi desligada antes de finalizar a terceira disciplina do módulo, pelo não cumprimento das propostas virtuais e ausência em momentos de aula presencial. Duas cursistas desistiram, ao findar o módulo básico, por participarem de outro curso de especialização a distância (específicos de sua área de atuação), por não conseguirem dinamizar suficientemente o tempo para os estudos e a vida profissional, o que reafirma o compromisso e seriedade com que foi conduzida toda a trajetória do Curso. Educação a Distância, mesmo com a possibilidade de flexibilizar tempo e espaço, não é sinônimo de facilidade, é preciso dedicação, estudos e muitos (re)conhecimentos.

Dos(as) 22 professores(as)-cursistas inicialmente inscritos, 17 cursistas – 13 professoras e 04 professores – prosseguiram para os estudos e (re)conhecimentos do Módulo Específico. Observa-se, aqui, uma expressiva diferença na participação entre os gêneros – homem / mulher, professor / professora participantes do GDE.

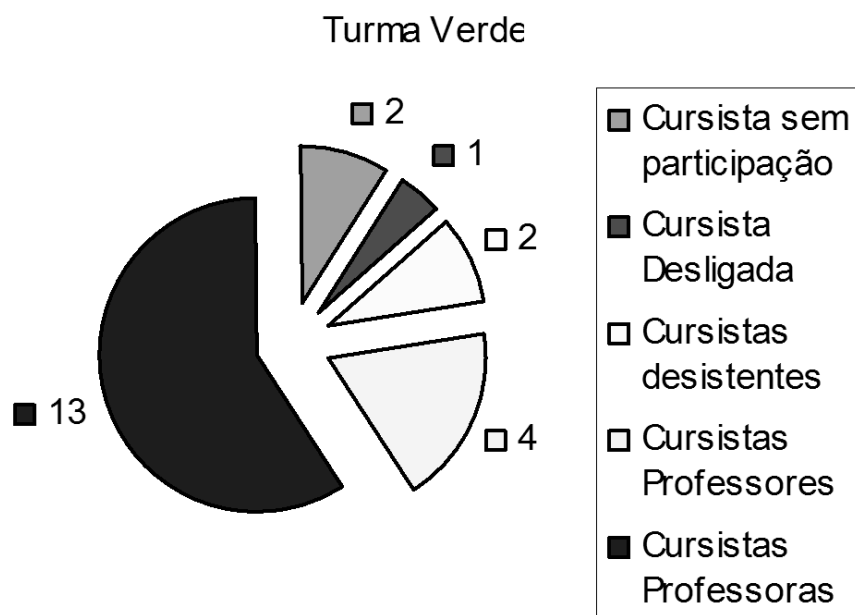


Figura 2 Cursistas participantes – Módulo Básico

No *Módulo Específico*, a turma verde ganha a participação de mais cinco professores(as)-cursistas vindos da Turma Vermelha de Lavras, decorrente da fusão desta turma com outras três do Pólo de Lavras. Com mais estes(as) professores(as)-cursistas, a Turma Verde de Lavras ganha força e participação para enfrentar e cumprir dentre outras, as propostas e disciplinas pilares do Curso GDE – *Gênero / Relações Étnico-Raciais / Sexualidade e Orientação Sexual* – disciplinas estas cenário de nossas buscas e de (re)conhecimentos de momentos de ‘inflexões de aprendizagem’ dos(as) professores(as)-cursistas.

A Turma Verde de Lavras, então, ficou com 22 professores(as)-cursistas em sua totalidade – dezessete professoras e cinco professores. Destes 22 professores(as)-cursistas, duas professoras cursistas desistiram no decorrer da

última disciplina já na finalização e construção do Trabalho de Conclusão de Curso<sup>10</sup> (TCC), vinte chegaram até a apresentação do TCC.

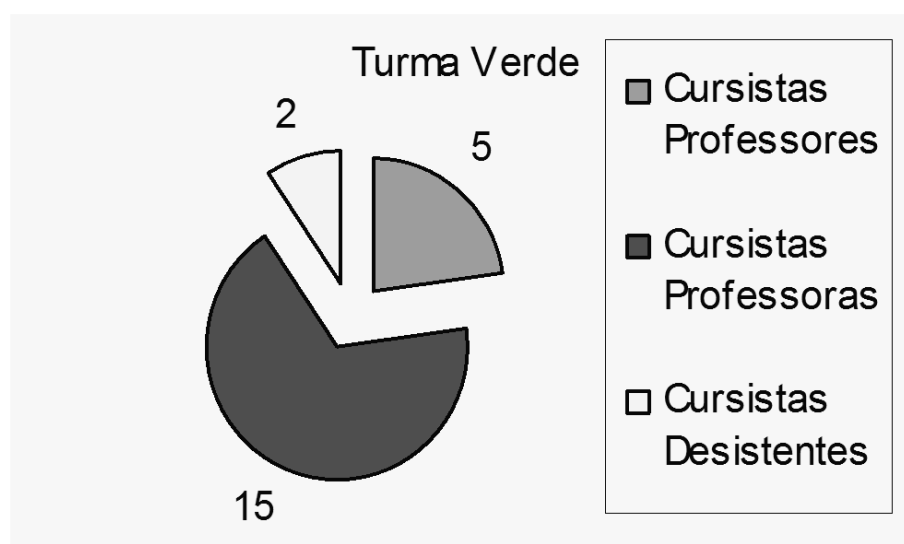


Figura 3 Cursistas participantes – Módulo Específico

Dos 20 TCC's apresentados, um não obteve êxito, apesar do tempo concedido posteriormente para (re)fazer e (re)apresentar. E dezenove professores(as)-cursistas – cinco professores e quatorze professoras tiveram suas apresentações e TCC's aprovados por uma Banca Examinadora (o(a) orientador(a), um(a) professor(a) convidado(a), e eu como professor da Turma).

<sup>10</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso – específico para o Curso GDE – DED/CEAD/UFLA, foi a produção de um artigo científico, dentro das normas acadêmicas (sob a orientação de um Professor/a Mestre/a e/ou Doutor/a) e que abordasse alguma das principais temáticas (re)conhecidas, estudadas e discutidas no decorrer do Curso articulados a um Projeto de Ação na Escola.

### 2.3 As ações da Docência em EAD

Segundo Gonzales (2005, p. 21) o(a) docência a distância deve possuir duas essenciais características: “domínio do conteúdo técnico-científico e a habilidade para estimular o participante a buscar respostas”, ou seja, na atuação em EAD. O(a) docente deve “possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático” (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 75) para conduzir os processos de ensino-aprendizagem, assegurando, assim, o movimento da mediação pedagógica.

São importantes, também, na organização e andamento do curso e em toda sua trajetória e carga de estudos. De acordo Vallin e Alvarenga (2013, p. 15), “é importante que os(as) docentes que atuarão na mediação pedagógica, em cada turma, participem de ações de preparação, diante do conteúdo de cada disciplina”, para conhecer a proposta e poder contribuir com possíveis modificações que assegurem o aprendizado pretendido, pois nesta processualidade serão responsáveis pela mediação, interação, motivação e discussão sobre questões conceituais no decorrer das disciplinas (MILL, 2010) buscando melhores formas de ensinar e aprender e orientando os(as) estudantes em suas dificuldades.

A sua função principal é a de orientar a aprendizagem – uma aprendizagem que se desenvolve na interação colaborativa entre formadores, formandos, especialistas e outros envolvidos, propiciando a criação de uma rede de comunicação e colaboração, na qual todos se interligam (PRADO; ALMEIDA, 2003, p. 71-72).

No GDE, a docência na ‘tutoria a distância’, que diremos “professor(a) de turma” (VALLIN; ALVARENGA, 2013), era peça chave para realizar as articulações necessárias entre o material didático e os(as) professores(as)-

cursistas, tudo sob o acompanhamento dos(as) professores(as) responsáveis pelas disciplinas e da coordenação docente (ALVARENGA, 2012), afirmando como sua principal função, a interlocução dos saberes.

#### 2.4 A dinâmica do Curso GDE

No contexto do sistema UAB, o curso transcorreu em momentos específicos: encontros presenciais para início de cada disciplina e finais para seu encerramento; momentos de estudos, leituras e (re)conhecimentos virtuais acontecidos no AVA - ambiente virtual de aprendizagem - onde as propostas de atividades eram estabelecidas pelo(a) professor(a) formador(a) da disciplina e mediadas, problematizadas, orientadas/conduzidas e avaliadas pela docência de turma, sob supervisão da coordenação docente.

De início o(a) professor de disciplina (VALLIN; ALVARENGA, 2013) apresentava o plano pedagógico, com as propostas de atividades. Apresentado o plano aos(às) docentes, professores(as) de turmas (tutoria<sup>11</sup>), estes analisavam, colocavam questões e podiam fazer sugestões de mudança. Depois vinha a realização dos presenciais iniciais. Neles, em algumas turmas atuava o(a) professor(a) da disciplina, em outras atuavam os(as) professores(as) de turma e algumas vezes atuavam outros docentes convidados na ação presencial. Em seguida acontecia a realização de atividades pelo AVA durante três ou quatro

---

11 Refletindo sobre as discussões de Bruno e Lemgruber (2010) e Vallin e Alvarenga (2013), quanto à utilização do termo ‘*tutoria – tutor/a a distância*’ tão utilizado nos programas da UAB para se referir ao profissional docente responsável pela mediação pedagógica, suas implicações e funções, e por compartilharmos do pensamento de que este profissional docente ‘tutor/a’ está à frente da relação educativa e interação com os/as alunos/as cursistas da EAD, portanto, assume função docente, que, como estes autores/as, utilizaremos o termo *professor de turma*, para nos referirmos e (re)significar esta ação docente.



semanas. Nesse período acontecia a mediação pedagógica realizada pelos(as) professores(as) de turma, com apoio polidocente.

Nos encontros presenciais, iniciais e finais, aconteciam os (re)conhecimentos das disciplinas pelos(as) cursistas, o contato com o(a) docente, as discussões com toda turma, os debates sobre filmes, vídeos, textos, as apresentações das propostas avaliativas, as trocas de experiências e saberes, além da sistematização avaliativa vista como parte de todo processo pedagógico e por todo o tempo.

Acontecimentos ‘(re)avaliados a todo momento para tentar garantir mudanças significativas e intencionais nos discursos e nas práticas cotidianas de professores e professoras’ (ALVARENGA, 2012) participantes do curso, que tinham, a partir destas vivências, condições de modificar e (re)direcionar sua postura e atuação.

## **2.5 As ferramentas tecnológicas**

Recursos pedagógicos que possibilitam o recebimento das propostas de atividade, o envio de trabalhos escolares, bem como as comunicações e as interações entre os(as) participantes, deles(as) com os(as) professores(as). O retorno a estas interações e aos trabalhos com orientações e propostas de retrabalho, e tantas formas de comunicação, ficaram registradas no AVA e deram origem aos documentos de onde foram extraídos os registros digitais - excertos retirados dos trabalhos produzidos individual ou coletivamente, que se traduzem em discursos (re)construídos, capazes de mapear aprendizagens e mudanças e o (re)direcionamento da aprendizagem, da forma de se posicionar diante das questões (re)conhecidas e ligadas às temáticas estudadas.

Trabalhar com estas ferramentas em educação requer que o pensamento do indivíduo vá além do determinismo e da linearidade, tão presente nos pré-requisitos estabelecidos pelo ensino tradicional (MORAES, 2002, p .21).

Dentre todos os registros produzidos no curso, sejam a distância pelo AVA, sejam presencialmente nos encontros, nossos estudos serão baseados em três deles considerados essenciais para nossas análises: os *fóruns* por meio dos quais aconteceram discussões e/ou debates temáticos – realizados por meio de envio e distribuição de mensagens no AVA; a ferramenta *tarefas*, no AVA, por meio da qual os(as) participantes individual e/ou coletivamente apresentavam trabalhos que receberam retorno da docência, com orientações e pedidos de (re)trabalho; e *registros escritos* colhidos nos encontros presenciais, em função de trabalhos coletivos e individuais, alguns com o propósito de subsidiar as avaliações.

Tais registros caracterizam nossas fontes de pesquisa e documentos investigados, utilizados com um intuito diferente daquele pelo qual foram criados. Nossas análises restringiram-se a três das disciplinas do Curso GDE: *Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Relações Étnico-Raciais*.

## 2.6 Organizando a estrutura

Esta dissertação está organizada em quatro partes além desta **introdução** contextualizada e **conclusão**. No todo, elas abordam reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem acontecido na EAD, buscando reconhecer ‘inflexões de aprendizagem’ no conjunto de enunciados dos discursos produzidos pelos(as) professores(as)-cursistas do GDE, ou seja, apontar momentos e acontecimentos pedagógicos que podem demonstrar que o aprendizado se (re)direcionou, modificou-se, ganhando novas compreensões e originando novos saberes.

A primeira parte, **‘inflexões de aprendizagem em EAD’**, caracteriza a educação a distância como um espaço intencional de educação, onde inflexões de aprendizagem são possibilitadas e (re)conhecidas no processo de ensino-aprendizagem construídos no Curso GDE.

Intitulada **‘a aprendizagem e a construção do conhecimento na EAD’** a segunda parte é um ensaio sobre os espaços educacionais que se estabelecem na EAD, ou outros espaços possíveis no cenário da Educação. Tem o intuito de apresentar e problematizar a EAD como um ‘espaço outro’, diferenciado dentro do cenário da educação, um espaço que pode representar uma ‘heterotopia’, conceito foucaultiano, no processo de ensino-aprendizagem, onde podem ser identificados momentos de ‘inflexões de aprendizagem’, por meio das práticas discursivas.

A terceira parte, **‘a definição do problema de pesquisa’** trata de uma discussão e exposição das correntes teóricas que fundamentam, norteiam e direcionam nossa pesquisa, que se configura com base qualitativa, utilizando-se metodologicamente de análise documental e temática para identificar ‘enunciados’ produzidos e registrados em situações do e no Curso GDE, de onde podemos mapear inflexões de aprendizagem que serão problematizadas considerando os Estudos Pós-estruturalistas, os Estudos Culturais e as ferramentas conceituais foucaultianas.

Já a quarta parte, intitulada **‘(re)conhecendo inflexões de aprendizagem’** na formação docente acontecidas na EAD discute, identifica e apresenta momentos denominados de ‘inflexões de aprendizagem’, ou seja, pretende demonstrar a trajetória percorrida pela aprendizagem dos sujeitos sociais participantes do Curso GDE que, a partir de determinados momentos e situações pedagógicas, ganharam novos rumos, novas direções, novas linhas de pensamento, momentos estes advindos dos enunciados produzidos pelos(as)

professores(as)-cursistas ao se confrontarem com o conhecimento proporcionado por cada disciplina temática.

Em **‘considerações que não se findam: múltiplas possibilidades para acontecimentos de inflexões de aprendizagens’** apresentamos mais algumas considerações possíveis para este trabalho. Retomando algumas das problematizações dos capítulos anteriores, pretendendo potencializar tais discussões, contextualizações e compreensões para identificar as inflexões de aprendizagem nos processos de formação continuada em acontecimentos da EAD.

### 3 A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EAD

A EAD, como modalidade de ensino, é responsável pela inclusão social de um grande número de pessoas e profissionais que buscam oportunidades educativas para conquistas de seus direitos cidadãos e maximização da sua própria visão de mundo.

A EAD – traz em si marcas e características peculiares que concretizam num tempo e espaço também peculiares. É uma modalidade que estabelece uma dinâmica continuada e aberta de aprendizagem que faz com que o indivíduo possa tornar-se sujeito ativo de seu conhecimento, dentro de seu tempo e de espaços próprios (ROCHA; CARMO, 2009, p. 9).

Temos então a ideia de que a EAD, no formato sugerido e utilizado no GDE, surge como ‘outro espaço’ para a aprendizagem, (re)contextualizando o processo educacional, podendo estabelecer vínculos significativos de *ensino-aprendizagem*. E, mesmo considerando a existência de outros formatos de EAD que não priorizam o estabelecimento de vínculos, ressaltamos que o modelo adotado no GDE possibilitou. Tais vínculos estabelecidos puderam nortear o conhecimento adquirido e sua (re)construção, por meio da “*interação* e das relações entre o(a) professor(a) – educador(a) – conteúdo de ensino – e cursista, participantes da EAD”, estabelecendo processos de mediação e troca de saberes, caracterizando o *estar junto virtual* que pode criar condições de aprendizagem significativa para o(a) cursista construir novos conhecimentos (VALENTE, 1999).

Na formação do professor com base no *estar junto virtual* o ciclo de aprendizagem é ampliado, provocando reflexões mais profundas uma vez que a interação entre o formador e os professores em formação é mediada pela escrita. Isto obriga o professor a explicitar e documentar a sua prática pedagógica e cria meios para a articulação entre diferentes tipos de reflexão e entre o conhecimento contextualizado e descontextualizado, difíceis de serem implantados em situações de formação presencial (PRADO; VALENTE, 2002, p. 29).

É nos registros escritos das “trocas de saberes” – nos discursos produzidos – que podemos reconhecer momentos de aprendizagem, onde o (re)aprendizado de um(a), influenciou no aprendizado do(a) outro(a), e o processo de ensino se adaptou e respeitou as condições e a realidade de quem aprendeu, levando em conta todo o contexto sócio-histórico do indivíduo ensinante e aprendente abertos a aprender.

Como docentes devemos estar prontos a aprender, para ensinar com um maior poder de alcance, para que este ensinamento cause transformações positivas em nossos(as) aprendentes e eles não apenas reproduzam nossos ensinamentos.

“Aprendente e ensinante” são as posturas que nos propõe Fernandez (1990, p. 47), quando afirma que: “A aprendizagem é um processo que envolve dois personagens, o ensinante e o aprendente, e um vínculo que se estabelece entre ambos”. Neste vínculo, em que o(a) professor(a)-cursista está aberto a também aprender e continuar seu processo de formação educacional, estabelece-se um ambiente favorável para acontecer processos de ‘ensino’ e ‘aprendizagem’ que, realmente, atendam às necessidades destes sujeitos sociais na busca de formação continuada de sua educação, na busca de novos saberes e formas de atuação, na busca de novas posturas para a vida.

O convite é para desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar / aprender e inventar possibilidades metodológicas (RIBEIRO, 2008, p. 24).

Podemos, com esta ideia, propor análises e identificações, a partir do que é próprio do ser humano – *as questões permeadas pela relações de gênero, raça-etnia e sexualidade*, que se apresentam interiorizadas e arraigadas desde tempos remotos, interferindo na manifestação dos conhecimentos, de seus relacionamentos (inter)personais e no aprender pela compreensão da diversidade.

Gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto necessitam de uma abordagem conjunta [...] e uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 13).

Para entender, compreender e identificar como o(a) cursista do GDE aprendeu e assimilou as transformações e mudanças que ocorreram com e em seus pensamentos, é preciso primeiro entender que este(a) cursista se constituiu, educacionalmente, trilhando já uma trajetória de aprendizados pré-estabelecidos e que cada um(a) é um ser humano que sente, pensa, fala e reflete sobre todos os ensinamentos que foram característicos do período de sua formação, sendo a educação de forma tradicional, muitas vezes, o eixo de todos os processos de construção do aprender neste percurso de constituição de sujeitos capazes de (con)viver no grupo e em sociedade, capazes de contribuir para a formação de outros sujeitos sociais mais seguros, críticos e respeitosos.

Para os(as) cursistas do GDE, utilizar-se da oportunidade de (re)pensar e abordar estas temáticas em suas propostas educacionais é possibilitar novos saberes com significação e como Ribeiro (2008) nos remete a refletir:

Estas significações são produzidas na arena política das/nas relações de poder. Articular as temáticas de gênero e sexualidade humana [*e podemos também incluir as “relações étnico-raciais”*<sup>12</sup>] e o espaço (des)educativo da escola exige lançar o olhar para as diferenças de: pessoas, crenças, valores, mitos, tabus, enfim, para as diversidades sociais, econômicas, históricas, culturais (RIBEIRO, 2008, p. 24).

Olhar este, fundamental para que o(a) professor(a)-cursista do Curso GDE possa futuramente, pelos momentos de inflexões, estabelecer processos de ensino-aprendizagem que condigam com a realidade do contexto atual da escola que atua, para que seus alunos e alunas se tornem seres capazes de pensar, refletir e tomar decisões.

A (re)construção de novos saberes pode motivar o aprender desprovido de cobranças, e a intervenção intencional do(a) professor(a)-cursista, no momento criativo, pode promover alterações e criações de estratégias na concepção de novos conhecimentos, da oportunidade do pensar, do raciocinar para decidir, pode estimulá-lo(a) ousar a fazer e, com prazer, (re)aprender.

Permite-nos refletir, ainda, que não há conhecimento pronto a ser tão somente repassado, e que as (re)construções se manifestam de acordo com a necessidade das abordagens problematizadas. E que estas abordagens ganhem a dimensão conceitual que nos instiga a pensar Michel Foucault: a de que possamos realizar em vez de uma grande revolução, pequenas revoluções<sup>13</sup> diárias.

---

12 Grifo nosso.

13 Revoluções no sentido de resistência. Segundo Foucault (1988, p. 91), “onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Deleuze, sobre o pensamento foucaultiano, afirma que “um diagrama de forças apresenta, ao lado das (ou antes ‘face as’) singularidades de poder que correspondem às suas relações, singularidades de resistência, os ‘pontos, nós, focos’ que se efetuam por sua vez sobre os estratos, mas de maneira a tornar possível a mudança” (DELEUZE, 2005, p. 96).



As problematizações das temáticas de gênero – sexualidade e orientação sexual – relações étnico-raciais – constituem-se nestas pequenas resistências que proporcionam mudanças, novos olhares e (re)significações de nossos processos de aprendizado, proporcionando sempre a possibilidade de outros caminhos, outros espaços, transcrevendo todo um conjunto de características que precisamos para viver e conviver em sociedade, para sermos sujeitos sociais irrigados de cultura.

E é por isso que buscamos identificar estes momentos de aprendizagem nas três disciplinas pilares do Curso GDE: Gênero (GE); Sexualidade e Orientação Sexual (SOS); Relações Étnico-Raciais (RER); para que possamos: (re)conhecer nos ‘ditos e escritos’ de professores e professoras cursistas do GDE pertencentes a Turma Verde do Polo de Lavras – inflexões de aprendizagem, (re)afirmando a EAD como um espaço possível de ensino-aprendizagem.

### 3.1 Contextualizando inflexões de aprendizagem

Ponto de inflexão e/ou inflexão equivale a um movimento interior<sup>14</sup> que permite perceber mudanças. É um conceito utilizado de diversas formas e maneiras para designar que, em algum momento, aconteceram movimentos e mudanças.

É, também, um termo usado em matemática para denotar o ponto exato em que há descontinuidade, mudança de sentido e direção<sup>15</sup> da trajetória, como pode ser observado na imagem do gráfico de uma função matemática a seguir:

---

14 Inflexão: (in= interior + flexão= movimento) *significado encontrado no dicionário informal virtual disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/inflex%C3%A3o/2983/>*

15 Matematicamente, as designações de *ponto de inflexão* estão usualmente associadas a *uma mudança do sentido* da concavidade (para cima ou para baixo) do gráfico de uma função à esquerda e à direita desse ponto. (NÁPOLES, 2001, p. 35).

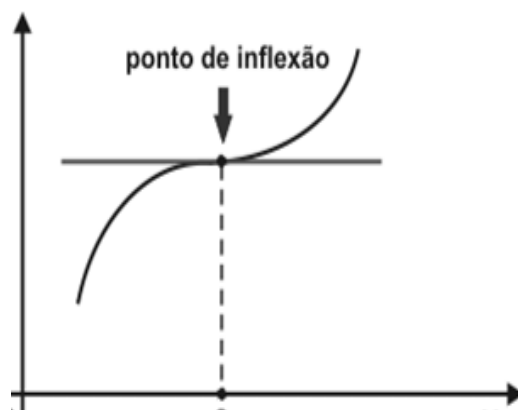


Figura 4 Ponto de Inflexão representada no gráfico de uma Função Matemática

Podemos recorrer, também, ao conceito de ponto de inflexão como nos propõe a pensar Machado (2011), autor que busca nas obras e pensamentos de Gilles Deleuze subsídios para recriar e propor uma nova concepção para este conceito, como ideia do que está por vir ou que ‘vem a ser’, o ‘devir’:

De forma preliminar entende-se como ponto de inflexão, um espaço qualquer (virtual) da curva onde é impossível determinar a tendência do movimento. Contrariamente aos pontos extremos, máximos ou mínimos, o ponto de inflexão não remete a coordenadas: não está no alto nem no baixo, nem à direita nem à esquerda, nem em regressão ou em progressão [...] a inflexão é o puro acontecimento da linha ou do ponto, o virtual, a idealidade por excelência. A inflexão do ponto é o (não) lugar que segundo eixos de coordenadas, mas enquanto devir, não está no mundo: ela é antes do mundo, seu começo, lugar da aparição, ponto não-dimensional, ponto entre as dimensões. Um acontecimento que seria espera de acontecimento (MACHADO, 2011, p. 2).

Ainda, segundo o autor, esta definição de inflexão remete ao próprio escopo do pensamento dito deleuzeano, que sempre buscou se aliar a conceitos

que, mesmo metafísicos, não procuram fixar ou determinar, mas ao contrário, remeter e derivar.

São estes momentos de mudanças, ‘de puro acontecimento’ ou ‘de acontecimentos à espera de acontecimentos’, de (re)significações de sentido, (re)direcionamento e, conseqüentemente transformações das ideias e pensamentos, que buscaremos (re)conhecer no interior das propostas experimentadas no GDE remetendo, assim, a um novo e possível entendimento ao conceito de ‘ponto de inflexão’ que ousamos derivar em ‘inflexões de aprendizagem’.

Se observarmos os gráficos a seguir, poderemos transportar para eles os momentos vivenciados no período de aprendizagem proposto no Curso:

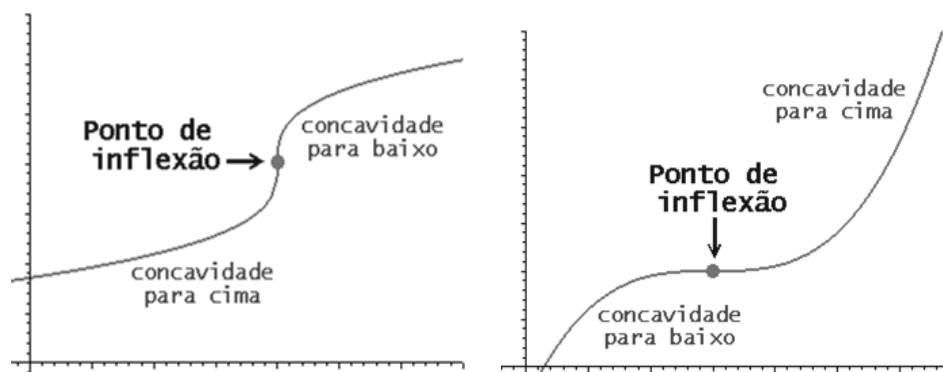


Figura 5 Representações de Inflexões de Aprendizagem

Percebemos que neles estão presentes as linhas coordenadas, que podemos compreender como sendo as ações e situações pedagógicas do GDE, ou seja, todas as propostas, leituras, problematizações, enfim, todo (re)conhecimento presente e pertencentes ao aprendizado esperado.

E a linha de trajetória podemos entender como sendo a própria aprendizagem de cada cursista, desde o conhecimento prévio (que o(a) cursista já possuía), até o (re)direcionamento desta aprendizagem, a partir do ponto de

inflexão (central), onde sobre influências das problematizações das propostas pedagógicas e confronto de informações, o saber começa a ganhar novas formas, novos rumos, nova rota, nova trajetória, novos sentidos, novos entendimentos.

Levando em consideração que cada cursista chegou até o momento de vivenciar o curso com uma bagagem de conhecimento prévio, adquirida em todos os processos de formação educacional pelos quais percorreu, e de sua própria atuação no cenário da Educação, que o(a) conduziu a esta etapa da sua aprendizagem, conseqüentemente, fundamentou o conjunto de enunciados dos discursos que pretendemos reconhecer nesta trajetória de sua aprendizagem e os quais estão imbuídos de inflexão, ou seja, um novo direcionamento da forma de pensar e agir, expressada de forma escrita, em enunciados produzidos na teia de ideias expostas no interior das ferramentas tecnológicas e atividades presentes nas propostas do curso.

Aprendizagem esta que ocorre e transcorre de forma não linear, sem continuidade normatizada, delimitada ou fixa. Pelo contrário, é a capacidade de não fixidez do pensamento que emerge em inflexões de aprendizagem, o ir e vir, não em uma trajetória retilínea, crescente, pelo contrário, o percurso deve ser flexível, variar e se modificar a cada tempo e em muitos espaços para sempre (re)dimensionar o conhecimento.

Assim, nossa representação gráfica das “inflexões de aprendizagem” possíveis e percebidas no GDE, seria mais bem representada pela seguinte imagem:

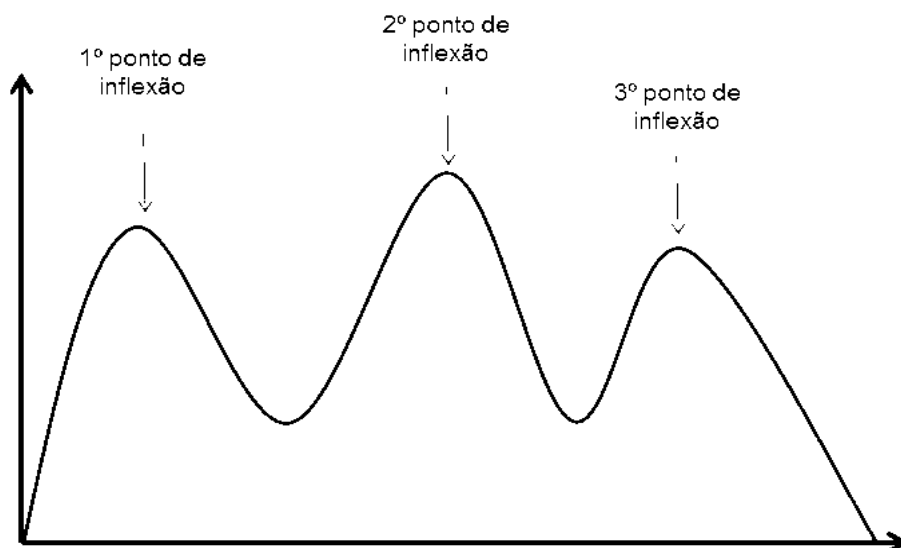


Figura 6 Representação de várias possibilidades de Inflexões de Aprendizagem

Em que as coordenadas, intencionalmente, propostas pelo Curso GDE, possibilitaram o surgimento de não somente uma forma de pensar, mas em várias possibilidades de refletir e mudar o pensamento, de (re)construir o campo conceitual, ou seja, varias aprendizagens.

A intenção, então, é identificar a mudança de pensamentos, os momentos de seu acontecimento, reconhecendo que, com a experiência vivenciada, a aprendizagem se (re)dimensionou, se (re)direcionou e se manifestou nas práticas discursivas produzidas nesta trajetória.

E, a partir da vivência do e no GDE, das intervenções, interações e (re)conhecimento de assuntos e temas presentes nas relações humanas e de seu cotidiano como as relações de gênero, relações étnico-raciais ou a sexualidade humana, o conhecimento ganhou novos rumos a partir de problematizações e novas compreensões possibilitadas pelo Curso.

E é justamente esta possibilidade de inflexões de aprendizagem, de redimensionamento das ideias e pensamentos que o Curso GDE proporcionou a cada cursista pela EAD que (re)conheceremos e buscaremos compreender e identificar no decorrer de nossas análises. Acompanhando o curso como Professor de Turma, pude constatar, ao longo de meses, que os(as) cursistas estavam (re)aprendendo.

Isso porque as dificuldades, questões e afirmativas iam revelando mudanças de compreensão e de aceitação de situações diferentes e tudo demonstrado de forma escrita, no surgimento de registros que documentaram momentos destas mudanças.

O conjunto deste trabalho visou encontrar e organizar muitos desses momentos e situações, ocorridos na execução das propostas, atividades e nas discussões e diálogos registrados, ou seja, reconhecer inflexões de aprendizagem nos enunciados produzidos dentro do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e nos momentos presenciais, no atendimento das atividades no decorrer do caminho pedagógico.

Desta forma, pretendemos sinalizar que a EAD pode se apresentar como um espaço de aprendizagens significativas, um outro espaço de, e para, a aprendizagem, que corrobora para a afirmação de uma educação de qualidade.

### **3.2 EAD: Um espaço outro, um espaço heterotópico para a aprendizagem**

Sobre “espaços outros”, já nos instigava a refletir Foucault (1967), quando acenava que a atualidade, ou em suas palavras “a época atual, seria talvez de preferência a época do espaço” de outros espaços, ou de um ‘espaço outro’.

As perspectivas desses pensamentos nos permitem compreender e considerar a EAD como um “*espaço heterotópico*” de aprendizagem, ou seja,

um outro espaço para aprender. Foucault (1967) chamou de *heterotopia* a invenção de espaços outros.

Os pensamentos foucaultianos nos apontam que a ideia de heterotopia foi apresentada, durante uma Conferência no Círculo de Estudos Arquiteturais na Tunísia em 1967 e o marcante em seus pensamentos é a situação de que vivenciamos a época do espaço. Segundo Foucault (2009):

Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta [...] menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2009, p. 411).

Para Foucault, o modo como reconhecemos o espaço hoje, de como o objetivamos em nossas teorias, em nossos temas, não é uma inovação, pois o espaço tem seu tempo e sua história. Não é possível desconsiderar o entrecruzamento vital entre tempo e espaço, podendo-se dizer que a história do espaço, na Idade Média, por exemplo, foi a de um conjunto hierarquizado de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e, ao contrário, lugares abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares campestres; para a teoria cosmológica havia os lugares supra celestes, opostos aos celestes, e estes por sua vez, opunham-se aos lugares terrenos, ou seja, era essa hierarquia, essa oposição que caracterizava o espaço de localização (FOUCAULT, 1967).

Pocahy (2006) atenta, ainda, que Foucault, nesta conferência, provoca a pensarmos sobre os espaços ‘do fora’. Os espaços pelos quais nós vivemos e pelos quais nós somos atirados para fora de nós mesmos, dentro dos quais se desenvolvem a erosão de nossas vidas, de nossos tempos e de nossas histórias, são os espaços que nos corroem e que nos deslocam eles mesmos a um espaço heterogêneo.

Foucault (1967) chama a atenção para aqueles espaços que têm a curiosa propriedade de estar em relação com outros, mas de tal sorte que sobre estes estão suspensos, neutralizam, ou invertem o conjunto de relações que se encontra ali, entre eles. “Espaços que de alguma maneira estão em ligação com todos os outros, mas que contradizem os outros “modos” de ocupação destes lugares” (POCAHY, 2006, p. 95).

A EAD dentro do Cenário atual da Educação se aproxima de um ‘espaço educacional outro’. Gallo (2007) já deslocava o conceito de heterotopia para o espaço escolar, questionando como produzi-la no espaço da educação. Nestas reflexões percebemos, então, que este deslocamento é possível, e que a EAD surge como um outro espaço de educação no cenário educacional, espaço de heterotopia ou espaço heterotópico de aprendizagem, por justapor a distância na aprendizagem e no processo de ensino-aprendizagem, ao propor novas possibilidades de hierarquia na própria Educação.

É um outro espaço para a aprendizagem, um espaço fora, que pode escapar da normalização, da situação presencial, da padronização das instituições de ensino, uma nova história tecida na virtualidade do espaço, da distância, do tempo e de seus entrecruzamentos.

Lugar de possibilidades reais, (inter)ligando educação e aprendizagem e contrapondo a normalidade do ensino presencial, ou com o qual o ensino presencial se reproduz, pela possibilidade de (re)construções virtuais da forma de aprender, um espaço educacional outro, pertencente ao próprio espaço da Educação, mas que se concretiza em outros modos de estabelecer este lugar de ensino e de aprendizagens.



As heterotopias têm o poder de justapor em um só lugar muitos espaços. Trata-se de muitas ocupações, elas mesmas incompatíveis entre si, pois supõe desde sempre um sistema de abertura e de fechamento que às vezes as isola, e às vezes as torna penetráveis. Contestação mítica e real, do espaço onde vivemos, onde nos subjetivamos (POCAHY, 2006, p. 95).

O espaço de aprendizagem da EAD pode ser pensado e compreendido, a partir destes pensamentos foucaultianos, como lugares intencionais onde verdadeiramente podem acontecer inflexões de aprendizagem, ou seja, mudanças, transformações, redirecionamento do aprendizado e/ou do que se aprende. “A heterotopia se construiu em outro lugar” (POCAHY, 2006, p. 101).

E refletindo um pouco mais sobre a ideia de heterotopia como lugar outro, que nos remete a muitos outros lugares (RIBEIRO, 2009) e de suas possibilidades e construções, entendemos, ainda, que a EAD pode se traduzir como “lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis.” (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Leva-nos a compreender que, a partir desta conceituação e visão, a EAD não pode e nem deve ser considerada como espaço ou lugar utópico, um lugar sem lugar, essencialmente ou estruturalmente irreal, mas espaço e lugar de contraposição, de heterotopias, por se caracterizar como lugares identificados por Foucault como:

Lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineamentos na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos (FOUCAULT, 2009, p. 415).

‘Espaço heterotópico’ - “lugares reais, efetivados que, embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele [...] numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares” (RIBEIRO, 2009, p. 69) de possibilidades. Um lugar outro para aprender e construir novos saberes, outro espaço que não o esperado, praticado e (re)produzido. Espaço heterotópico, também, pela possibilidade do inusitado, de desestabilizar o que se espera que aconteça desencadeando outros acontecimentos possíveis.

A EAD no processo educativo pode ser considerada como um lugar que está fora de todos os outros lugares educativos, mas com possibilidades reais e concretas de aprendizados, de (re)construção dos processos de aprendizagem, dos processos de ensino-aprendizagem, de ensinar e aprender, e de aprender a ensinar, um espaço outro de educar-se dentro da própria educação, um (não)espaço presencial, marcado pelas (inter)relações e (inter)ações virtuais, espaço outro de transição, “que conectados a todos os outros espaços abre caminho para transformação” (SWAIN, 2005, p. 340) permeada pela aprendizagem de forma significativa.

Espaço heterotópico para aprendizagem significativa, porque há interesses destes professores(as)-cursistas do GDE na EAD, em (re)conhecer, em (re)aprender, em pensar e agir de ‘formas’ diferentes, correlacionando saberes com a sua própria postura, atuação e vivência, ou seja, transformar a realidade vivenciada e experimentada a partir de novas concepções e (re)construções conceituais. A EAD, compreendida como ‘um espaço outro’ para (re)construir a aprendizagem, possibilitou-nos a definição do problema de pesquisa.

#### 4 A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Penso ser importante neste trabalho, em relação a todos que o subsidiam e norteiam, justamente a intenção de mapear e apontar nos processos de ensino-aprendizagem acontecidos no Curso GDE de formação docente, possibilidades de mudanças e de transformação da forma de pensar e agir, ou seja, novos saberes.

Busca-se aqui, outro feito, identificar inflexões de aprendizagem que foram observadas na expressividade dos(as) cursistas participantes, em suas ‘falas’ registradas de forma escrita, em ‘enunciados’ de onde podemos retirar excertos que nos apontam tais modificações.

Minha indagação e intenção inicial era apontar que situações do curso GDE, presente no interior das disciplinas (GE / SOS / RER), poderiam ser identificadas e/ou identificar discursos que remeteriam a momentos de inflexões de aprendizagem’ (minha pergunta original de pesquisa). Minhas análises discorreram neste sentido, na tentativa de recriar conceitos no entorno da compreensão desta aprendizagem e me conduziram, também, a analisar se as situações pedagógicas e os discursos que a compunham, seus contextos e (re)conhecimentos, foram/são significativos e permitem identificar tais inflexões de aprendizagens a partir do contato com o aporte teórico proporcionado.

Para tanto, foi preciso: descrever e analisar o funcionamento do conjunto de enunciados nos discursos registrados nos documentos do GDE; mapear a ocorrência de inflexões de aprendizagem no processo de formação docente, e apontar que tais inflexões acarretam mudanças no conhecimento e aprendizagem.

Desta forma, o desafio maior foi/é encontrar e demonstrar estes acontecimentos e não tão somente, comprovar que aconteceram aprendizados, e

demonstrar que o Curso GDE em EAD pode contribuir para (re)dimensionar pensamentos, posturas.

#### 4.1 Caminhos investigativos: princípios do método

Procurando, também, possibilitar outras formas de conhecer e registrar a realidade vivenciada e experimentada, propusemos a realização desta pesquisa, pautada numa perspectiva qualitativa e pós-crítica, descrevendo-a segundo premissas e pressupostos<sup>16</sup> vinculados aos Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas<sup>17</sup>, delineando-a como:

Um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele; não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Busca-se uma nova idéia de produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social,

---

16 Segundo Marlucy Alves Paraíso (2012), *premissas e pressupostos* juntos, porque em alguns momentos trata-se mesmo de premissas, já que não enunciamos previamente o raciocínio todo que dá base para nosso pensar, pesquisar e escrever. Ele vai sendo enunciado no próprio desenvolvimento do escrito e da descrição analítica desse raciocínio. Outras vezes explicitamos os nossos pressupostos, que são, então, apresentados, comentados, discutidos e que produzem todo nosso pesquisar (PARAÍSO In: MEYER & PARAÍSO, 2012, p.26).

17 O termo pós-estruturalismo, entendido segundo Tomaz Tadeu da Silva como: termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização mantém a ênfase estruturalista nos processos lingüísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética (SILVA, 2000, p. 92-93).

mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se que o caminho se constrói caminhando e interagindo (RAGO, 1998, p. 32-33).

E o caminho que buscamos é justamente considerar o contato social possibilitado nas interações do Curso, para trabalhar com as informações coletadas e registradas, ou seja, o material empírico, de fundamental importância para analisar os momentos simbólicos e situações de aprendizagem e novas interpretações possíveis da realidade vivenciada, pois os posicionamentos de pesquisa pós-crítica, segundo Paraíso (2012, p. 25) “nos oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar”, nos proporciona problematizar os dados utilizando-nos de estratégias possíveis para desconstruí-los e (re)interpretá-los.

Nesta perspectiva, temos como premissa, primeiramente, a visão de que “*este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades*” (PARAÍSO, 2012, p. 26), portanto mudaram, também, os locais onde podemos buscar identificações e (re)interpretações da realidade experimentada, como o espaço outro da EAD.

Em segundo lugar, temos como premissa, ao pesquisar e construir nossa metodologia de pesquisa pós-crítica “*que educamos e pesquisamos em um tempo diferente*” (PARAÍSO, 2012, p. 26), que, segundo a autora, podemos chamar de ‘pós-moderno’ por nos permitir pesquisar e produzir numa descontinuidade, onde as verificações não estão fixas, prontas ou acabadas, mas se constroem na relação estabelecida entre pesquisador(a) e objeto pesquisado.

Também nesta perspectiva, encontramos em Woodward (2000, p. 17) a visão de que “os sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos transformar”, um pressuposto que podemos situar a

pesquisa na vertente pós-estruturalista, pois nossas verificações propõem identificar a realidade do sujeito professor(a)- cursista GDE e como, por interferência dos (re)conhecimentos, pode haver transformações, mudanças na aprendizagem, pois as teorias, os conceitos (re)aprendidos podem explicar as mudanças na vida, na educação (PARAÍSO, 2012) e nas relações que nelas se estabelecem.

A pesquisa qualitativa com bases pós-críticas em educação (MEYER; PARAÍSO, 2012), permite ainda mais: analisar as ‘processualidades’ e como tudo aconteceu, permitindo que se atinjam os objetivos propostos com este estudo.

Buscar-se-á o caminho do pensamento, a trajetória do conhecimento, envolvendo tanto as ferramentas tecnológicas do Curso, utilizadas como fonte de nossos reconhecimentos, quanto à identificação de registros escritos sob forma avaliativa que findavam cada etapa percorrida no curso, realizadas nos encontros presenciais.

#### **4.1.1 A trajetória dos caminhos investigativos**

Nossa trajetória pretende estabelecer uma correlação entre o domínio empírico e as análises dos enunciados dos discursos produzidos, num movimento de (re)interpretação, pois “a Teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos [...] constituindo o domínio empírico da teoria”. (MINAYO; DESLANDES, 2011, p. 17).

As fontes de pesquisa geradoras de documentos – de onde se retiraram os fragmentos textuais – registros escritos que podem ser investigados, são dados utilizados com um intuito diferente daquele pelo qual foram criados.

Nossa seleção aconteceu no interior das propostas e produções das disciplinas do Curso GDE e ocorreu em ferramentas tecnológicas das disciplinas: GE / SOS / RER.

Tais ferramentas geraram fontes de extração dos momentos de inflexões de aprendizagem e, para estas identificações, optamos por analisar: *Fórum* – no qual aconteceram conversas escritas; *Tarefa* – ferramenta por meio da qual são enviados trabalhos produzidos colaborativamente e individualmente; e *Registro escrito* – produzido em cada encontro presencial, ou seja, parte do conhecimento empírico produzido no decorrer do Curso.

A pesquisa propôs debruçar-se em uma *análise documental*, método utilizado para análise qualitativa de materiais empíricos para ir além do descrito, método que pode ser dividido em dois momentos: recolha de documentos e sua análise (FLORES, 1994).

Analise esta, buscando as várias possibilidades de exploração do que foi expresso e verbalizado nos enunciados que compunham os discursos e práticas discursivas do e no GDE, a partir de seus (re)conhecimentos. Tudo para interconectar o espaço educacional da EAD, a proposta de ensino-aprendizagem do Curso, e o conhecimento adquirido e/ou (re)construído pela participação e interação e, assim, tentar explicar a realidade vivida, realidade esta construída dentro de ‘tramas discursivas’ que nossa pesquisa precisa e pode mostrar (PARAÍSO, 2012).

#### **4.2 O Discurso como fonte de possibilidades**

“O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. (Foucault, 1986)

Compreendendo que as falas ditas e escritas, presente nos documentos pesquisados como fonte de nossos dados podem ser significadas como pequenos fragmentos de textos e/ou também como excertos textuais, buscaremos, então, compreender o discurso, especificamente o conjunto dos ‘enunciados’, palco de possibilidades de nossas análises, seguindo os passos foucaultianos, articulados a um navegar por ideias pós-estruturalistas, que contrastam e questionam concepções tradicionais que engendram o entendimento do que se estabelece como sendo verdade(s). Verdade é uma invenção, uma criação (PARAÍSO, 2012), não existe a ‘verdade’, mas ‘regimes de verdade’, isto é, ‘discursos’ que a sociedade aceita e por isso funcionam como verdadeiros (FOUCAULT, 2000)<sup>18</sup>.

Gallo (2008) lembra que todo o conhecimento construído na história da humanidade, desde a tecnologia escrita, fundamenta-se no processo de interpretação da realidade e é norteado por uma busca incessante por essa verdade, pelo poder de saber desta verdade, pois tudo está imerso em relações de ‘poder e saber’ e em suas mútuas e muitas relações.

Nestas compreensões as ideias de Paraíso (2012):

Faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade (PARAÍSO, 2012, p. 27)

Para analisar o discurso como nós propomos, sob a concepção de ‘análise crítica do discurso’ ou análise foucaultiana, é indispensável que tenhamos em mente que o saber está atado às relações de poder e a suas versões de ‘verdade’, e que estas relações são construídas pelos sujeitos em sua trama

---

18 Segundo (PARAÍSO, 2012), Foucault se preocupou com a “política do verdadeiro”: processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros. “*Não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros*” (FOUCAULT, 2000, p. 23).



histórica, como nos remete a refletir Araújo (2007), ao analisar a formação discursiva arqueologicamente, buscando uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos dos domínios de objetos como escreve Foucault, e que, portanto, incita-nos a caminhar para reconhecer a ‘história’ construída, levando em consideração seu duplo papel indispensável para as análises dos discursos: os acontecimentos na ordem do saber, e aquilo que deve ser levado em conta, isto é, a história que recria o contexto onde estão inseridos(as) nossos sujeitos de estudo – professores(as) em continuidade de sua formação docente e as verdades em que aprenderam a acreditar.

As buscas se direcionaram baseando-se, então, na história que construiu os saberes de cada sujeito, assim como o material produzido e fruto das relações entre saber, poder e verdade, e como ela se (re)dimensionou a partir de (re)conhecimentos e novos saberes, pretendendo, não apenas descobrir a origem da verdade ou simplesmente a fundamentação absoluta do conhecimento.

Segundo Fischer (2001, p. 199), na célebre aula ‘A Ordem do Discurso’, Foucault sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder, “embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como poder, inúmeros saberes”.

Foucault já refletia sobre o discurso desde seus pensamentos em ‘A Arqueologia do Saber’:

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que

utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Desta forma, o discurso vai além de uma simples referência a ‘coisas’, existe, para além da mera utilização de letras, palavras, frases e proposições. “Possui uma ordem, é sujeito a regras de funcionamentos comuns em um tempo determinado” (FERNANDES, 2007, p. 33), pode ser normativo e regulador colocando em funcionamento mecanismos de organização da realidade por meio dos saberes e práticas que ele produz. Segundo Fischer (2001, p. 200), o discurso “não pode ser entendido apenas como um fenômeno de mera expressão de algo, pois apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, pelas quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”.

A formação dos conceitos, segundo Foucault, “não reside na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (FOUCAULT, 1986, p. 70).

Nesta movimentação de interpretar a realidade, suas relações de poder e os saberes produzidos, torna-se necessário caracterizar o discurso como prática de produção dita e escrita, como prática de criação e de (re)significação do próprio sujeito e de seus modos de subjetivação (PARAÍSO, 2012) compreendendo que estas práticas o constituem e medeiam suas relações – sujeitos nossos, professores(as) em formação continuada – sujeito que sente, pensa, vive, experimenta, reflete, expressa-se e fala.

E, para interpretações mais significantes, é necessário, também, contemplar e enriquecer nosso entendimento das várias dimensões que Michel Foucault emprega para conceituar o que determina como sendo o “discurso”, pois segundo seus pensamentos, para esta compreensão, é preciso ficar (ou tentar ficar) no nível de existências das palavras, das coisas ditas (FISCHER,

2001), e entender que o conceito de discurso se relaciona e se engalfinha rizomaticamente<sup>19</sup> com os conceitos de: enunciado, prática discursiva e sujeito do discurso. Na perspectiva pós-crítica, a visão rizomática da estrutura do discurso, assim como os significados que ele representa, não estabelece começo nem fim para o saber destas estruturas e para o conhecimento que elas remetem.

Para Foucault (1986, p. 32), enunciado pode ser definido como “função de existência”, como “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Os enunciados estão sempre apoiados num conjunto de signos caracterizados por quatro elementos básicos:

Um referente (algo que identificamos); um sujeito (alguém que pode efetivamente afirmar aquilo); um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados do mesmo discurso) e uma materialidade específica (por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais) (FISCHER, 2001, p. 202).

Interpretar um enunciado como acontecimento é levar em conta todos estes elementos que o caracterizam e o constituem tendo em mente que:

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação,

---

19 A metáfora do rizoma toma como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma unidade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representados cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam, se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 1995, p. 8). “O rizoma é “devir” pois não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 32).

por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p. 114).

Este campo de coexistência determina as práticas discursivas que Foucault (1986, p. 136) vincula como “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Esse jogo enunciativo nos permite identificar os enunciados como sendo um ‘rizoma’ que entrelaçam ideias e pensamentos sistematicamente organizados em cruzamentos que se destinam a direção de uma formação discursiva, sem ‘início’ ou ‘fim’ definidos, mas entrelaçados em seu ‘meio’, entrecruzados numa rede de emaranhados e significados.

Formação discursiva podendo ser compreendida como:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 1986, p. 82).

As práticas discursivas determinam a formação discursiva, ou seja, dão origem aos enunciados, as coisas ditas, e as formas como elas podem e são ditas pelos sujeitos, sempre fruto das muitas e múltiplas relações históricas que se estabelecem entre o saber e o poder e o seu contexto histórico-cultural, a(s) verdade(s).

Assim, ao nos reportarmos aos enunciados de nossas análises, estamos, também, levando em consideração toda arquitetura que contribui e contribuiu para o pronunciamento destes discursos, levando em consideração que eles foram e são criações de uma cultura social, que fabrica significados.

O discurso não descreve simplesmente objetos exteriores a ele, ao contrário, ele ‘fabrica’ os objetos quando fala sobre eles. É necessário, portanto, estar atento para os processos de produção e de circulação dos discursos e compreender como eles se instituem nos embates com o objetivo de produzir significado para as ‘coisas’ a que se referem. (CAMARGO, 2012, p. 105).

Em perspectivas pós-estruturalistas, em que o *significado* não é fixo<sup>20</sup>, pode ser sempre contestado (NOGUEIRA, 2001, p. 15) e, quando “associado à linguagem nunca são fixos, mas abertos a questionamentos, contestáveis e temporários”, estamos considerando a construção do sujeito do discurso, sua subjetivação e problematizando, o que está sendo dito, de que modo, em qual situação, tempo e lugar, verificando o posicionamento de quem fala, e o tornando sujeito dos próprios enunciados, construtores(as) de unidades arquitetônicas e do discurso.

Enunciados dotados de memórias e de relações que se transpõem em irrupção e descontinuidade de pensamento, ocasionando transformação e dispersão, uma vez que poucas coisas são realmente ditas na imensidão das palavras, frases e proposições que fundamentam a linguagem, expressão do sujeito do discurso.

---

20 O *significado* é sempre contestável: isto quer dizer que em vez da linguagem ser um sistema de sinais com significados fixos com os quais todas as pessoas concordam, é um lugar de variabilidade, desacordo e potencial conflito (NOGUEIRA, 2008, p. 237).

Os enunciados não são as palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus corpus quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 1992, p. 29).

Em outras palavras, fundamentando uma linguagem não essencial, sempre situada e contingencial (CAMARGO, 2012, p. 105), “ainda que haja margem de indeterminação nas coisas ditas, esta não compromete a possibilidade de haver discurso significativo”. Estes pensamentos significam que não falamos de um lugar neutro, fora da linguagem, pois “[...] estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento das mesmas” (VEIGANETO, 2003, p. 14).

“Falar é fazer algo” (NOGUEIRA, 2001, p. 20), sua função não consiste na procura de uma descrição da realidade, mas jogar com esta realidade, reproduzindo-a, resistindo-lhe ou mudando-a numa perspectiva social. Segundo Nogueira (2001, p. 21), “a linguagem não surge num vazio social, pelo contrário, estrutura-se num espaço sócio-histórico e representa um conjunto de práticas de produção de significados”, percebidas no convívio entre os sujeitos sociais.

A linguagem é essencial para o convívio entre os sujeitos que constroem discursos e, durante muito tempo (CAMARGO, 2012, p. 103) “foi entendida apenas como uma forma das pessoas se comunicarem. No entanto [...] a linguagem não é apenas comunicação, ela é prática discursiva que produz sujeitos e objetos”. Assim, podemos compreender que a linguagem constitui a realidade, as verdades em que acreditamos, originando enunciados que identificam instituições ou situações sociais.

Por meio da linguagem o ser humano conhece, interpreta, transforma a realidade, e é pela linguagem que dá sentido ao mundo e, também, o cria e o transforma, pois o sentido não está nas coisas, o sentido é uma construção do sujeito a partir dos discursos que ouve, fala, pratica, discute (CAMARGO, 2012, p. 103-104).

É esta (re)construção do sujeito que buscamos verificar pelos enunciados e identificações de inflexões de aprendizagem em sua linguagem, possibilidades de mudanças que podem (re)montar, também, a identidade deste sujeito, portanto, seus discursos. Segundo Silva (2000, p. 96), “identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”.

O conceito de identidade para os Estudos Culturais pode ser entendido como ponto de apego temporário (HALL, 2000) e não está fixa ou permanente, mas se (re)constrói nas possibilidades de interação social e cultural com as ‘diferenças’, como as problematizadas pelo Curso GDE, em gênero, orientação sexual, raça e etnia, entre tantas outras. A compreensão de diferença é bem explicitada por Silva (2000, p. 42) quando afirma:

Em algumas perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural, é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitada. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estritamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de ‘filosofia da diferença’ para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se neste sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade.

A partir desta compreensão, pode-se dizer que a diferença se refere a um campo de lutas (CAMARGO, 2012), ou jogo de relações por poder e significação. Este campo de lutas e jogo de relações pode transformar a construção das identidades, a partir da linguagem do que está sendo dito e escrito, pois, “a linguagem é o local onde as identidades podem ser desafiadas e mudadas [...] é a chave para transformações [...], pois ela produz e constrói a experiência pessoal” (NOGUEIRA, 2001, p. 15).

Neste sentido, a linguagem presente nos discursos é encarada como o local para construção das identidades, para sua manutenção ou contrapondo-se em possíveis mudanças. Percebemos a força construtiva da linguagem na interação social e cultural, que (re)cria sempre a possibilidade de transformação e mudanças, quer sócio-cultural, quer pessoal do sujeito do discurso, por isso nossa proposta em analisar criticamente estes discursos.

### 4.3 Análises

Compreendendo que houve possibilidades de transformação, de desafios, (re)construções e transformações, nos enunciados construídos no decorrer do Curso GDE em EAD, registrados em documentos e textos, onde podemos apontar acontecimentos de inflexões de aprendizagem, é que buscaremos, então, analisar estas práticas discursivas criticamente como nos propõe a abordagem foucaultiana. Buscando não a proclamação da ‘descoberta’ da verdade sobre a realidade experimentada (NOGUEIRA, 2001), mas a ‘*problematização*’<sup>21</sup> do que foi dito e pensado sobre um determinado tema (FOUCAULT, 2006), para (re)interpretar as práticas discursivas, oferecendo

---

21 “Problematização”, conceito de Foucault que pode ser entendido como “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 270).



uma versão que é inevitavelmente parcial, pois sempre haverá novas possibilidades de (re)interpretá-las.

Sabemos, antecipadamente, que o discurso que produzimos com nossa pesquisa, é um discurso parcial, produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar. Sabemos, também, que o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro (PARAÍSO 2012, p. 28).

Nesta abordagem epistemológica, os discursos, presentes na luta pela verdade, são passíveis, também, de novas transformações. Os aprendizados possibilitados e suas mudanças se entrelaçam com nossa própria visão de mundo, como pesquisadores, como interlocutores dos ‘saberes’ propostos e intencionados no e pelo GDE, pois estamos diretamente envolvidos, somos parte das processualidades acontecidas e não nos encontramos de fora destes (re)conhecimentos, por isso “o conhecimento obtido pela pesquisa é parcial e situado; isto é, específico às situações particulares e a períodos particulares e não universalmente aplicável e relativo” (NOGUEIRA, 2001, p. 17).

Analisar o discurso e seus enunciados, então, é fazer-se valer de um “conjunto de métodos e de teorias que pretendem investigar quer o uso cotidiano da linguagem, quer a linguagem nos contextos sociais” (NOGUEIRA, 2001, p. 22), procurando sempre a identificação de ‘padrões’.

Analisar o discurso criticamente é preocupar-se com as questões da identidade, das mudanças social e pessoal, das relações de poder-saber-verdade. É “ter em consideração os discursos como sendo meios fluidos em mudanças nos quais os significados são criados e contestados” (NOGUEIRA, 2001, p. 29).

Nosso desejo, como pesquisa, é identificar padrões na linguagem dos discursos que se encontram associados na abordagem dos temas e problematizações do GDE, dentro de um contexto mais amplo, discorrendo

sempre no sentido de descobrir o ponto de inflexão e oferecer novas “rotas para o estudo dos significados, uma forma de investigar o que está implícito e explícito nos diálogos que constituem a ação social, os padrões de significação e representação que constituem a cultura” (NOGUEIRA, 2008, p. 236).

Como pesquisadores, sensíveis às renovações nas identificações dos processos históricos, das discontinuidades destas descobertas, descobrimos, também, que não estamos neutros e, segundo Foucault (1986, p. 16-17), podemos:

[...] Descobrir o limite de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular).

Permitindo, além de compreender e abordar o material empírico coletado, suas discontinuidades como instrumentos e objetos de pesquisa, teorizar a seu respeito, traçar novas linhas – “elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 1992, p. 47), que pode (des)construir e (re)construir os pensamentos na intenção de mapear o (re)direcionamento dos processos de aprendizagem numa movimentação cartográfica<sup>22</sup>. “Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo, [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 2006, p. 48).

---

22 A cartografia, inventada por Deleuze e Guattari (1977; 1996; 1997), quando transportada para a pesquisa em educação, parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1998, p. 175). “Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre” (OLIVEIRA, 2012, p. 284). Cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, dança, desenhos*. Percurso que nunca é dado seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem. (OLIVEIRA, 2012, p. 286).

Fazer uma cartografia, então, é construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas (OLIVEIRA, 2012), é expor tais linhas e as possibilidades por elas oferecidas para compor um mapa de diferentes partes. Ao analisar o conjunto de enunciados do GDE, estamos possibilitando a identificação de tais linhas, mapeando as trajetórias e rotas que compõem a linguagem que constitui o que foi e está sendo dito nas práticas discursivas. Estas identificações são para nós: “Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais” (OLIVEIRA, 2012, p. 286).

Estamos transitando no (re)direcionamento dos aprendizados proporcionados, que podem ao mesmo tempo ‘territorializar’ o pensamento, na tentativa de “estratificação, significação [...] definir uma rota segura, uma essência estática ao território” dos enunciados, ou em contraposição ‘desterritorializar’, como nos remete os movimentos cartográficos, possibilitando linhas de fuga sem definição estática, “o pensamento foge sem parar [...] fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (OLIVEIRA, 2012, p. 287), na busca de linhas e rotas que permitam contestar o que supostamente está em ordem.

Duvidando do que está em ordem nos enunciados encontrados, procuramos analisá-lo, apoiando-nos em todas as ferramentas possíveis, pois segundo Conceição Nogueira (2008, p. 236):

A 'análise do discurso' representa um conjunto relacionado de abordagens ao 'discurso' abordagens que acarretam não só práticas de recolha de dados e de análises (questões metodológicas), mas também um conjunto de assunções metateóricas e teóricas.

Segundo Veiga-Neto e Fisher (2004, p. 16), “fazer análise do discurso, é multiplicar o próprio discurso. Trata-se de vê-lo em sua complexidade”. Trata-se de engendrar-se nos discursos ditos e escritos para multiplicá-los, a partir da compreensão da linguagem que o constitui que o significa e que, também, domina-o em referido momento. E a partir das compreensões, (re)interpretar estes significados presentes e constituintes do pensamento expressado, dos padrões que por hora os estabelecem, sabendo que, muitas vezes, estes pensamentos “são controlados, havendo perigo nas palavras [...], pois a sociedade controla os discursos das mais diferentes maneiras, havendo perigo permanente naquilo que se diz ou que pode ser dito” (VEIGA-NETO; FISHER, 2004, p. 16).

Portanto, pensar é multiplicar o próprio sujeito, é multiplicar o próprio discurso (VEIGA-NETO; FISHER, 2004), é entender que, na maioria das vezes, as coisas ditas e escritas, mesmo sendo ditas e escritas podem não ser ouvidas, escutadas ou entendidas, quando expressadas fora de uma determinada 'ordem' que as regulam. Neste sentido, há perigo no que está sendo dito e escrito, pois estes enunciados (re)direcionam as práticas discursivas desestabilizando os alicerces instituídos pela sociedade que controla a linguagem, ou a forma como ela é proferida.

Segundo Nogueira (2008), Michel Foucault usa o termo discurso quer para sugerir diferentes formas de estruturar as áreas do conhecimento e práticas sociais, quer para se referir ao desenvolvimento mais amplo e histórico das práticas linguísticas.

Nosso desafio, ao analisar foucaultianamente os discursos registrados no GDE, “trata-se de saber aquilo que podemos aproveitar e aquilo que podemos descartar, deixar passar ou deixar de lado” (VEIGA-NETO; FISHER, 2004, p. 17), por hora, pois não caberiam nestes estudos todas as significações e interpretações possíveis, visto a complexidade que constitui os dados pesquisados e a não intenção de simples predições.

Nesta pesquisa, os processos de identificação são assumidos, então, como:

O ponto de encontro, o ponto de 'sutura', entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar' (HALL, 2000, p. 111-112).

E buscando o “diz-se” (DELEUZE, 1992) de cada sujeito, a identificação desse ‘mais’ atrelado às coisas ditas por cada professor(a)- cursista do GDE, e as aprendizagens acontecidas na EAD, que como pesquisadores, nossas verificações transcorreram no sentido de identificar momentos de inflexões de aprendizagem, unidades de acontecimento dos saberes, ou seja, apontar que o conhecimento se modificou, transformou-se e este (re)direcionamento está embutido em corpus textuais produzidos no decorrer do Curso GDE.

Corpus estes que se constituem em acontecimentos de inflexões, a partir da dispersão de seus enunciados, que sustentam o que está sendo e foi dito. Dispersão esta capaz de mostrar como as inflexões de aprendizagem estão presentes e podem ser percebidas na linguagem que constitui o discurso.

Ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento (FISHER, 2001), nosso maior desafio, então, é analisar criticamente, os enunciados produzidos, dando conta das relações históricas que estão ‘vivas’ nestes enunciados e que o constituíram, escapando da fácil interpretação e obviedade na busca daquilo que estaria ‘por trás’ dos corpus textuais, procurando explorar ao máximo seus conteúdos, na medida em que eles são palavras construídas e traduzidas em produção histórica, cultural, política, individual e coletiva.

#### **4.4 Aprendizados na EAD**

Nesta altura de (re)conhecimentos, antes de caminharmos pelas identificações do e no Curso GDE, é preciso primeiramente compreender como a aprendizagem se deu no espaço da Educação a Distância, espaço outro – heterotópico – dotado de possibilidades de construção, (des)construção e (re)construção da forma de aprender, para então, tentar mapear e apontar estes acontecimentos.

Aprender, segundo Deleuze (2009), é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber, cuja importância do processo se dissolve no resultado. Para o autor, aprender é percorrer por si próprio caminhos que levam à solução de problemas.

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual, nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1998 apud EL KHOURI, 2009, p. 3).

Os aprendizados, acontecidos no Curso GDE, discorreram numa perspectiva rizomática, remetendo sempre à multiplicidade das formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos históricos e culturais, para o surgimento do pensamento do sujeito, desta forma os aprendizados colocavam em prática o exercício de questionar e pensar sobre.

A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para a melhoria das relações interculturais. Estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, da compreensão de que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social mais tolerante com as diferenças e mais condizente com nossa realidade (EL KHOURI, 2009, p. 6).

É preciso se ter clara a noção de que a distância é meramente uma condição para modalidade de ensino, a EAD – outro lugar possível para a Educação. É preciso, também, retomar aqui a concepção de Valente (1999), que subsidia nossas ideias, quando nos propõe pensar que os processos de ensino-aprendizagem na EAD, tornam-se mais significativos se forem compreendidos e pautados considerando os princípios da abordagem do “estar junto virtual”.

O “estar junto virtual” envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim propor desafios que o auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim construir novos conhecimentos (VALENTE, 2003, p. 31).

Abordagem esta que aproxima os sujeitos, envolvidos neste processo educativo, ou seja, proporciona-nos compreender que a aprendizagem no GDE aconteceu, baseada na intensa interação entre os(as) professores(as)-cursistas, os(as) docentes de turma e na interação ente os(as) próprios(as) professores(as)-cursistas, dentro das problematizações e conteúdos temáticos.

Possibilitou a construção de sujeitos sociais ativos e interlocutores, capazes de articulações de ideias e pensamentos e de emitir posicionamentos críticos por meio da comunicação e da percepção que tem do mundo que os cerca, capazes de interação e interatividade.

Possari e Neder (2009, p. 41) conceituam: *interação* – como sendo o “processo pelo qual interlocutores ‘interagem’ e decorre daí os efeitos de sentidos” (re)conhecimentos e aprendizados, e Gonzales (2005, p. 19) nos declara que *interatividade* é o “fenômeno elementar das relações humanas, dentre as quais estão as relações educacionais, dependendo da cultura do grupo”.

*A Interação* – em EAD não ocorre apenas entre o aluno e o conteúdo, mas entre os alunos, entre o aluno e o professor, entre os alunos e o professor, entre os alunos e a instituição de ensino e ainda entre todos os elementos que compõem o universo do indivíduo inscrito como aluno (GONZALES, 2005, p. 19).

A principal função do conhecimento e aprendizado pretendido e estabelecido no decorrer do GDE não tinha como objetivo apenas tornar disponível a informação e verificar se ela foi retida. A maior intenção do Curso



foi efetivar os(as) professores(as)-cursistas, também, como interlocutores(as) do saber, num ciclo de aprendizagem construído por intermédio desta interação dos sujeitos com o seu meio na busca de explicitar que os movimentos contínuos do conhecimento podem gerar novas compreensões e, por conseguinte, movimentos que nos remetem à identificação de inflexões de aprendizagem.

Aprender no e com o GDE foi fruto de processos de (re)construção da forma de pensar e perceber a vida, onde os(as) professores(as)-cursistas puderam, além de obter informações, processá-las na interação com o mundo dos objetos e das pessoas, permitindo atribuir novas (re)significações para as compreensões possíveis, apropriando-se das informações segundo conhecimento que cada professor(a)-cursista já possuía e continuamente se (re)construíam na memória.

A memória não funciona, por conseguinte, como um disco rígido que retém dados hierarquizados e compartimentados, trazendo o conteúdo à mente tal qual foi armazenado anteriormente e de modo instantâneo para, após sua utilização, ser novamente devolvido. As informações no cérebro são constantemente atualizadas, trabalhadas. Há sempre uma nova significação da informação trazida, que é presencialmente articulada, produzida e renovada, seja ela advinda de uma experiência nova ou de outra já vivida. (EL KHOURI, 2009, p. 3).

Estes novos significados surgiam, a partir de uma ‘interação colaborativa’, ou seja, a partir da rede de comunicação, colaboração e inter-relação que se estabeleceu entre os sujeitos participantes do Curso.

Na rede de comunicação e colaboração aprende-se a atuar com um novo conceito de tempo e espaço; cada participante da rede se torna presente simultaneamente em diferentes lugares e constitui um *nó* que propaga suas experiências, conceitos e valores para todo o grupo; cada pessoa se envolve na produção colaborativa de conhecimentos de acordo com seu ritmo, localidade e tempo; informações

buscadas em recantos que jamais visitariam presencialmente (PRADO; ALMEIDA, 2003, p. 73).

Neste sentido, a interação era empregada para (re)significar os aprendizados, pois as ideias e pensamentos compartilhados, originavam novas ideias que eram novamente compartilhadas e disseminadas no grupo, tendo como suporte as trocas possibilitadas pelo ambiente virtual. Cada um(a) se reconhecia e se avaliava, a partir das experiências do outro, resgatando os valores humanos, o respeito mútuo, a ética e a estética (PRADO; ALMEIDA, 2003).

Conhecer a realidade e os interesses dos(as) professores(as)-cursistas foi ponto chave, para direcionar as propostas e intenções pedagógicas do curso em suas ações formadoras, acontecidas na virtualidade do tempo – espaço, possibilitado pelo uso das tecnologias comunicacionais: computador e internet, possibilidade que maximizou a condução de todo trabalho.

É preciso trabalhar com a expressão de cada professor em formação [...] formado num ambiente e aprendizagem diferente (participativo, respeitador, criativo, aberto, contextualizado, humano, justo...) haverá mais chances de essas ideias serem usadas na prática (VALLIN, 2003, p. 114).

As propostas do GDE discorriam sobre o (re)conhecimento teórico, as problematizações temáticas possíveis e o conhecimento da prática cotidiana, articulando guia de estudos na forma impressa, conteúdos e atividades virtuais do AVA e as vivências, em meio a processos reflexivos da realidade.

Ao(Á) professor(a)-cursista eram proporcionadas situações em que pudessem refletir sobre sua práxis, ou seja, reflexão – ação, que aconteciam também de forma mais elaborada e aprofundada (VALLIN, 2003) no ambiente virtual, mediante questionamentos, as trocas de saberes, a partir de

problematizações, da exposição e posicionamentos de outros(as) cursistas, e de direcionamentos contributivos dos(as) docentes (de Turma e de cada disciplina) registrados de forma escrita.

Segundo Vallin (2003, p. 118), em cursos a distância:

Falar se torna escrever pois, para explicar aos outros, é necessário analisar e justificar, ao mesmo tempo em que abrimos para as pessoas nossa maneira de pensar, estamos nos passando a limpo.

Estamos nos permitindo compartilhamentos de vivências e experiências que contribuem para novas construções e evolução na forma de pensar, “contar o que se fez, pensar e justificar ajuda a acelerar essa sedimentação e evolução do pensamento” (VALLIN, 2003, p.118), e o compartilhar ideias e a identificação dos posicionamentos do outro promove análises do e no pensamento e por consequência novos aprendizados, onde novos fluxos de saberes são oportunizados.

Pierre Lévy (2007) nos remete a refletir que a Educação, mesmo na modalidade EAD, pode ser proposta rizomaticamente, de acordo com os saberes em fluxo e as inteligências construídas coletivamente. O novo saber em fluxo modifica as próprias condições espaço temporais de (re)construção do conhecimento, tornando a EAD um novo espaço do saber na Educação que, para além da indispensável instrumentação técnica, “incita a reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e das inteligências coletivas” (LÉVY, 2007, p. 26).

O que é preciso aprender não pode ser mais planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em

“níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares (LÉVY, 1999, p. 158).

Era justamente este espaço de conhecimentos emergentes, sem linearidade definida, que conduziram a construção dos trabalhos e propostas do Curso elaborado, a partir da verificação e realidade experimentada, levando em conta o desenvolvimento e rendimento da turma de professores(as)-cursistas.

As propostas pertencentes a cada disciplina eram pensadas na coletividade da polidocência atuante (professor(a) de turma; docente de cada disciplina; coordenação docente; coordenação de curso), para que aplicadas pudessem atingir os(as) cursistas e contribuir para a (re)dimensão de seus pensamentos construídos historicamente e para os momentos de inflexões de sua aprendizagem.

## 5 (RE)CONHECENDO INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (Foucault, 1996)

Nossos caminhos agora vão ao encontro das identificações do que propomos e denominamos como sendo ‘inflexões de aprendizagem’, ou seja, mapear e demonstrar a trajetória percorrida pela aprendizagem dos sujeitos sociais participantes do Curso GDE, que a partir de determinados momentos e situações pedagógicas, ganharam novos rumos, novas direções, novas rotas e linhas de pensamentos.

Estas mudanças puderam ser apontadas nos enunciados produzidos pelos(as) professores(as)-cursistas em contato com as temáticas das disciplinas que promoveram discussões e (re)conhecimentos sobre as questões norteadoras do GDE, a disciplina Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Pretende-se, então, a verificação de inflexões na maneira de pensar e de expressar do(a) professor(a)-cursista em relação aos temas abordados.

Nossas análises, a partir de perspectivas qualitativas, considerando as problematizações e enunciados que originaram documentos escritos, discorreram subsidiadas pela proposta metodológica da análise discursiva de inspiração foucaultiana.

Foucault inspira variadas maneiras de se proceder para analisar o conteúdo de materiais de pesquisa, sempre levando em conta o foco e objetivo que se pretende alcançar. Para isto, conforme sugerido por Fischer (2002, p. 50), estar atento às minúcias: “garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade

desses mesmos ditos e, ao mesmo tempo, multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias” de sentido, não se tratando apenas em buscar uma origem para determinado discurso, muito menos a intenção de identificar quem o produz, ao contrário, “trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2012, p.125).

São exatamente, estas unidades provisórias de sentidos, podendo ser uma palavra, frase, oração, ou o próprio tema de onde podemos tirar conclusões, ao se tentar interpretar a realidade, levando em consideração o contexto onde foi produzido, o que nos conduziu a analisar numa dimensão crítica (o conteúdo temático) identificando o que foi dito, por que foi dito, como foi dito e até o que levou o discurso a ser dito.

A análise do discurso, desta forma, tem, ainda, como objetivo “determinar qual é a posição que pode ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1986, p. 108), tal posição é contingente, histórica, situada no espaço e no tempo, variável, flexível, plástica, permeável, múltipla, jamais fixa, natural, acabada, prévia e seguramente determinada, única, universal ou transcendente (FOUCAULT, 1986). Nesta perspectiva, segundo Sales (2012):

O sujeito não tem uma identidade que o unifique. Ao contrário o indivíduo tem sua subjetividade produzida e objetivada em diferentes momentos, instituições, pelos diversos discursos, instaurando instabilidade e provisoriedade quanto às múltiplas posições de sujeito, sem qualquer possibilidade de fixidez (SALES, 2012, p. 125).

São estes significantes e significados que apontaremos em nossas análises, a partir de cada tema (re)conhecido e abordado no contexto educacional do Curso, pois no transcorrer das disciplinas os sujeitos participantes eram, a todo momento, convidados a (re)conhecer, (re)significar espaços de

convergências, divergências, espaços de construções, (des)construções, e (re)construções entrelaçando as relações de poder entre as diversidades, duvidando dos discursos que apenas normatizam, rotulam, classificam, ao mesmo tempo que (re)criam os sujeitos históricos.

Dando atenção a estes discursos construídos politicamente e historicamente nas relações ‘saber – poder – verdade’ com bases científicas, médicas, morais, religiosas, jurídicas e educacionais pudemos ter a percepção de que os discursos são construídos e tidos como verdades produzidas culturalmente.

Verdades que constroem sujeitos normatizados, donos de corpos ditos e feitos na cultura, e constituídos pelos diversos arranjos que os inventam, mas que, ao mesmo tempo, os (re)inventam, descrevendo-os por meio de signos e significados, de dispositivos que tentam controlar por meio de convenções, de limitações e barreiras impostas como verdade absoluta. E, ao mesmo tempo, donos de corpos possíveis, que escapam, resistem, transgridem, transitam e atravessam as fronteiras da diversidade.

Sujeitos múltiplos, ou múltiplos sujeitos em um só. Muitas identidades para este sujeito, para as políticas que o constituem, que criam sua identidade múltipla. Multiplicidade na constituição da identidade do sujeito, diversidade no sujeito que luta e constrói sua participação social, tendo consciência de que suas ‘pequenas resistências diárias’ podem acarretar mudanças nas políticas de sua identidade e, conseqüentemente, nos discursos que o determinam.

Segundo Silva (2000, p. 92), políticas de identidade são compreendidas como um: “conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas”.

Atividades estas que remetem a muitos pensamentos e interpretações da realidade vivenciada, remetem ao questionamento da hegemonia das ‘coisas’,

remetem à (re)construção do que é dito a partir do que é (re)conhecido e (re)pensado. Que respeitam a diversidade do sujeito. Mas o que é essa diversidade que constitui a identidade deste sujeito social? Silva (2000) nos apresenta o seguinte conceito, que nos auxilia a entender as diferenças que constituem o sujeito social:

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44).

O grande desafio, portanto, é mergulhar nestes conceitos e abordagens históricas, na busca pela produção da diferença e da identidade destes sujeitos que constituem e expressam seus pensamentos e aprendizados nos discursos produzidos, para que, assim, possamos, então, (re)conhecer inflexões de aprendizagem nestes sujeitos.

### **5.1 Inflexões de aprendizagem em Gênero**

**A intencionalidade da disciplina Gênero – GE** era despertar nos(as) professores(as)-cursistas possibilidades de conhecer, identificar e discutir a



temática e conceituações sobre ‘gênero’, sobre suas significações na e para a sociedade, (re)conhecendo as masculinidades e as feminilidades e as possíveis relações sociais entre os ‘sexos’ fruto das interações que são estabelecidas entre o ser homem e o ser mulher, tendo em vista, todas as suas implicações e construções históricas.

A disciplina GE foi pensada, estruturada, elaborada e intencionalmente (re)significada pela Professora *Vera Simone Schaefer Kalsing*<sup>23</sup> que propunha, a partir dos (re)conhecimentos, um convite para:

“Conversar bastante sobre o ‘tema’ que, a princípio, parece que não nos diz respeito e que não sabemos nada sobre ele, mas que é um dos eixos principais do GDE. Nesta disciplina, Gênero será a palavra mais usada. Discutiremos bastante sobre as relações de gênero existente na sociedade e de como podemos transformar não somente nossas vidas, nossas atitudes no dia-a-dia, mas também, por que não dizer a sociedade como um todo”?!<sup>24</sup>

Desta forma a disciplina GE, se apresentava e propunha aos cursistas participantes vivenciar e experimentar, os seguintes objetivos:

- a) Conhecer o conceito de Gênero: conceito importante para o (re)conhecimento do mundo social e para apropriação cultural da diferença sexual.

---

23 Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência em pesquisa e publicações nas áreas de gênero, direitos sexuais e direitos reprodutivos, tecnologias reprodutivas, metodologia científica e violência contra meninos e meninas de rua.

24 Fala da Professora Vera ao apresentar virtualmente a disciplina.  
Disponível em: <<http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/course/view.php?id=111>>.  
Acesso em: 12 jan. 2013.

- b) Mostrar a importância da sua socialização na família e na escola.
- c) Demonstrar a construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero.
- d) Evidenciar as diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada, a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero: discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial.
- e) Reafirmar a importância dos movimentos sociais, e a contribuição dos estudos de gênero.
- f) Problematizar a permanência da violência de gênero.
- g) Ressaltar a participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero.
- h) Reconhecer o Gênero no cotidiano do currículo escolar: identificando a escola como espaço de equidade de gênero, considerando o gênero na docência, as diferenças de gênero no cotidiano escolar, o sucesso e fracasso escolar por meio de um enfoque de gênero e as práticas esportivas capazes e construir o gênero.

### **5.1.1 Proposta pedagógica da disciplina GE**

A disciplina foi iniciada em um encontro presencial, com função de apresentar o plano pedagógico da disciplina em linhas gerais e introduzir a discussão dos conteúdos. Seguiu em interações pelo espaço virtual por quatro semanas a distância, em que se objetivou o contato e (re)conhecimento do aporte teórico, associado à troca de saberes, pontos de vista, opiniões e confrontos entre ideias teóricas e lembranças de práticas. Ao final houve mais um encontro presencial com atividades de apresentação e culminância nas reflexões coletivas

que, também, serviram para avaliação final da aprendizagem dos(as) professores(as)-cursistas.

Na **primeira semana** a distância os(as) participantes deveriam ver dois vídeos, ler sobre conceituação de gênero, sobre processos de formação da feminilidade e da masculinidade em nossa sociedade (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009) e participar de conversas com colegas e docência, no coletivo da turma inteira, usando a ferramenta fórum.

Os vídeos apresentaram histórias com enredo e remeteram a compreensões de como a sociedade concebe o que é ser ‘menino’ e o que é ser ‘menina’, o que é ser ‘homem’ e o que é ser ‘mulher’. A conversa propunha que, a partir das leituras e dos vídeos indicados, discutissem como acontecem os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, em nossa sociedade, buscando definir o que é ser feminina e o que é ser masculino.

Na **segunda semana** foi proposta nova leitura, focalizando a influência do(da) professor(a) na transmissão de valores e na reprodução de estereótipos de gênero e proporcionando reflexões sobre a própria prática educacional dos/das cursistas que, em geral, atuavam na educação básica como docente.

A proposta era debater (no coletivo da turma inteira, usando a ferramenta fórum) sobre as práticas cotidianas na escola, identificando as responsabilidades na reprodução de estereótipos de gênero, modelos dominantes de ser menino e de ser menina, que ajudam na manutenção e perpetuação das relações de poder entre os sexos na sociedade e reforçam situações de preconceito e até discriminação no ambiente escolar.

Iniciava-se, também, nesta segunda semana de aprendizados, uma movimentação para que, em grupos de 5 pessoas, construíssem uma peça teatral que seria apresentada no encontro presencial final da disciplina. Nela deveriam mostrar e demonstrar o que estariam aprendendo. A avaliação presencial da aprendizagem seria baseada em tal representação. Para tanto cada grupo poderia

usar um espaço de construção textual coletiva (um Wiki, ferramenta do AVA), onde seriam escritos o roteiro e detalhes da peça.

A **terceira semana** previa proporcionar (re)conhecimentos de perspectivas históricas, como o da história do “8 de Março”, assim como a importância do ‘movimento feminista’ para as mudanças ocorridas nas relações entre homens e mulheres na sociedade, instigando os(as) professores(as)-cursistas a refletirem sobre a relação entre homens e mulheres na atualidade. Estes (re)conhecimentos deveriam ser fruto de pesquisas advindas de fontes diversas (pela internet, em livros, revistas...), e compartilhados numa conversa no coletivo da turma (um fórum).

Também, nesta semana, os(as) professores(as)-cursistas tinham que (re)conhecer o conteúdo do artigo “Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista” (KALSING, 2008)<sup>25</sup>, para que no coletivo da turma inteira, pudessem selecionar termos e elaborar um *glossário* explicando o sentido e entendimento destes termos importantes do e no texto. As conversas e articulações em preparação à peça teatral continuavam. As ideias neste ponto já iam ganhando formas.

A **quarta e última semana da disciplina** proporcionou o trabalho com a linguagem de gênero, sistematizando os conhecimentos adquiridos sobre o conceito de gênero, baseados no texto (re)conhecido na terceira semana e nas leituras. Tais (re)conhecimentos foram expressos na forma de uma produção textual, ou seja, no cumprimento e entrega/postagem de um texto individual (ferramenta *tarefa* no AVA).

Também nesta quarta semana, aconteceram as últimas articulações para a peça teatral. Cada grupo deveria retratar e gerar reflexões sobre as questões de

---

25 KALSING, V. S. S. **Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista.** 2008. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/5/GEN/Notas\\_sobre\\_o\\_conceito\\_de\\_genero.pdf](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/5/GEN/Notas_sobre_o_conceito_de_genero.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

gênero dentro do ambiente escolar. Ou seja, o trabalho final da disciplina consistia em que grupos de cursistas unissem o conhecimento teórico com as identificações de situações da prática cotidiana e expressassem isto, artisticamente, de forma criativa, livre e significativa. Foram produzidas cinco dramatizações.

No encontro presencial final cada grupo apresentou sua peça teatral e assistiu às quatro peças dos demais grupos. Juntos todos(as) refletiram sobre os significados e contradições que surgiram. Interessante é que esses momentos presenciais foram ótimos tanto para avaliação das aprendizagens como para novas reflexões e novas aprendizagens.

### **5.1.2 Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Gênero**

Após leitura compreensiva e análise do material empírico coletado e documentado na disciplina Gênero, pudemos observar o que os(as) professores(as)-cursistas pensavam e compreendiam como sendo ‘gênero’ e suas características construídas na formação da masculinidade e feminilidade de uma sociedade que diferencia seus sujeitos, restringindo-os, a partir de um senso comum, quanto a sua diferença biológica ou seus respectivos modelos de ser homem e de ser mulher.

Para analisar o conhecimento prévio do(a) cursista nessa disciplina, organizamos o conjunto de enunciados dos discursos em duas unidades que agrupam estas percepções, correlacionando-as com padrões de semelhança. Tais categorizações podem ser observadas no Quadro 1, em que destacamos excertos<sup>26</sup> que traduzem as unidades provisórias de sentido do conceito de

---

26 Tais excertos representam enunciados de professores/as-cursistas do GDE.

gênero: a) com relação ao sexo biológico<sup>27</sup>; b) com relação à diferença masculino/feminino – homem/mulher.

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos dos conjuntos de enunciações de professores(as)-cursistas:
a) Conceito de Gênero relacionado ao sexo biológico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>O gênero distingue as pessoas na dimensão biológica do sexo...</i></li> <li>2) <i>Gênero, assim como a sexualidade, estão fundamentados em bases sócio-históricas das distinções baseadas no sexo biológico...</i></li> <li>3) <i>Gênero é a diferença entre os sexos, baseado na anatomia que distingue cada corpo...</i></li> <li>4) <i>O conceito de gênero diz respeito às relações entre homens e mulheres, decorrentes da sua constituição e distinção biológica, que determina suas características físicas...</i></li> <li>5) <i>Com base nas ciências naturais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico, e foi criado para distinguir a dimensão biológica, baseando que na espécie humana há machos e fêmeas...</i></li> <li>6) <i>Gênero é a determinação das pessoas pelo sexo biológico que possuem, ser homem ou mulher é determinado pelo sexo e pela genitália que o indivíduo carrega desde o nascer...</i></li> <li>7) <i>Quando se fala em gênero, o que vem à cabeça é masculino e feminino, situação que define uma pessoa como sendo homem ou como sendo mulher...</i></li> <li>8) <i>É a diferença entre homem e mulher, hoje em dia se diz diferença de gênero e não diferença de sexo...</i></li> </ol>

Quadro 1 Conceitos prévios de gênero apontados pelos(as) cursistas

(...continua...)

<sup>27</sup> **Sexo biológico:** conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 119).

“Quadro 1, conclusão”

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos dos conjuntos de enunciações de professores(as)-cursistas:
b) Conceito de Gênero relacionado às características sociais atribuídas ao Masculino / Feminino / Homem / Mulher	9) <i>Gênero pode ser entendido como sendo uma construção social do sexo, e os comportamentos adequados a este sexo, são construídos no decorrer da história da sociedade...</i> 10) <i>Gênero diz respeito aos valores atribuídos a homens e mulheres, definindo as regras de seu comportamento, decorrente destes valores...</i> 11) <i>O gênero aponta para relação social do feminino e do masculino, distinção importante, para definir o que é ser homem e o que é ser mulher...</i> 12) <i>É o conjunto de características sociais e culturais que a sociedade atribui ao ser homem e ao ser mulher, ou seja, características do masculino e do feminino...</i> 13) <i>Gênero pode ser entendido como a distinção entre o homem e a mulher, e as relações que determinam o universo masculino e o universo feminino...</i> 14) <i>Gênero pode ser definido como masculino e feminino, isto é, homem e mulher...</i>

Tais enunciados, identificados, expressam que na visão prévia, histórica e cultural dos(as) professores(as)-cursistas, o conceito de gênero, está intimamente relacionado e se entrelaça a estas duas situações específicas identificadas: a primeira, com relação ao sexo biológico de cada sujeito, que pode ser percebido em unidades provisórias de sentido como:

- Conceito de Gênero ligado à concepção da distinção do sexo (enunciado 1, 2, 3 e 6)
- Conceito de Gênero ligado às características físicas do sujeito (enunciado 5)
- Conceito de Gênero ligado à concepção biológica (enunciado 4)
- Conceito de Gênero ligado a uma nova forma de se referir ao ‘ser homem e ser mulher’ (enunciado 7 e 8)

A segunda situação aponta a concepção de gênero, com relação às diferenças entre o masculino e o feminino – o ser homem e o ser mulher, que pode ser percebido nas seguintes unidades provisórias de sentido:

- Conceito de Gênero ligado à construção social; cultural; regras e atribuições ao ser homem e mulher; masculino e feminino (enunciado 9, 10, 11 e 12)
- Conceito de Gênero não explicitado, o que indica que não há clareza da diferença homem – mulher; masculino-feminino (enunciado 13 e 14)

Mesmo todos(as) os(as) professores(as)-cursistas concordando que o gênero define homens e mulheres e suas masculinidades e feminilidades construídas nas relações sociais, não são capazes de expressar inicialmente a existência de várias masculinidades e feminilidades e toda sua complexidade ao compor o sujeito social. De modo geral estes(as) cursistas utilizam o conceito de gênero, apenas para distinguir e descrever homem e mulher / masculino e feminino e as relações percebidas em seu entorno, que determinam comportamentos que devem e podem assumir na sociedade.

No conjunto dos discursos, destacam-se aqueles que só encontram sentido na distinção do gênero para determinar a diferença biológica/sexo do ser humano. Destaca-se, também, o discurso que remete ao entendimento do gênero como aquisição de valores e comportamentos adquiridos na interação com a sociedade e aceito por ela.

Os sentidos em torno do qual se constituem esses discursos – ser homem, ser mulher, masculino e feminino – tão somente, demonstram que há muito que se fazer para que a concepção sobre gênero se (re)signifique, se (re)dimensione, mude e contemple a diversidade que constitui o sujeito na atualidade, historicamente e nas várias culturas e grupos sociais.

Esses discursos nos revelam a influência histórica hegemônica que constrói o sujeito e, ao mesmo tempo, traz à tona os sentimentos velados, que



estão por trás das cortinas da história destes sujeitos, a ideia de que o homem supostamente seria superior à mulher emocionalmente, intelectualmente e fisicamente, portanto, mais forte e capaz, reforçando o pensamento de que mulher seria um ser frágil, devendo ser cuidada e protegida, neste sentido o homem domina e a mulher é dominada.

O lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, características consideradas femininas. A partir desses binarismos, criaram-se códigos sociais e legislações, estabeleceram-se regimes políticos, formaram-se sistemas de significados que, [...], contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos (SABAT, 1999, p.85)

Essa imagem construída e reforçada ao longo dos tempos é usada para impor a supremacia masculina sobre as mulheres, a distinção social que esta imagem propaga só reafirma situações de desigualdades, de discriminação, relatando a violência de gênero vivenciada pela maioria das mulheres em cada tempo histórico.

Muitos são os movimentos sociais que colaboraram e colaboram para que haja mudanças e transformação na sociedade, mas é preciso que a própria sociedade se permita modificar a maneira de pensar, aprendendo mais sobre sua diversidade.

(Re)conhecer o conceito de gênero pode nos auxiliar a ter um olhar mais atento a determinadas situações e processos que consolidam diferenças de valor social entre o masculino e o feminino.

### 5.1.3 Contextualizando o conceito de Gênero no Curso GDE

Na maioria das vezes os(as) professores(as)-cursistas se referiram ao gênero como se soubessem e tivessem total clareza do seu significado, mas o que se percebeu é que esta significação podia ser problematizada, questionada, e a percepção das diferenças e relações de poder podia se aprofundar.

Portanto, (re)conhecer e estudar o conceito de gênero, entrar em contato com suas várias significações e definições foi e é essencial para alargar os entendimentos do termo que é utilizado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, significando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não da anatomia de seus corpos sexuados.

Gênero é compreendido como uma maneira de se referir às ‘construções culturais’, a criação inteiramente social sobre papéis adequados aos homens e as mulheres [...] gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

Corpo sexuado, constituído pela cultura, “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura” (LOURO, 2004, p. 81), pela história que constitui o sujeito.

Butler (2003) chama nossa atenção para reflexões sobre ‘sexo’ e ‘gênero’, pois por mais que o sexo pareça ser intratável em termos biológicos, sempre definido pela anatomia dos corpos, o gênero se constrói culturalmente sem fixidez, assim como o próprio sexo, não fazendo sentido interpretar o gênero como construção cultural do sexo, ou que o represente. Desta forma, podemos compreender que não é o sexo biológico que determina a construção das mais variadas formas de masculino e feminino, homem e mulher.

Louro (1997, p. 21) nos remete a refletir que a distinção biológica do sexo serve, culturalmente, apenas para compreender e justificar a desigualdade social, fazendo-se necessário demonstrar que:

Não são necessariamente as características sexuais, mas a forma como estas características sexuais são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

“Gênero é, também, compreendido como uma categoria histórica e plural, podendo haver conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos” (KALSING, 2008, p. 3). Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero é estabelecido por convenções sociais, varia segundo a época e padrões culturais.

“Para que se compreendam as relações de homens e mulheres em uma sociedade, importa não observar os seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). Não havendo a intenção de negar que o gênero se constituiu com ou sobre corpos sexuados, nem tão pouco de negar a biologia, mas buscar enfatizar a construção social, histórica e de cada cultura, produzidas sobre as características biológicas. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas, ou representadas, ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas práticas do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 22).

É nesse sentido que Scott (1995, p. 86) já compreendia gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e, também, como “uma forma primária de dar significação às relações de poder”. A autora propõe pensar o gênero como uma categoria de análise para a construção social, cultural e histórica do masculino e

feminino, levando em conta as relações de poder que operam nesta construção do sujeito.

O termo começou a ser usado nos movimentos feministas<sup>28</sup> dos anos 70, justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física, biológica.

Conceito formulado os anos 1970 com profunda influência do movimento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 60).

Não são as características físicas e biológicas que fazem as diferenças, mas, sim, as relações sociais que envolvem homens e mulheres e são determinadas, historicamente, pelos discursos sociais presentes em cada cultura.

Segundo Kalsing (2008, p. 8):

Na medida em que são atribuídas características diferenciadas para homens e para mulheres, de acordo com sua biologia, estão sendo naturalizadas diferenças que, na verdade, são construídas social e historicamente.

Segundo Louro (1997, p. 24), não devemos pensar que estas características e diferenças podem construir papéis masculinos e femininos, segundo a autora, “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que

---

<sup>28</sup> **Movimento feminista:** movimento social e político de defesa dos direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico) quanto no da formação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio às mulheres (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 70).

uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar e se portar”. Neste sentido, compreendemos que, “cada um deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder a estas expectativas” (LOURO, 1997, p. 24).

Os modos como os homens e as mulheres se comportam no seu meio social correspondem aos ensinamentos recebidos do meio sociocultural, então, estas diferenças não são naturais e nem obedecem a um padrão universal para os comportamentos de gêneros, pois em cada contexto cultural, tempo histórico e em diferentes sociedades estas diferenças apresentam-se de variadas maneiras.

Desta forma, podemos entender gênero como uma construção social, se referindo às relações entre os seres humanos – homens e mulheres. Essa construção social não se apresenta da mesma forma em todas as épocas e lugares; varia de acordo com as normas, as leis, as religiões, a vida política de cada povo, sua cultura e sua história.

Assim, a sociedade e as instâncias que a constituem: família, escola, comunidade, religião, e até as mídias, nos ditam e normatizam os comportamentos, determinando como devemos agir, pensar e viver, sendo homens ou mulheres.

Desde crianças somos condicionados a gostar disso ou daquilo, coisas de homem e de mulher. Meninas brincam de boneca e gostam de rosa. Meninos brincam de carrinho e gostam de azul. Homem não chora e mulher precisa ser meiga e delicada.

Ao se afirmar, por exemplo, que mulheres são “naturalmente” mais sensíveis do que homens, ou que homens são mais racionais e objetivos, deixa-se, por um lado, de problematizar atitudes e diferenças percebidas nos comportamentos feminino e masculino que são, na verdade, consequentes de seu tratamento diferenciado ao longo de seu processo educativo e, por outro lado, ignora-se que, em

diferentes sociedades, podem ser encontradas muitas variações no que se refere aos modos de ser e às atividades desempenhadas por homens e por mulheres (KALSING, 2008, p. 8).

Pensamentos que, na visão de Louro (1999), constroem práticas únicas que sustentam os valores que governam e padronizam, erroneamente, toda uma sociedade e seus sujeitos sociais e que acabam gerando marcas e ‘desigualdades’.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser e parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas, outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 1999, p. 25).

É nesta possibilidade de novas representações alternativas e de (contra)posicionamentos às práticas hegemônicas que determinam as identidades dos sujeitos, oportunizadas por parte desta sociedade que não se cala, conforma ou concorda, que novos sujeitos sociais estão se constituindo na multiplicidade de pensamento, ou seja, (re)pensando as práticas, questionando os padrões e estereótipos pré-determinados, e problematizando os esquemas binários “certo/errado” – “pode/não pode” – “normal/anormal” que durante muito tempo conduziram a vida social. O sujeito social passou e passa por processos constantes de transformações, e agora ele não é mais apenas (re)produzido, mas

produzido a partir de seu próprio discernimento nas concepções que formula sobre as relações que se estabelecem entre os gêneros.

A produção do sujeito é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias (LOURO, 1999, p. 25).

Na realidade, assim como os sujeitos sociais, as sociedades estão sempre em movimento, vivendo as culturas constantes pontos de mutação de suas compreensões. Neste contexto, a relação entre homens e mulheres passa por (re)interpretações e (re)significações que promovem mudanças significativas no comportamento social e na sua representação para as questões de gênero.

Trabalhar com a perspectiva de gênero implica problematizar e desconstruir formas tradicionais de pensamento e é importante para demonstrar o quanto as mais variadas instituições sociais e também os indivíduos, de modo particular, ajudam a perpetuar “modelos ideais” de homem e de mulher, atribuindo estatuto de verdade e naturalizando características e papéis social e historicamente delimitadas/os (KALSING, 2008, p. 11).

Fazer (re)pensar e possibilitar reflexões e (re)conhecimentos foi o que nos levou a perceber momentos de inflexões de aprendizagem nas concepções e conceituações de gênero.

#### **5.1.4 Inflexões de aprendizagem em Gênero**

A partir das novas compreensões e (re)construção das concepções de gênero possibilitadas pelas problematizações acontecidas e experimentadas no decorrer das semanas da disciplina GE, pudemos observar mudanças conceituais

que se materializaram nos posicionamentos dos(as) professores(as)-cursistas por meio de transformações nos enunciados, que eles(as) utilizaram para verbalizar seus novos pensamentos e compreensões ao se colocarem diante das questões que envolviam as relações de gênero, nos permitindo perceber o surgimento de novas ideias e de mudanças nos aprendizados.

Procuramos mapear e organizar essas mudanças – inflexões de aprendizagem em gênero – em unidades de sentido que agrupassem percepções correlacionadas ou semelhantes, o que nos permitiu identificar as ideias implícitas e explícitas na (re)construção do conceito de gênero dos e nos enunciados proferidos pelos(as) cursistas GDE.

O quadro 2 resume as unidades de sentido levantadas para identificar inflexões de aprendizagem e, conseqüentemente, as mudanças percebidas na compreensão e pensamento dos(as) professores cursistas.

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam possibilidades de inflexões de aprendizagem em Gênero.	Ideias
Conceito de Gênero construído a partir da dimensão social	<p><i>...Homens e mulheres são produtos da realidade social e não da anatomia de seus corpos. Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero é estabelecido por convenções sociais, varia segundo a época e padrões culturais...</i></p> <p><i>...Gênero é uma construção social, histórica e cultural, a diferença biológica é apenas o ponto de partida para essa construção social, subtendendo o que é ser homem ou ser mulher, a partir da dimensão das relações sociais do feminino e do masculino...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do sujeito pelo meio social;</li> <li>- Percepção do corpo sexuado;</li> <li>- Posicionamento.</li>   <li>- Ser homem e ser mulher a partir das experiências;</li> <li>- Relações entre as diferenças.</li> </ul>

Quadro 2 As inflexões de aprendizagem em Gênero

(...continua...)



“Quadro 2, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam possibilidades de inflexões de aprendizagem em Gênero.	Ideias
<p>Conceito de Gênero construído a partir da dimensão histórica</p>	<p><i>...Gênero é ser homem e ser mulher, é viver e perceber a existência das muitas masculinidades e das muitas feminilidades; é entender que o ser humano é um ser complexo, que se constitui a partir das relações históricas que identificam e vivenciam, independente do cumprimento de qualquer papel social imposto...</i></p> <p><i>...Pensar Gênero é reconhecer que sua base de identificações é construída historicamente, num enfoque de normas e padrões pré-estabelecidos, mas que nos permite entender que são construções socioculturais que podem se modificar e ganhar novas interpretações...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do sujeito pela história de vida;</li> <li>- Percepção da diversidade humana;</li> <li>- Trajetória e pensamentos.</li> <li>- Construção pré-determinada;</li> <li>- Confronto e transformação;</li> <li>- Interpretações novas;</li> <li>- Mudanças.</li> </ul>
<p>Conceito de Gênero construído a partir da dimensão cultural</p>	<p><i>...O que se pode dizer é que a masculinidade e feminilidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas é o resultado das características envolvidas nas construções culturais. O que se percebe é que precisamos desconstruir vários estigmas para podermos construir uma nova forma de conceber a pessoa humana...</i></p> <p><i>...Falar de gênero, ou melhor, falar das relações de gênero, é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e pela cultura. Assim, a noção de gênero aponta, portanto, para a dimensão das relações sociais e culturais do feminino e do masculino, já que podemos constatar que ocorrem mudanças na definição cultural do que é ser homem ou mulher ao longo da vida...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do sujeito permeada pela cultura;</li> <li>- Caracterização da realidade vivenciada;</li> <li>- Desafios.</li> <li>- Herança cultural;</li> <li>- Hábitos e costumes vividos;</li> <li>- Possibilidades de modificar o que se vive.</li> </ul>

“Quadro 2, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam possibilidades de inflexões de aprendizagem em Gênero.	Ideias
<p>Conceito de Gênero construído a partir da dimensão política</p>	<p><i>... O conceito de Gênero é usado tanto para distinguir e descrever as categorias mulher e homem, como para examinar as relações estabelecidas entre elas e eles, sua utilização está fortemente impregnada de uma dimensão política, tanto no que diz respeito a suas origens, como quanto aos seus propósitos. Ele ganha força a partir do movimento feminista, cujas principais propostas estão voltadas às mudanças nas relações de poder do masculino e do feminino, tanto no âmbito público como no privado, procurando abolir qualquer forma de dominação-exploração no conjunto das relações sociais...</i></p> <p><i>...O conceito de gênero que hoje orienta nossos pensamentos nasceu com o movimento feminista, onde as mulheres buscavam alterar sua posição inferior aos homens e na sociedade, evidenciando que o sexo anatômico não é o definidor de comportamentos, mas sim que homens e mulheres são produtos da realidade social pertencente e não decorrência da anatomia de seus corpos...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção política;</li> <li>- Luta(s);</li> <li>- Transformação da realidade;</li> <li>- Diferenças entre os sexos;</li> <li>- Igualdade de direitos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentação feminista;</li> <li>- Posição social;</li> <li>- Corpos pensantes;</li> <li>- Valorização;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul>

“Quadro 2, conclusão”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam possibilidades de inflexões de aprendizagem em Gênero.	Ideias
<p>Conceito de Gênero construído a partir da relação entre os sexos</p>	<p><i>...Gênero não é somente identificar homens e mulheres, masculino e feminino, e diferenciar os sexos, compreender gênero é entender que todos nós somos fruto das relações entre estes sujeitos que se identificam como homem ou como mulher e assim constroem suas vidas...</i></p> <p><i>...Agora percebo que Gênero é ser homem e mulher de forma igual, é compreender o sexo e viver o masculino e o feminino com liberdade para saber que caminhos trilhar, é construir novos papéis e novas maneiras de definir e olhar para homens e mulheres...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção a partir das experiências, desejos e vivências;</li> <li>- Relações e relacionamentos;</li> <li>- Perspectivas novas.</li>   <li>- Vivências;</li> <li>- Identificações;</li> <li>- Identidades;</li> <li>- (Re)construções.</li> </ul>
<p>Conceito de Gênero construído a partir da possibilidade de mudanças</p>	<p><i>... As questões ligadas às relações de Gênero nos concedem possibilidade de entendermos que este termo não é algo estático e definido, não é um padrão a ser seguido, mas algo que está em transição, em descoberta, diverso, com características próprias para representar cada indivíduo à luz do respeito a sua especificidade e individualidade...</i></p> <p><i>...Os modos como os homens e as mulheres se comportam no seu meio social correspondem aos ensinamentos recebidos do meio sociocultural, então estas diferenças não são naturais e nem obedecem a um padrão universal para os comportamentos de gêneros, pois em cada contexto cultural, tempo histórico e em diferentes sociedades estas diferenças apresentam-se de variadas formas...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção em movimento;</li> <li>- Sujeito em movimento;</li> <li>- Novas compreensões;</li> <li>- Diversidade identificada.</li>   <li>- Influências socioculturais;</li> <li>- Sem padrão ou modelo certo a seguir;</li> <li>- Se constrói com a vida;</li> <li>- Se (re)constrói vivendo.</li> </ul>

Observando o quadro 2, podemos perceber que (re)conhecer os conceitos e as concepções de “gênero”, permitiu aos professores(as)-cursistas do GDE produzir enunciados que (re)dimensionam a visão e o entendimento de seus significados, direcionando tais entendimentos para as compreensões possíveis estabelecidas nas relações entre os gêneros. Estas compreensões expressadas nos enunciados nos possibilitaram, como pesquisadores, perceber o acontecimento das inflexões de aprendizagem na concepção de gênero.

Concordando com a literatura já mencionada (KALSING, 2008; LOURO, 1999; SCOTT, 1995), base para os (re)conhecimentos adquiridos no decorrer da disciplina GE, os enunciados então (re)apresentados, sugerem e representam que houve mudanças significativas da e na forma destes(as) professores(as) - cursistas pensarem e se posicionarem em relação aos conceitos de gênero que pudemos identificar.

“ [...] A expressão gênero começou a ser utilizada justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são de ordem física e nem biológica [...]” (Cursista 1)<sup>29</sup>.

Mas podem se apresentar na dimensão social, histórica, cultural, política, na relação entre os sexos – masculino e feminino – homem e mulher, assim como na possibilidade de mudanças destas compreensões socialmente construídas na cultura<sup>30</sup>.

---

29 (**Enunciados** recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

30 **Cultura**: fenômeno unicamente humano [...] refere-se à capacidade que os seres humanos têm de dar significado as suas ações e ao mundo que os rodeia [...] é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se relacionando a um fenômeno individual [...] cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribuiu significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 60).

Se o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca de equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 51).

Pois nada está fixo, ou fixado, “[...] não é algo estático e definido, não é um padrão a ser seguido, mas algo que está em transição, em descoberta, diverso, com características próprias para representar cada indivíduo à luz do respeito a sua especificidade e individualidade [...]” enunciado com pensamentos que remetem e representam uma visão pós-estruturalista, que representa a possibilidade da intervenção do aporte teórico e suas influências no aprendizado adquirido, interiorizado, inflectido.

Enunciado que representa inflexões de aprendizagem em gênero, mudanças e (re)dimensionamentos na forma pensar.

“[...] As características de gênero são construções sócio-culturais que variam através da história e se referem aos papéis psicológicos e culturais que a sociedade atribui a cada um do que considera ‘masculino’ ou ‘feminino’[...]” (cursista 2)<sup>31</sup>

Como destacado por Kalsing (2008), é preciso que estes professores(as) sejam capazes de problematizar e desconstruir formas tradicionais de pensamento, que gênero não determina padrões e, sim, constrói comportamentos, para que, assim, consigam sistematizar, compreender e utilizar os diferentes conceitos e concepções de gênero, nas suas atuações como educadores(as). Que possam, a partir de reflexões sobre suas posturas, agirem

---

<sup>31</sup> (**Enunciados** recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

com maior alcance em seus processos de ensinar e aprender, respeitando e motivando a igualdade, não somente entre os sexos, mas entre as várias possibilidades de masculinos e femininos que (re)desenham o sexo biológico no contexto educacional e da vida atual.

“[...] Sistematizar gênero representa reunir num “corpo” doutrinas de diferentes sistemas, de diferentes relações sociais e de poder entre homens e mulheres [...]” (cursista 3)<sup>32</sup>

O fato é que de uma forma ou de outra, todas as categorias elencadas para representar a (re)formulação do conceito de gênero proposto e (re)aprendido pelos(as) professores(as)-cursistas do GDE, convergem para um ponto em comum: a noção de que o gênero é concebido a partir do que se vivencia, do que se é permitido vivenciar, constrói-se a partir da complexidade das relações e relacionamentos que se estabelecem na experiência de conviver com o outro, de conviver com as muitas identidades do sujeito social, de que não existe uma única verdade ou um padrão a ser seguido, mas possibilidades para se (re)pensar as realidades e a partir delas modificar e (re)construir as relações que envolvem a equidade entre os gêneros.

### **5.1.5 (Re)construções possíveis de GE**

Ao se chegar ao fim, os (re)conhecimentos propostos pela disciplina GE, que contribuíram intensamente para aquisição de novas compreensões e de inflexões na aprendizagem, tivemos a oportunidade de perceber mais uma vez o quanto as discussões e problematizações, oportunizadas pelas processualidades

---

<sup>32</sup> (**Enunciados** recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

da disciplina, puderam contribuir para reflexões e (re)construções possíveis, para reformulações conceituais, para o (re)pensar a práxis docente, e como tudo se (inter)relacionava com a realidade presenciada, vivida e experimentada no ambiente escolar de cada professor(a)-cursista.

Tivemos a oportunidade, de mais uma vez, (re)conhecer inflexões de aprendizagem, na peça teatral preparada para ser apresentada no encontro presencial final e que, também, serviu para avaliação final da aprendizagem de cada cursista na disciplina GE. Nos momentos desse encontro todos(as) presenciaram e sentiram as ideias e pensamentos que borbulhavam a partir dos aprendizados compartilhados e das trocas de saberes efetivadas no processo, apesar da distância, e possibilitado pelas condições em que se realizou a EAD. A proposta de discutir e construir um texto roteiro, de forma colaborativa em grupo, por meio da ferramenta wiki do AVA, para apresentação da peça, retratando uma situação escolar que propusesse reflexões sobre as questões de gênero dentro do ambiente escolar permitiu que a avaliação acontecesse de forma integrada à aprendizagem.

A dramatização, aqui escolhida, para representar todas as demais, problematiza questões de gênero do contexto social, que normatiza as características ideais para a mulher na sociedade, no sentido de desconstruir e problematizar padrões pré-estabelecidos, a partir de discussões e reflexões sobre as masculinidades e as feminilidades que compõem a sociedade e que constituem homens e mulheres, conta-nos o relato da história da uma mulher - **Bendita**, que sofre para se afirmar como profissional no mercado de trabalho e com os padrões sociais para que a mulher consiga um emprego.

O texto a seguir foi uma construção colaborativa de cinco participantes, ao longo de três semanas e moravam em cidades diferentes, distantes. Todas as intervenções de cada participante do grupo ficaram registradas no AVA e ao final da quarta semana resultou da forma como apresentamos. Em seguida,

baseados no que escreveram, os integrantes realizaram a representação, no encontro presencial.

“A peça conta a elaboração de uma turma de alunos(as) para dramatizar a saga de uma mulher – Bendita na busca de emprego e da realização de um sonho. Bendita é mulher, pobre e com um sonho que a acompanha desde a infância – ser secretária e trabalhar em um escritório. Sofre as mazelas do preconceito contra a mulher. Contudo, Bendita ainda continua a sonhar, e é a força deste sonho que a desperta para a felicidade buscando” refletir sobre situações do cotidiano, a busca da segurança, da estabilidade social, econômica e emocional.

[O ambiente: Os(as) alunos(as) estão reunidos para elaborar e desenvolver um trabalho sobre entrevistas para admissão de trabalho. Eles decidem fazer a entrevista e filmar. Eles(as) escolhem os papéis que serão representados e começam o trabalho. A Peça é apresentada em forma de um ensaio (metalinguagem)].

[Cenário: Uma mesa com cadeira e computador, com uma cadeira em frente]. Um cartaz ou placa: ADMITE-SE... Se possível, uma cadeira de "diretor". Acessórios: uma câmera ou filmadora.

[Figurino: roupa comum para todos; na gravação, a entrevistada coloca uma roupa mais formal e o diretor coloca um colete].

Personagens e estruturação:

Aluno 1: Precisamos fazer um trabalho sobre as entrevistas para admissão em empregos. Como podemos desenvolver isso?

Aluna 2: Podemos representar essa entrevista e filmá-la, o que acham?



Aluna 3: Isso mesmo. Um pode ser o diretor, outro o responsável pela filmagem, o gerente de RH e a entrevistada.

Aluno 4: Entrevistada? Precisa ser mulher?

Aluno1: Sim, para a mulher, ainda hoje, as chances de emprego são menores...

Aluna 2: É verdade, quem sabe esse trabalho nos ajude a entender isso... Já tivemos grandes progressos, mas mesmo assim a mulher ainda é discriminada em muitas profissões, e o salário é bem menor...

Aluna 3: Então vamos lá... Como vamos distribuir os papéis?

Aluno 1: Gostaria de ser o gerente de RH.

Aluna 3: Eu posso fazer o papel da candidata ao emprego. [Bendita]

Aluno 4: E eu o de diretor da filmagem.

Aluna 2: Eu faço o operador de câmera.

[Cada aluno(a) escolhe o seu papel e todos arrumam o cenário. A entrevistada se arruma e coloca uma roupa mais formal, pega uma bolsa...].

O ensaio - a candidata chega ao escritório para ser entrevistada e é atendida com respeito. (recursos: mesa, 2 cadeiras, gravata feita de papel, placa escrita "Gerente de RH", pasta com o currículo da entrevistada, filmadora)

Bendita: - Com licença!

Gerente RH: Pois não!

Bendita: - Boa tarde! Estou interessada na vaga de gerente de vendas... Trouxe meu currículo... Sou formada em Marketing, falo Inglês, tenho experiência na área administrativa...

Gerente RH: (*sem levantar os olhos do computador*): - Um momento! Sente-se aqui, por favor...

Diretor de Filmagem: Corta! Vamos criar outra situação... Já vi que vão enrolar a moça...

\* Corte (a cena é interrompida) \* Voltam a ensaiar. A candidata chega ao escritório para ser entrevistada e é assediada pelo gerente. Ele a elogia e tenta uma aproximação.

Bendita: - Boa tarde! Sou candidata ao cargo de gerente de vendas... Trouxe meu currículo...

Gerente RH: (*Levanta-se, observa a moça, aproxima-se e toca seu braço*): O currículo é dispensável no seu caso... Podemos conversar sobre o emprego no café da esquina... Quem sabe mais tarde...

Bendita: Que isso... (*rispidamente*): Obrigada, boa tarde (e sai).

“Ela não aceita as "cantadas"”

Operador de Câmera: (*para os colegas do grupo*): Essas coisas acontecem todos os dias... Muitas mulheres são assediadas no trabalho... Principalmente no momento das entrevistas...

Bendita: sugere que mudem seu perfil na peça e sugere que a coloque como grávida. É muita humilhação! As mulheres não precisam passar por isso... (*Vira-se para o diretor da filmagem*) E se eu estivesse grávida? Conseguiria a vaga?

Diretor de Filmagem: Você está querendo complicar as coisas mais ainda, hein? Vamos ver o que acontece...

Operador de Câmera: Assim ela nunca vai conseguir essa vaga...

Reiniciam o ensaio e a candidata chega ao escritório para ser entrevistada.

Bendita: - Boa tarde, senhor... Vim por causa da vaga de gerente de vendas...

Gerente RH: Ah sim, já li uma cópia de seu currículo. Muito bem, você possui todas as qualificações para o cargo.

Bendita: Obrigada, meu sonho sempre foi trabalhar em uma empresa como essa. Estudei muito, me preparei, mas precisei parar de trabalhar para ter meu primeiro filho. Já dessa vez, não posso parar, preciso trabalhar...

Gerente RH: Dessa vez? Como assim?

Bendita: É que eu estou grávida... de quatro meses...

Gerente RH: (*interrompendo*): Desculpe, mas acho que a vaga já foi preenchida pela candidata anterior. E depois, não podemos contratar mulheres grávidas. Não é interessante para a empresa.

\* A candidata insiste para que o gerente lhe dê a chance. Ela apresenta suas qualificações e diz que precisa do emprego.

Bendita: Por favor, senhor! Poderia pelo menos me dar uma chance. Possuo qualificações para o cargo. Preciso desse emprego, estou grávida e tenho outro filho pequeno. Estou separada há pouco tempo e não recebo pensão de meu ex-marido. Garanto que não vai se arrepender.

\* O gerente sente dó e a contrata.

Gerente RH: Tudo bem, podemos fazer uma experiência...

\* Corte (o ensaio é interrompido)

Diretor de Filmagem: sugere que ela não seja contratada porque mulher grávida não tem chances. Corta! Isso não aconteceria... Mulher grávida não tem nenhuma chance de ser contratada...

Operador de Câmera: Foi o que eu disse... As empresas evitam contratar mulheres grávidas. Isso gera mais despesas, tem a licença maternidade, depois a amamentação. Fora as licenças...

\* O grupo decide que a mulher não esteja grávida.

Bendita: Melhor deixar essa história de gravidez pra lá. Estou quase desistindo do emprego já (*rindo*).

Operador de Câmera: Concordo! Vai ver que lugar de mulher é mesmo em casa...

\* Reiniciam o ensaio e a candidata chega ao escritório para ser entrevistada.

Bendita: Bom dia! Fiquei sabendo de uma vaga para o cargo de gerente de vendas. Eu trouxe meu currículo para sua análise.

\* O gerente a recebe e diz que tem outra candidata mais apta ao cargo.

Gerente RH: Minha senhora, eu gostei muito do seu currículo. Pelo que vejo a senhora tem experiência na área, mas infelizmente já apareceu uma candidata mais apta para preencher a vaga.

\* A candidata insiste e apresenta sua qualificação.

Bendita: Mas tenho cursos na área, vim com essa carta de recomendação, trabalhei em multinacional...

\* Ele nega a vaga com certa agressividade e pergunta se ela quer tomar sua vaga.

Gerente RH: Desculpe-me interromper a senhora! Mas como eu já disse o cargo já está preenchido. No momento não podemos resolver seu problema. Entendeu? Por acaso a senhora quer tomar minha vaga?

\* Corta (o ensaio é interrompido)

Operador de Câmera: Para aí! Isso não ficou legal. Que tal a candidata não ser tão qualificada?

Gerente RH: É... Acho que pode ser melhor!

\* O grupo resolve que a candidata não deveria ser tão bem qualificada.

Bendita: Então tá! Eu terei experiências, mas nada de cursos?

Operador de Câmera: Isso! Nada de cursos!

\* Reiniciam o ensaio e a candidata entra no escritório para ser entrevistada.

Bendita: Então vamos lá! Bom dia! Vi no jornal que sua empresa tem uma vaga para gerente de vendas e gostaria muito de trabalhar aqui.

\* Gerente RH: Recebe-a, e dá-lhe a vaga, mas diz que o salário é baixo e que não há condições de melhora.

Gerente RH: A senhora trouxe o currículo? *(pausa para dar uma olhadinha no currículo)*

Gerente RH: É, pelo que vejo, a senhora já tem experiência na área e é bem recomendada pelo último empregador. Na verdade a senhora é a candidata perfeita para o cargo.

\* Corta (o ensaio é interrompido). O grupo acha que não há emoção com esse final. Resolvem que a candidata passará a ser a gerente e o entrevistador será, agora, candidato.

Diretor de Filmagem: Não! Não! Não há nenhuma emoção nessa cena!

Operador de Câmera: Realmente! Tive uma idéia... Quem sabe se invertêssemos os papéis? A candidata passaria a ser a entrevistadora (gerente) e o gerente passaria a ser o candidato ao emprego.

\* O candidato chega ao escritório, mas a gerente não o contrata.

Gerente RH: Bom dia, minha senhora! Eu vim por causa de uma vaga que sua empresa divulgou no portal de empregos.

Bendita: Deixe-me ver seu currículo! *(pausa para dar uma olhadinha no currículo)* É... Infelizmente sua qualificação está aquém do que precisamos. Infelizmente!

\* O homem fica agressivo e a ameaça.

Gerente RH: Como assim? Não tenho qualificação? A senhora está me menosprezando? Está? Responda! Quem é a senhora pra dizer do que sou capaz e do que não sou! Nem minha mãe nunca falou isso comigo! Aí me vem a senhora! É por isso que detesto essas mulherzinhas que se acham... Subiu um pouquinho e já acha que é gente!

\* Corta (o ensaio é interrompido). Um dos alunos lembra que a Lei Maria da Penha considera crime qualquer tipo de violência contra mulher.

*(recursos: folha A4 impressa em um dos lados: "Lei Maria da Penha" e do outro lado impresso o artigo que trata da violência verbal, ameaça etc.).*

Diretor de Filmagem: Ficou ótima a cena! Mas acho que você se esqueceu de que isso é crime, de acordo com a Lei Maria da Penha.

\* Reiniciam o ensaio. O candidato chega ao escritório e apresenta o currículo.

Gerente RH: Bom dia! A senhora é a responsável pela contratação de novos funcionários?

Bendita: Sim! Posso ver seu currículo?

Gerente RH: aqui está...

Bendita: a gerente passa os olhos pelo currículo. Que ótimo! O senhor tem o perfil ideal para o cargo que a empresa está precisando. Contratado!

\* A gerente o contrata. Corta (o ensaio é interrompido)

Diretor de Filmagem: Corta! Corta! Gente ficou muito sem graça essa cena!

\* O grupo reflete e discute que as mulheres no cargo de chefia deixariam a cena muito irreal. Resolve retirar a menina da cena e tudo passa a girar em torno dos dois homens.

Operador de Câmera: Tenho uma ideia... Quem sabe, então se colocarmos dois homens na cena. Um gerente e outro candidato.

Diretor de Filmagem: E tiraríamos a mulher da cena?

Operador de Câmera: Sim! Desse jeito teríamos muito menos problemas...

FIM

### 5.1.6 Heterotopias produzindo discursos sobre Gênero

A construção e produção do roteiro da peça teatral nos remete a pensar em outros espaços para (re)construções do conhecimento a partir das problematizações da temática de gênero possibilitadas pelo GDE. Permite-nos localizar espaços particulares de cada cursista, que se permitiu o questionamento das verdades estabelecidas social, cultural e historicamente, que se permitiu (des)construções da forma de pensar e acreditar para alcançar no decorrer do tempo, (re)construções que representam para nossos olhares e identificações como pesquisa, ‘heterotopias produzindo discursos sobre Gênero’.

Discursos estes que apontam articulações entre a teoria (re)conhecida e a realidade experimentada, vivenciada, mas que nem sempre apresentaram ou expressaram os entendimentos objetivados pelas discussões intencionalmente estimuladas pela temática que propunha (re)significar as questões no entorno do conceito de gênero. Isso porque, para o surgimento de novos discursos e conceituações, as velhas práticas discursivas tiveram que ser desestabilizadas, o que não é um movimento fácil de acontecer.

Algumas vezes, os enunciados compartilhados no decorrer do Curso, constituíam-se carregados pelas imposições de normas e padrões sociais para determinar o modelo de ser homem e de ser mulher, apenas reproduzindo e/ou reforçando a ‘diferença’ entre os gêneros, sem se preocupar com as compreensões sobre uma definição ou entendimento claro do significado de ser homem ou ser mulher, de ter masculinidades e feminilidades, de constituir-se como sujeito sexuado.

Enunciados proferidos baseados em relações de poder unilaterais que sustentam ainda hoje a crença em uma hegemonia masculina, histórica e cultural, onde a figura do homem representa a única verdade a ser seguida, o que não corresponde à realidade. Contrapondo a essa forma de pensamento

hegemônico, encontramos forças nas ideias de Scott (1995); Louro (1999) e, também, da professora da disciplina Kalsing (2008) que nos afirmam, de diversas maneiras e formas diferentes, que gênero é uma construção histórico-social-cultural das características que influenciam nos comportamentos do ‘ser homem e ser mulher’, não havendo comportamentos específicos para cada gênero, mas, sim, comportamentos construídos e, muitas vezes, impostos sobre corpos sexuados.

À luz de um olhar mais crítico e criterioso, percebemos essas situações e posicionamentos na construção da peça teatral, onde a personagem ‘Bendita’, mesmo sendo capacitada profissionalmente, enfrenta, ao se permitir buscar por uma vaga de emprego: discriminação “[...] vão enrolar a moça [...]”; assédio “[...] podemos conversar sobre o emprego no café da esquina... quem sabe mais tarde [...]”; constrangimento e violência “[...] não podemos contratar mulheres grávidas... não é interessante para a empresa... mulheres grávidas não têm chance... gera mais despesa, tem licença maternidade, depois a amamentação, fora as licenças [...]”, tudo isso, simplesmente por ser mulher.

Tais situações não são fatos isolados, mas construções que se perpetuam e se reproduzem de muitas formas e jeitos no tempo em detrimento da figura da mulher que, nesse contexto, deve sempre estar em submissão à figura do homem.

Tanto o roteiro, quanto a peça apresentada, reforçava fortemente a diferença enfrentada pelo gênero feminino, ao mesmo tempo em que colocavam em suspeição as verdades sobre os fatos, problematizando sobre como eles acontecem na realidade, ou como deveriam acontecer, deixando transparecer que o conhecimento sobre gênero estaria sinalizando mudanças, assim como os discursos.



## 5.2 Inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual

**A intencionalidade da disciplina Sexualidade e Orientação Sexual – SOS** era despertar nos(as) cursistas possibilidades de ampliar o conceito sobre a sexualidade humana, problematizando as concepções sobre orientação sexual, ou seja, os comportamentos, desejos e identidades sexuais a partir das compreensões das muitas sexualidade(s).

A disciplina SOS foi pensada, estruturada, elaborada e intencionalmente (re)significada pela Professora Cláudia Maria Ribeiro<sup>33</sup> que propunha, a partir dos (re)conhecimentos, um convite para:

“[...] Desestabilizar as certezas que se alicerçam em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas. Perguntar: na prática educativa, na temática da sexualidade humana incitamos? Desviamos? Facilitamos? Dificultamos? Ampliamos? Limitamos? E por quê? E tantas outras perguntas: para quê? Para quem? Com quem? Onde? Como? Quando?”

“[...] As problematizações acerca da sexualidade humana são infindáveis. Perguntas que geram perguntas perpassando um tema tão complexo, paradoxal, enigmático, polêmico, muitas vezes proibido, contraditório, prazeroso em que se experimenta o prazer de saber e produz-se o saber sobre o prazer nos

---

33 Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente e integra o Grupo de Pesquisa Anahí - Gênero e Sexualidade composto por docentes da USP, UNICAMP, UFJF, UFMS e UFLA.

espaços das instituições em que se promovem as significações. Estas significações são produzidas na arena política das/nas relações de poder. Articular sexualidade humana e o espaço (des)educativo da escola exige lançar o nosso olhar para as diferenças de: pessoas, crenças, valores, mitos, tabus enfim... para as diversidades sociais, econômicas, históricas, culturais [...] <sup>34</sup>

Desta forma a disciplina SOS, apresentava-se e propunha aos professores(as)-cursistas participantes vivenciar e experimentar os seguintes objetivos:

- a) Ampliar o conceito de sexualidade.
- b) Problematizar o conceito de orientação sexual: desejos, comportamentos, identidades sexuais.
- c) Discutir os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar e dos movimentos sociais focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade e a importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução.
- d) Discutir os direitos sexuais e reprodutivos e as concepções de jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, gravidez, desejo, prazer.
- e) Problematizar a educação para a sexualidade na infância.

---

34 Fala da Professora Cláudia ao apresentar virtualmente a disciplina.  
Disponível em: <<http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/course/view.php?id=14>>.  
Acesso em: 14 jan. 2013.

### **5.2.1 A proposta pedagógica da disciplina SOS**

A disciplina foi iniciada com um encontro presencial, com função de apresentar o plano pedagógico da disciplina e introduzir a discussão das propostas e conteúdos, sendo elaborada para ser executada num espaço virtual de quatro semanas a distância e um encontro presencial final com atividades de apresentação e culminância nas reflexões coletivas, que também serviu para finalizar e avaliar os estudos.

Já no primeiro encontro presencial, possibilidades inovadoras de aprendizados, os(as) professores cursistas foram convidados a expor seus pensamentos sobre os significados e representações da 'sexualidade' durante a participação em uma dinâmica que consistia em receber uma pequena faixa de papel, escrever nela uma palavra que simbolizasse e/ou representasse seu entendimento sobre sexualidade humana, escolhesse um(a) outro(a) participante, colocasse essa faixa em sua cabeça, sem que ele(a) tivesse contato com a palavra escolhida e, numa composição circular, uns(as) tentassem demonstrar para outros(as) por gestos e movimentos o que a palavra que ele carregava em sua cabeça significava e/ou representava. Momento de muitas significações e (re)conhecimentos que geraram as primeiras problematizações sobre os conceitos e concepções da sexualidade construída social, histórica e culturalmente.

As quatro semanas seguintes, em que a disciplina se dispôs, foram com essa mesma intensidade, planejadas para proporcionar contato e mais (re)conhecimentos sustentados por um aporte teórico que associado a atividades e propostas inusitadas, puderam proporcionar trocas de saberes de forma virtual, e, posteriormente, em mais um encontro presencial demonstração dos conhecimentos adquiridos, numa apresentação que, também, serviu para a avaliação final da disciplina SOS.

Na **primeira semana** a distância, a proposta foi (re)conhecer os conceitos sobre sexualidade presente nos conteúdos do Guia de Estudo do curso GDE, associando-os aos conceitos e reflexões a partir do texto ‘Pedagogias da sexualidade’<sup>35</sup> de Louro (1999) e do texto ‘Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não advinha nem alcança’<sup>36</sup> de autoria da professora da disciplina. Tais leituras deveriam ser articuladas com ideias e pensamentos próprios e somadas aos entendimentos das palavras e problematizações oriundas da dinâmica vivenciada no encontro presencial, para o cumprimento e postagem de uma produção textual em que contemplassem e dialogassem com todos os (re)conhecimentos possíveis a partir destas primeiras leituras e propostas.

Nesta primeira semana, os(as) professores(as)-cursistas, também, tiveram a oportunidade de participar efetivamente de um *fórum* que propunha o compartilhamento e discussão sobre os conceitos acerca da sexualidade humana.

**Na segunda semana** foram propostas aos/às professores(as)-cursistas, novas leituras, associando às reflexões com as ideias presente nos textos ‘Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo’<sup>37</sup>, também, de autoria da professora Cláudia Maria Ribeiro, para o cumprimento de uma atividade que propunha visitar o museu do sexo [<http://www.museudosexo.com.br>].

---

35 LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado.pdf-rev.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

36 RIBEIRO, C. M. **Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não advinha nem alcança**. 2009b. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/Texto\\_Navegando.\\_Profa.\\_Claudia.pdf](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/Texto_Navegando._Profa._Claudia.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

37 RIBEIRO, C. M. **Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo**. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composição e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009a. p. 67-76. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/artigo\\_para\\_FURGS\\_2009.pdf](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/artigo_para_FURGS_2009.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

A proposta consistia em explorar e (re)conhecer as várias obras de artes que compõem o acervo do museu do sexo, assim como os(as) artistas que retrataram a temática da sexualidade humana em suas obras, percebidas em seu tempo histórico. A partir deste (re)conhecimento, o objetivo era escolher uma das obras, indicando seu/sua criador(a) e ano de criação, compartilhando-a como postagem de um fórum, associada a uma pequena produção textual que apresentasse a obra a partir do contexto de sua criação e relacionando tudo com a temática da sexualidade subsidiados pelos referenciais teóricos estudados.

Nesta segunda semana, iniciava-se, também, uma movimentação em grupos de 5 pessoas, para elaborar um roteiro para produção de um vídeo, que seria apresentado no encontro presencial final da disciplina, na qual deveriam mostrar e demonstrar o que estariam aprendendo. Tal representação teria, também, o propósito de avaliar a aprendizagem. Para tanto cada grupo poderia usar o espaço de um **fórum**, para discussões e acertos para a construção de um roteiro base para a produção do vídeo.

A **terceira semana** propunha navegar por inúmeros textos indicados na webbibliografia<sup>38</sup> para depois de leituras e (re)conhecimentos, os(as) professores(as)-cursistas pudessem elencar um texto para elaborar um **esquema** – “registro dos principais pontos de um texto” (SALOMON, 2004, p. 105), a ser postado como atividade tarefa.

Nesta semana também, cada cursista participante deveria visitar o endereço: [www.ded.ufla.br/direitosexuais](http://www.ded.ufla.br/direitosexuais) para identificar *os direitos sexuais* e a partir deste (re)conhecimento, escolher um dos direitos para elaborar uma forma de divulgá-lo, seja por cartaz, mensagem para rádio, vídeo para TV, panfleto, história em quadrinho etc. O(a) professor(a)-cursista deveria, além de planejar a

---

38 **Webbibliografia:** lista de endereços virtuais onde podem ser encontrados textos complementares, no Guia de Estudo presente nas páginas 143 / 154 / 163 / 168 / 187.

divulgação, compartilhar (em um **fórum**) o roteiro desse planejamento, além de apreciar e comentar a produção dos(as) colegas no fórum.

Em continuidade ao trabalho iniciado no fórum da semana anterior, os(as) componentes de cada grupo deveriam finalizar o roteiro e o planejamento do vídeo, contemplando os conceitos estudados, apresentando e propondo imagens, músicas e textos para utilização na produção do vídeo.

A quarta e última semana da disciplina possibilitou que o(a) professor(a)- cursista pudesse navegar pela internet, para explorar e buscar vídeos já produzidos com a temática de gênero e/ou sexualidade na infância ou adolescência. E que nestes encontros virtuais, pudesse analisá-lo considerando o referencial teórico estudado, para identificar nestes vídeos, como os conceitos estavam veiculados, se as imagens reproduziam estereótipos, preconceitos, discriminações ou linguagem sexista, e a partir destes (re)conhecimentos produzir a partir de muita reflexão uma produção textual para apresentar tais análises.

Nesta última semana aconteceram, também, as articulações finais dos grupos para produção e exposição do vídeo com a abordagem temática da sexualidade humana e as orientações sexuais possíveis entre os sujeitos sociais, unindo (re)conhecimento teórico, criatividade e arte.

No encontro presencial final, cada grupo apresentou sua produção e assistiu às quatro peças dos demais grupos. Juntos todos(as) refletiram sobre os significados e contradições que surgiram. Mais uma vez esses momentos presenciais foram essenciais tanto para a processualidade de avaliação das aprendizagens como para permitir (re)conhecer novas aprendizagens.

### 5.2.2 Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Sexualidade e Orientação Sexual

Após leitura reflexiva e análise do material empírico coletado e documentado na disciplina Sexualidade e Orientação Sexual, pudemos observar o que os(as) professores(as)-cursistas pensavam e compreendiam como sendo ‘sexualidade’ e como sendo ‘orientação sexual’, a princípio entendidas como **manifestação**<sup>39</sup> do sexo, do ato sexual, das escolhas ditas ‘opções’, e dos desejos e sentimentos, na formação das identidades de sujeitos sociais que se constituíam como homem e como mulher a partir de uma norma e de um padrão imposto sócio-histórico-culturalmente.

Para representar estes pensamentos, considerando o conhecimento prévio dos(as) professores(as)-cursistas, mais uma vez mapeamos e organizamos o conjunto de enunciados em unidades que agrupam estas percepções, correlacionando-as com sua semelhança. Tais unidades provisórias podem ser observadas no Quadro 3, onde destacamos excertos que traduzem as unidades provisórias de sentido do conceito de sexualidade: a) quanto à manifestação do sexo; b) quanto à manifestação do ato sexual. E excertos que traduzem as classificações da concepção de orientação sexual: c) quanto à manifestação de ‘opção’ sexual; d) quanto à manifestação de desejo e sentimento.

---

39 **Manifestação**: aqui compreendida, simplesmente, como expressão do pensamento / sentimento ou opinião individual e/ou coletivo, segundo o dicionário de português online *léxico.pt*/manifestação.

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos do conjunto de enunciações de professores(as)-cursistas:
a) Conceito de Sexualidade como manifestação do sexo	<p>1)...Somos seres sexuados desde nossa concepção, e ao nascermos nossa sexualidade se define pelo sexo que recebemos...</p> <p>2)...Nosso sexo é que define a sexualidade que podemos ter, e essa sexualidade é que nos define enquanto homem e enquanto mulher...</p> <p>3)...Sexualidade é a expressão e manifestação do nosso sexo, que também determina a identidade e a personalidade que podemos ter na vida...</p> <p>4)...Sexualidade humana é a mais pura manifestação do nosso sexo biológico...</p>
b) Conceito de Sexualidade como manifestação do ato sexual.	<p>5)...Sexualidade humana se aflora com a vida sexual, tem a ver com o ato e a prática sexual, que se manifestam em nós seres humanos, a partir dos nossos relacionamentos e relações sexuais...</p> <p>6)...Sexualidade é a expressão do ato sexual, do que pode ser compreendido como relação sexual...</p> <p>7)...Entendo sexualidade a partir da relação homem e mulher, seus encontros para vivenciar o sexo e o ato sexual...</p> <p>8)...Nossa sexualidade se define na medida em que experimentamos o sexo, na medida em que nos descobrimos enquanto seres sexuados, enquanto homens e mulheres...</p>

Quadro 3 Conceitos prévios de sexualidade e orientação sexual apontados pelos(as) cursistas

(...continua...)



“Quadro 3, conclusão”

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos do conjunto de enunciações de professores(as)-cursistas:
<p>c) Concepção de Orientação Sexual a partir da manifestação de ‘opção’ sexual</p>	<p>9) <i>...Todos nós nascemos livres e ao longo da vida vamos fazendo escolhas e descobertas, que podem influenciar e definir nossa opção sexual sendo homem ou sendo mulher...</i></p> <p>10) <i>...Acredito que a orientação sexual de uma pessoa representa suas escolhas, sua opção em relação ao sexo...</i></p> <p>11) <i>...Orientação sexual é a manifestação do sexo do ser humano, expressada para determinar sua sexualidade, para definir-se como homem ou como mulher...</i></p> <p>12) <i>...Orientação sexual está diretamente relacionada com a identidade sexual de uma pessoa, em decidir e querer ser heterossexual, homossexual, bissexual etc...</i></p>
<p>d) Concepção de Orientação Sexual a partir da manifestação de desejo e sentimento.</p>	<p>13) <i>...O ser humano é um ser sexual, sua sexualidade é determinada pela expressão de desejos, de seus sentimentos, e da capacidade de amar...</i></p> <p>14) <i>...Somos seres sexuados, e o sexo se manifesta a partir do nosso corpo e dos sentimentos e desejos que provem dele na construção de nossa história de vida...</i></p> <p>15) <i>...Como seres humanos, expressamos nossa sexualidade, através do nosso corpo, dos seus desejos e sentimentos que definem e orientam essa sexualidade...</i></p> <p>16) <i>...Orientação sexual é a liberdade de poder escolher as relações de vida, de poder ter e expressar desejos, de poder ter e expressar sentimentos de forma natural...</i></p>

Tais enunciados, identificados, expressam que, na visão prévia, histórica e cultural dos(as) professores(as)-cursistas, o conceito de sexualidade humana e as concepções de orientação sexual, estão imbricados nas relações entre os sexos, nas relações que se estabelecem entre os gêneros, e na determinação a ser seguida socialmente.

Identificamos, nesses enunciados, que o conceito de sexualidade está diretamente relacionado e se entrelaça a duas situações específicas: primeiramente, quanto à manifestação do sexo que identifica cada sujeito social, podendo ser percebido em unidades provisórias de sentido como:

- Conceito de Sexualidade ligado à concepção humana e ao sexo (enunciado 1)
- Conceito de Sexualidade ligado à identidade de gênero (enunciado 2 e 3)
- Conceito de Sexualidade ligado à concepção do sexo biológico (enunciado 4)

A segunda situação aponta representações para o conceito de sexualidade relacionando-o tão somente ao ‘ato sexual’ e/ou a prática de ‘relações sexuais’, que pode ser percebido nas seguintes unidades provisórias de sentido:

- Conceito de Sexualidade ligado ao ato sexual (enunciado 5, 6, 7)
- Conceito de Sexualidade ligado à relação sexual (enunciado 5 e 6)
- Conceito de Sexualidade ligado à identificação homem / mulher (enunciado 7 e 8)

As identificações a seguir discorrem sobre a exposição de pensamentos e entendimentos que os(as) professores(as)-cursistas apresentavam a priori, para formular e expressar as concepções de ‘orientação sexual’. Estas concepções se apresentavam atreladas, também, a duas situações específicas.

A primeira relacionando orientação sexual a partir da concepção e manifestação de ‘opção’ sexual, que pode ser percebida nas seguintes unidades provisórias de sentido:

- Concepção de Orientação Sexual ligada ao ato de escolha (enunciado 9 e 10)
- Concepção de Orientação Sexual ligada ao ato de definir e determinar homens e mulheres (enunciado 9 e 11)
- Concepção de Orientação Sexual ligada ao ato normativo social (enunciado 12)

A segunda situação verificada relaciona orientação sexual a partir da concepção, manifestação e expressão de desejo, sentimento e suas relações, que podem ser percebidas em unidades provisórias de sentido como:

- Concepção de Orientação Sexual ligada à exposição de desejo e sentimento (enunciado 13 e 14)
- Concepção de Orientação Sexual ligada à compreensão do corpo (enunciado 14 e 15)
- Concepção de Orientação Sexual ligada à historicidade do sujeito (enunciado 14 e 16)

Nos possíveis entendimentos, os(as) professores(as)-cursistas, demonstram que as compreensões iniciais que possuíam sobre sexualidade humana permeavam entendimentos e associações que correlacionavam ‘sexualidade’ ao sexo e ato sexual e/ou à relação sexual.

Para muitos(as) deles(as), assim como para muitas pessoas, é o sexo ou o ato sexual – o fazer sexo e/ou o manter relações sexuais com alguém - que define e/ou determina a sexualidade de um sujeito social. Podia-se perceber,

também, era que, para alguns(as) professores(as)-cursistas, o sexo se restringia ao ato sexual, ou seja, as práticas sexuais e relação sexual, além do ato sexual, envolviam as relações que se estabeleciam entre os sujeitos.

De uma maneira ou de outra, os(as) cursistas utilizavam estes conceitos para identificar as possíveis identidades de gênero<sup>40</sup> na sociedade, ou seja, o ser homem e o ser mulher e o conjunto de atributos que permitem classificar pessoas como ‘do mesmo sexo’ como ‘do sexo oposto’ segundo características específicas atribuídas aos seus corpos, assim como as posturas, comportamentos e papéis que deveriam assumir na vida social.

No conjunto destes discursos, destacam-se os que relacionam conceituação da sexualidade como algo nato, natural<sup>41</sup> e definido simplesmente pelo sexo biológico. Destacam-se, também, discursos que remetem a pensar a sexualidade como algo que define a identidade de gênero e a personalidade dos sujeitos sociais a partir do ato sexual, da relação homem/mulher e nas determinações culturais destas relações.

Nestes mesmos discursos estão imbricadas concepções de orientações sexuais que reduzem a sexualidade e seus entendimentos a um estado binário de escolhas (**pode/não pode – certo/errado – normal/anormal**), e de ‘opções’, como se essa processualidade de orientação pudesse realmente ser escolhida, como se realmente pudéssemos optar quais desejos e sentimentos viver e

---

40 **Identidade de gênero:** diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos (...) convencionais estabelecidos para homens e mulheres (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 43).

41 **Naturalização:** refere-se aqui ao modo como as ideias, valores e regras sociais (produzidos por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existisse independente da ação humana, como se fossem imposições externas (naturais) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem essa ordem ‘natural’ que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 119).

experimentar, e que estas experiências determinassem uma única e verdadeira forma de se orientar em relação ao sexo, aos desejos, aos sentimentos.

Também nestes enunciados, torna-se clara a ideia da normatividade e da padronização de uma normalidade construída historicamente, que determina que o desejo de um sexo seja sempre expresso pelo seu sexo oposto, e nunca pela possibilidade do mesmo, para não fugir as regras e normas, da heteronormatividade<sup>42</sup>.

A noção de sexualidade surge como uma construção de corpos, desejos, comportamentos e identidades que todas as pessoas desenvolvem durante suas vidas por meio da apropriação subjetiva das possibilidades oferecidas pela cultura, pela sociedade e pela história (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 117).

Os sentidos em torno do qual se constituem esses discursos que definem restritamente a sexualidade humana e a orientação sexual, tão somente, demonstram que há muito que se fazer para estes pensamentos se (re)dimensionarem, (re)significarem-se, (re)modificarem-se, contemplando a diversidade que constitui a identidade sexual<sup>43</sup> do sujeito na atualidade.

Estes discursos nos revelam que as identidades sexuais e de gênero se constituem nas articulações das relações sociais e suas significações culturais,

---

42 **Heteronormatividade:** termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para ordem social (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 128).

43 **Identidade sexual:** refere-se a duas questões diferenciadas: por um lado é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 134).

podendo ser durável ou não, estando sempre sujeitas a uma série de influências históricas que constroem o sujeito social.

De acordo com Louro (1997, p. 27):

O que importa considerar, é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Gênero e sexualidade (LOURO, 1999) são construídos pelas inúmeras aprendizagens e práticas empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, num processo sempre inacabado.

No âmbito da cultura e da história é que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. 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 de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 1999, p. 6).

No contexto da atualidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constrói e se (re)constrói a posição da normalidade e a posição da diferença, assim como os significados que lhes são atribuídos nas identidades.

Segundo Stuart Hall (1996, p. 68):

Ao invés de tomar a identidade como um fato que, uma vez consumado, passa em seguida a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma 'produção' que nunca se completa, que está continuamente em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação.

(Re)conhecer estas identidades múltiplas que estruturam e constituem o sujeito moderno e o seu movimento contínuo de sempre possibilitar (re)construções é que poderão ocasionar transformações nas compreensões e entendimentos do conceito de sexualidade e da concepção de orientação sexual, bem como suas novas formas de se aplicar na vida social.

### **5.2.3 Contextualizando o conceito de Sexualidade e Orientação Sexual no Curso GDE**

Assim como nas compreensões prévias sobre gênero, os(as) professores(as)-cursistas se referiam ao conceito de sexualidade e às concepções de orientação sexual como se soubessem e tivessem total clareza dos seus possíveis significados, mas o que se evidenciou é que, também, nesta formulação, poderíamos aprofundar os conceitos. Segundo Foucault (2006):

Sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 116-117).

Portanto, (re)conhecer e estudar um referencial teórico que (re)significasse o(s) conceito(s) de sexualidade(s) e as concepções de orientação sexual, remetendo a todos contato com a ‘rede de superfície’ que constituem as identidades múltiplas dos sujeitos sociais, e entrar em contato com estas várias significações e definições se tornou de extrema importância para ampliar as compreensões e entendimentos para a possibilidade de sua (re)definição.

Problematizar as palavras que se entrelaçam à sexualidade [...] e assumir o referido referencial teórico e político requer navegar entre tensões, contradições e hesitações e engavetar as generalizações e as metanarrativas. Requer aprender com Foucault que o mínimo de liberdade de que dispomos para atuar cotidianamente nas “pequenas revoluções diárias” requerem o exercício do poder (RIBEIRO, 2009, p. 2).

Neste movimento de exercício de poder, uma das possibilidades de se perceber a sexualidade como saber, foi estimulada a partir de conceituações instigadas por Louro (1999, p. 11), em sua obra “o corpo educado – pedagogias da sexualidade”, nela a autora nos remete a pensar que:

A sexualidade seria algo dado pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada de exclusivamente “natural” se apresenta nesse terreno, a



começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

A autora nos afirma ainda que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] ao fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1999, p. 11). Portanto era preciso compreender que a sexualidade deveria ser vivida por cada sujeito social em seu processo de descobertas, constituição de sua identidade e interação com o outro e com o meio que o constitui, por isso, “a sexualidade deve ser compreendida na temporalidade, no devir que caracteriza o ser humano” (RIBEIRO, 2009b, p. 10).

No devir de uma construção histórica que perpassa pela experimentação do corpo, de suas potencialidades físicas, biológicas e todas as dimensões socioculturais que proporcionam o aprendizado da sexualidade. “O corpo é mais do que uma coleção de órgãos. Ele é um todo integrado que sente, pensa e age” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 120).

Corpo é memória, pele, emoção, suor, raiva, movimento, linguagem, vísceras, sexualidade, sexo, pensamento, fantasia, história, normas culturais, plasticidade, estética, amores, energia, criação, troca de oxigênio, produção de sangue, sistema de defesa imunológico, lugar da experiência e do prazer (SILVA, 2000, p. 85).

O corpo é expressão de sentimentos, de desejos, de prazeres e de experiências que ocasionam ações ou reações a determinados estímulos internos e também externos, estímulos a vivenciar experiências tanto físicas quanto emocionais, causadoras de sensações diversas na individualidade ou na relação e identificação do e com o outro, “quando conquistarmos o corpo que temos, poderemos ser o que somos de verdade”. (SILVA, 2000, p. 85).

Percebemos, ao analisar os discursos da disciplina SOS, que a sexualidade representada pelos(as) professores(as)-cursistas estava ancorada no corpo como organismo, sexo, como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos.

Mesmo não podendo negar essa representação fisiológica do corpo para constituição do sujeito, deve-se compreender que o corpo, como organismo, não produz, por si mesmo, os comportamentos sexuais, as identidades de gênero ou a orientação sexual.

Orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a *heterossexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a *homossexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a *bissexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica, tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto) (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 124).

As condições biológicas do corpo possibilitam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido, por meio do convívio e aprendizado das regras culturais, dos dispositivos históricos, “por isso, não existe um corpo universal, mas, sim, corpos marcados por experiências específicas de classe, de etnia/raça, de gênero, de idade” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 121), por isso, como corpo, podemos aprender (con)vivendo e, assim, construir as sexualidades possíveis.

Como corpo e sexo, nossa maneira de sentir, pensar, agir e ser podem refletir e representar nosso contexto de vivências e experiências. Assim, as definições de nossos objetos de desejos não podem ser resultado de simples ‘opções’, considerando características anatômicas deste corpo. Mas resultado de processos que permitem que cada um(a) se ‘oriente’ em relação aos seus próprios desejos e sentimentos.

O termo ‘orientação sexual’ contrapõe-se a uma determinada noção de ‘opção sexual’, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá. Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 124).

Neste sentido, não ‘optamos’ ou ‘escolhemos’ a sexualidade que sentimos e vivenciamos, como também não optamos ou escolhemos nossos desejos e sentimentos, mas nos ‘orientamos’ a vivenciar a partir do que experimentamos na processualidade de viver e (con)viver, para que assim a sexualidade pudesse ser percebida como aspecto central do sujeito social e em sua trajetória de vida, sendo expressa pelo corpo, em pensamentos, desejos, fantasias, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas e relacionamentos.

A disciplina SOS, proposta pela professora formadora Cláudia Maria Ribeiro, aconteceu justamente no sentido de indagar e essencialmente desestabilizar os pensamentos, as posturas, os padrões e os entendimentos que circundavam a compreensão construída sócio-histórico-culturalmente no entorno da sexualidade humana, para possibilitar (re)construções a partir de um:

Navegar pela história da sexualidade e, depois falar sobre isso, indagar o porquê de um saber construído de uma forma e não de outra; por que as práticas sexuais foram as mais diversificadas no decorrer da história da humanidade; por que o sexo foi incitado a se confessar, a se manifestar? Por que o poder incita a enunciar a sexualidade por meio [...] das instituições e de saberes tais como a pedagogia, a psicologia, a biologia, a medicina dentre tantas outras? (RIBEIRO, 2009a, p. 67).

Enfim, fazer (re)pensar e possibilitar reflexões e (re)conhecimentos entretecidas em situações que nos levaram a, mais uma vez, perceber momentos de inflexões de aprendizagem nas conceituações de sexualidade e nas concepções de orientação sexual.

#### **5.2.4 Inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual**

A partir das novas compreensões e (re)construção dos conceitos de sexualidade e das concepções de orientação sexual, possibilitadas a partir das problematizações acontecidas e experimentadas no decorrer das semanas da disciplina SOS, registradas pelas suas ferramentas pedagógicas, pudemos observar mais um momento de mudanças conceituais que se materializaram nos posicionamentos dos(as) professores(as)-cursistas por transformações nos discursos que eles(as) utilizaram para verbalizar seus novos pensamentos, suas novas compreensões ao se colocarem diante das questões que envolviam as sexualidades, permitindo-nos perceber o surgimento de novas ideias e de mudanças nos aprendizados.

Mais uma vez, procuramos organizar essas mudanças – inflexões de aprendizagem em sexualidade e orientação sexual – em unidades de sentidos que agrupassem percepções correlacionadas ou semelhantes, permitindo, também, identificar as ideias implícitas e explícitas na (re)construção dos conceitos e

concepções de sexualidade e orientação sexual dos e nos enunciados ditos e escritos pelos(as) cursistas GDE.

O quadro 4 resume as unidades de sentidos levantadas para identificar inflexões de aprendizagem e, conseqüentemente, as mudanças percebidas na compreensão e pensamento dos(as) professores(as)-cursistas.

<b>Unidades de sentido</b>	<b>Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual</b>	<b>Ideias</b>
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da dimensão social</p>	<p><i>...A sexualidade é representada no ato da própria vida, e do conviver com o outro, de construir significados a partir de descobertas, sensações e desejos no círculo afetivo das relações humanas...</i></p> <p><i>...Falar de sexualidade é falar da própria vida e do convívio e interação entre as pessoas, seja homem ou mulher, é falar de sentimentos e desejos que se constroem no interior dos relacionamentos, seja ele hetero, homo, ou bissexual ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de vida;</li> <li>- Relação com o 'outro';</li> <li>- Descobertas;</li> <li>- Afetividade.</li>   <li>- Representação da vida;</li> <li>- Relacionamentos;</li> <li>- Construção</li> <li>- Orientação Sexual.</li> </ul>
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da dimensão histórica</p>	<p><i>...Desde que nascemos a sexualidade está em nós, ela é construída a partir do ser humano, de suas relações e relacionamentos, dos seus sentimentos e pensamentos, dos desejos que constituem sua história de vida...</i></p> <p><i>...Somos seres sexuados desde a nossa concepção, nosso corpo fala, tem desejos que se misturam ao nosso pensamento, e marca nossa vida, mais do que o sexo que possuímos e do ato sexual, sexualidade é respeito, sentimentos e sensações humanas...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo natural;</li> <li>- Relações que se estabelecem;</li> <li>- Comportamentos;</li> <li>- História de vida.</li>   <li>- Identificação sexual;</li> <li>- Percepção do corpo;</li> <li>- Percepção de desejos;</li> <li>- Percepção de sentimentos na relação social.</li> </ul>

Quadro 4 As inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual

(...continua...)

“Quadro 4, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual	Ideias
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da dimensão cultural</p>	<p><i>...A sexualidade se constrói culturalmente nas relações que se estabelecem entre os gêneros, homens e mulheres, masculino e feminino, e é fruto dos pensamentos e desejos que envolvem o sexo e a afetividade entre os seres humanos...</i></p> <p><i>...A sexualidade constitui o ser humano, seus desejos, seus sentimentos, envolve o sexo e seus rituais, envolve afetividade e respeito, envolve entrega e confiança, amor e igualdade entre os sexos, suas representações, suas convenções e todo processo cultural que a constrói...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção cultural;</li> <li>- Relação homem e mulher;</li> <li>- Afetividade.</li>   <li>- Expressão de desejos;</li> <li>- Expressão de sentimentos;</li> <li>- Expressão de respeito nas relações e no sexo;</li> <li>- Processo cultural.</li> </ul>
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da dimensão política</p>	<p><i>...A sexualidade envolve além do corpo, a história de cada um, seus hábitos e costumes, sua afetividade nas relações politicamente desenvolvidas na cultura, faz parte da biologia do corpo, é desejo, sexo, atração, e parte da personalidade de cada um...</i></p> <p><i>...A sexualidade envolve questões afetivas e comportamentais, incorporadas de acordos com padrões pré-estabelecidos pela sociedade, ao mesmo tempo em que rompe com estes padrões para permitir que estas mesmas relações humanas, sejam políticas, podendo se constituir com base nos desejos do corpo...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualidade;</li> <li>- Especificidade;</li> <li>- Afetividade;</li> <li>- Relação entre corpo, sentidos e sexo.</li>   <li>- Relações e comportamento;</li> <li>- Normatividade;</li> <li>- Resistência e (des)construção;</li> <li>- (Re)construção.</li> </ul>

“Quadro 4, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual	Ideias
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da relação entre os gêneros</p>	<p><i>...Sexualidade é ser homem e ser mulher, é ser masculino e feminino, sem escolhas padronizadas, mas vividas e sentidas. É poder expressar masculinidades e feminilidades na relação com o outro. É identificar-se como corpo que sente...</i></p> <p><i>...Percebo agora que sexualidade não se restringe a ser homem ou ser mulher, mas viver as muitas possibilidades de ser homem e mulher, de expressar masculinidades e feminilidades, de se relacionar com o sexo e nele se identificar como pessoa que sente...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade de gênero;</li> <li>- Sentimento e (re)conhecimento;</li> <li>- Liberdade para expressar-se pelo do corpo.</li>   <li>- Ser homem;</li> <li>- Ser mulher;</li> <li>- Masculinidade(s);</li> <li>- Feminilidade(s).</li> <li>- Sentimento construído a partir dos gêneros.</li> </ul>
<p>Conceito de Sexualidade construído a partir da concepção de orientação sexual</p>	<p><i>...A sexualidade é uma experiência pessoal, uma história que se confunde com o que somos e a maneira com que fomos constituídos, maneira esta que algumas vezes não retrata o que se sente. Sexualidade é liberdade para experimentar e descobrir o sexo, o prazer, o desejo, o erótico sem culpa. É ter respeito na relação com o outro...</i></p> <p><i>...Acredito que sexualidade é conhecer a si próprio, é questionar os certos e errados que aprendemos desde a infância, é poder viver e sentir o sexo sem nenhuma restrição e culpa, é amar e ser amado não importando por quem, na verdade o que importa é o sentimento, o desejo, a sensação de prazer completo. Sexualidade é vida, é viver ...</i></p> <p>..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência;</li> <li>- Vivência;</li> <li>- Contraposição: identidade x realidade;</li> <li>- Liberdade x culpa;</li> <li>- Desejo, prazer, erotismo.</li>   <li>-(Re)conhecimento;</li> <li>- Questionamento;</li> <li>- Aprendizagem;</li> <li>- Construção do sexo;</li> <li>- Sentimento / amor / prazer em viver.</li> </ul>

“Quadro 4, conclusão”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Sexualidade e Orientação Sexual	Ideias
Conceito de Sexualidade construído a partir da concepção de orientação sexual	<i>Sexualidade é muito mais abrangente que apenas sexo, apenas ser homem ou mulher. Pode ser definida como expressão de afetos. É a maneira como cada pessoa se descobre e descobre os outros e a partir, disto se orienta a viver o sexo e se identificar com o sexo. Sexualidade é uma experiência individual norteada pelo prazer e diferentes desejos...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero(s);</li> <li>- Expressão de afetos;</li> <li>- Descobertas;</li> <li>- Experimentações;</li> <li>- Orientação;</li> <li>- Experiência / prazer / desejo.</li> </ul>

Observando o quadro 4, podemos perceber que problematizar e desestabilizar os conhecimentos prévios sobre ‘sexualidade humana’, possibilitou aos professores(as)-cursistas, (re)conhecer e (re)construir os possíveis conceitos e concepções para *sexualidade e orientação sexual*, permitindo a estes cursistas do GDE (re)dimensionar a visão e entendimento de seus significados, direcionando tais entendimentos para as compreensões possíveis estabelecidas nas relações permeadas pelas sexualidades e nos relacionamentos possíveis entre homens e mulheres, independentemente se com o mesmo sexo biológico, ou com o sexo oposto.

“[...] A sexualidade é uma invenção social que é instituída historicamente de acordo com os valores e saberes que produzem a verdade e o correto para cada cultura [...]” (cursista 4)<sup>44</sup>

Num intenso movimento de (re)interpretar a realidade percebida com as experiências relatadas e presente nos enunciados, é que a literatura utilizada para

<sup>44</sup> (Enunciados recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).



tecer as compreensões (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009; FOUCAULT, 2006; HALL, 1996; LOURO, 1997, 1999; RIBEIRO, 2009a; SILVA, 2000) direcionaram as possíveis identificações na disciplina SOS, os enunciados, então, (re)apresentados, mais uma vez sinalizam e representam significativas mudanças da e na forma destes(as) professores(as)-cursistas pensarem e se posicionarem em relação aos conceitos de sexualidade e concepções de orientação sexual.

“[...] A sexualidade humana é parte integral de cada um e se expressa na forma de sentir [...]” (cursista 5)<sup>45</sup>

Em nossas verificações, as conceituações (re)formuladas e identificadas, também, apresentavam-se na dimensão social, histórica, cultural, política, na relação entre os gêneros – homem e mulher – masculino e feminino, assim como na formulação de concepções de sexualidade como ‘orientação sexual’ que se contrapõe à simples opção e/ou escolhas, pois se fortaleceu a ideia de que a sexualidade é construída pelo sujeito social e não imposta ou recebida como herança cristalizada.

“[...] Em se tratando de sexualidade, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de **corpo**, ou mesmo de natureza, as identidades de gênero e sexuais são, portanto compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas relações de uma sociedade [...]” (cursista 6)<sup>46</sup>

---

<sup>45, 46</sup> (Enunciados recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

Pois nada está fixo, ou fixado no campo aberto da(s) sexualidade(s). Sexualidade “[...] é a maneira como cada pessoa se descobre e descobre os outros e a partir disto se orienta a viver o sexo e se identificar com o sexo [...]” enunciado com pensamentos que remetem e representam a intervenção do aporte teórico nas reflexões do pensamento destes sujeitos sociais, em processo de formação continuada, que a princípio pode estar sendo manifestado somente nas falas ditas, mas que, possivelmente, num contexto posterior inflectirão, também, em mudanças de posturas e comportamentos, refletidos nos processo de aprender e ensinar.

Enunciados que representam inflexões de aprendizagem em **sexualidade e orientação sexual**, mudanças e (re)dimensionamentos na forma pensar.

[...] A sexualidade é uma experiência pessoal, uma história que se confunde com o que somos e a maneira com que fomos constituídos [...]” (cursista 7)<sup>47</sup>

Como propõe Ribeiro (2009a, p. 67), é preciso que estes professores(as) sejam capazes de lidar com “a ideia de multiplicidade das sexualidades e dos gêneros” para que sejam capazes de problematizar e desconstruir formas tradicionais de pensar, para que, assim, consigam sistematizar, compreender e utilizar diferentes conceitos e concepções de sexualidade e de orientação sexual, nas suas atuações como educadores(as).

Que possam a partir das reflexões sobre suas posturas, agirem com maior alcance nos processos de ensinar e aprender que possibilitam, respeitando e motivando, a igualdade e a equidade entre os gêneros, entre os sexos, entre as diversidades de sua manifestação na vida contemporânea.

---

<sup>47</sup> (Enunciados recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

“[...] A sexualidade pode influenciar nossos pensamentos e sentimentos, e assim modificar nossas ações, nossos desejos, nosso conviver com o outro, seja homem ou mulher [...]” (cursista 8)<sup>48</sup>

O fato é que de uma forma ou de outra, todas as categorias elencadas para representar a (re)formulação dos conceitos de sexualidade e concepções de orientação sexual, despertaram nos(as) professores(as)-cursistas a ideia de que a sexualidade não se restringe ao sexo ou ao ato sexual, não é algo dado ou herdado, muito menos ensinado ou repassado, e que orientação sexual não é opção ou escolha, mas um processo de orientação na identificação, vivência e experimentação da sexualidade e que, neste processo, nada pode ser determinado ou está fixo e, sim, é construído a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais, nas suas individualidades e especificidades, como história de vida que se constrói e (re)constrói a cada nova experiência.

### **5.2.5 (Re)construções possíveis de SOS**

Ao se chegar ao fim, os (re)conhecimentos propostos pela disciplina SOS, que contribuíram intensamente para aquisição de novas compreensões, e de inflexões na aprendizagem, tivemos a oportunidade de perceber o quanto as discussões e problematizações puderam desestabilizar pensamentos, conceitos e concepções que estavam estacionados no tempo, contribuindo para momentos de reflexões e muitas (re)construções e (re)formulações conceituais, para novamente (re)pensar a práxis docente, e como tudo se (inter)relaciona com a

---

<sup>48</sup> (Enunciados recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

realidade presenciada, vivida e experimentada no ambiente escolar de cada professor(a)-cursista.

Mais uma vez, estabeleceu-se oportunidades de (re)conhecer inflexões de aprendizagem, no encontro presencial final da disciplina SOS onde cada grupo apresentou sua produção e assistiu aos quatro vídeos dos demais grupos, momento de muita sensibilização, onde todos(as) puderam presenciar e sentir as novas ideias e pensamentos que transitavam a partir dos aprendizados compartilhados e das trocas de saberes efetivadas no processo da EAD, na possibilidade de problematizar, discutir e construir um roteiro para efetivação e produção de um vídeo.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atinge-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN 1995, p. 2).

Tanto o roteiro quanto o vídeo foram construídos de forma colaborativa, acontecido novamente por meio da ferramenta wiki do AVA, retratando uma situação escolar que propusesse refletir sobre a sexualidade e a orientação sexual percebida nas (inter)relações dos sujeitos sociais da escola.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, que estão ao nosso alcance, através dos recortes visuais (...). O vídeo explora também, e basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (MORAN, 1995, p. 28).

O roteiro e vídeo, selecionado para representar todos os demais produzidos, sintetiza exatamente a experiência de tocar os sentidos, pois problematiza a sexualidade e a orientação sexual, presente em todos nós desde o momento da concepção humana, reforçando que tanto a sexualidade quanto a orientação sexual de cada um(a), é parte da vida, das vivências e das descobertas e experiências individuais que constrói o sujeito social e pode fazer parte de uma educação para a(s) sexualidade(s). O vídeo recebeu o nome ‘sexualidade e orientação sexual’.

*Construção textual que acompanhou a exposição audiovisual<sup>49</sup>:*

*Falar de sexualidade é falar da própria vida*

*É no ato da fecundação que a sexualidade começa a ser definida*

*A condição da maternidade é livre de qualquer padrão, de qualquer critério imposto pela sociedade*

*“Ser humano é ser sexual”.*

*Nós nascemos iguais e livres*

*Embora cada um com sua diferença*

*À medida que crescemos... o desejo cresce em nós...*

*É quando o corpo fala... e nos descobrimos por dentro*

*Despidos de inocência e preconceitos*

*Ser adolescente é deixar de ser criança...*

*É descobrir no outro... um pouco de si... é descobrir-se...*

*Mergulhar no desconhecido... e encontrar...*

*O sabor do novo...*

*A sexualidade explode em gestos...*

*Em cheiros... sabores... em cores...*

---

49 O vídeo pode ser acessado em: <[http://www.youtube.com/watch?v=xM8\\_Rnxv-IM&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=xM8_Rnxv-IM&feature=youtu.be)>.

*É a vida que pede o outro... que une o corpo  
 Que aceita a diferença... e que acalma a alma  
 A sexualidade envolve além do nosso corpo...  
 Nossa história... nossos costumes...  
 Nossas relações afetivas... nossa cultura...  
 Podemos ser homossexuais... bissexuais... heterossexuais...  
 E fazer dessa diversidade sexual... uma linda canção...  
 Até quando um beijo entre iguais nos chocará?!*

*“A liberdade perpassa a vida de uma pessoa em todos os seus aspectos, aí incluída a liberdade de ‘escolha’ sexual, sentimental, e de convivência com outrem” (Carmen Lúcia – Ministra do STF).*

*Qualquer pessoa pode ter a sexualidade vivenciada, independente de ser deficiente – e do tipo de deficiência, nada os difere da sexualidade das pessoas tidas como normais... para o sexo, não há diferença...*

*O preconceito é um fardo que confunde o passado, ameaça o futuro e torna o presente inacessível...pense nisso... tire sua venda dos olhos também...*

*“Por que é que, culturalmente, nós nos sentimos mais confortáveis vendo dois homens segurando armas do que dando as mãos”?!*

*Nunca é tarde para abirmos mão de nossos preconceitos...*

*Na fronteira do tempo, não há limites para o desejo...*

*Quando o desejo não pede mais o corpo... nesse momento...*

*O estar junto... é o desejo...*

*O desejo não tem fronteiras...*

*“A vida sexual transforma-se constantemente ao longo de toda evolução individual, porém só desaparece com a morte”.*

*Educação sexual significa acabar com tabus e crendices, e garantir maior igualdade nas relações humanas...*

### **5.2.6 Heterotopias produzindo discursos sobre Sexualidade e Orientação Sexual**

A construção e produção do roteiro e do vídeo, também, nos remetem pensar em outros espaços para (re)construções do conhecimento a partir das problematizações da temática da sexualidade humana e orientação sexual acontecidas no GDE. Possibilita-nos perceber espaços exclusivos a cada cursista, que se permitiu questionar as verdades estabelecidas social, cultural e historicamente ao redor da sexualidade humana, que se permitiu (des)construir a forma de perceber e pensar para alcançar no decorrer do tempo, (re)construções que representam ‘heterotopias produzindo discursos sobre Sexualidade e Orientação Sexual’.

Discursos estes que apontam articulações entre o referencial teórico abordado, associado à realidade vivenciada, mas que, mesmo com todas as possibilidades de esclarecimentos e discussões, nem sempre representaram os entendimentos esperados pela disciplina e pela temática da sexualidade, que propunha (re)significar as questões no entorno das compreensões da sexualidade e orientação sexual. Abordar a sexualidade não foi, ou é tarefa fácil e, na sua complexidade de entendimentos, foi preciso (re)conhecer que os pensamentos compartilhados pelos(as) cursistas eram, quase sempre, constituídos na imposição biológica dos corpos sexuados, nas tradições de seu entorno e nos tabus que os circundavam e moldavam a rede de poder que estavam inseridos na sociedade.

Tais restrições na expressão dos pensamentos produziram discursos no decorrer do Curso, que se constituíam carregados pela normatização e normalização social, para determinar os padrões aceitáveis para homens e mulheres vivenciarem sua sexualidade, seus desejos. Discursos que muitas vezes reproduziam e/ou reforçavam tão somente a ‘diferença’ entre os sexos, sem se

preocupar com as compreensões sobre um entendimento ou definição mais profunda de sexualidade ou de orientação sexual, ou ainda na existência destes entendimentos, discursos que sucumbiam as determinações sociais e as possíveis identidades para o sujeito social em detrimento do pertencimento aos padrões sociais aceitáveis e impostos.

Discursos sempre proferidos, considerando as relações de poder, as relações binárias em que o poder impera: certo-errado; normal-anormal; pode-não pode. Discursos que se sustentam pela não aceitação da diferença, pela não aceitação da diversidade humana, que é histórica e cultural.

Ao mesmo tempo em que, com os (re)conhecimentos possíveis, também foi possível a produção de discursos sustentados por (re)construções subsidiadas pelas ideias de autores(as) como Hall (1996); Louro (1997; 1999); Silva (2000); Foucault (2006), e também da professora da disciplina Ribeiro (2008, 2009a, 2009b, 2012) que remetiam (re)pensar a sexualidade e as identidades possíveis para orientar o sujeito, a partir da vivência e (re)conhecimento do próprio corpo, de seus desejos e prazeres, das inscrições dos gêneros masculino e feminino e as diversas masculinidades e feminilidades que constroem esse sujeito social.

A luz de um olhar sensível, percebemos situações e posicionamentos na construção e apresentação do vídeo produzido, onde a exposição visual inicial representava apenas os modelos convencionais de homens, mulheres, casais heterossexuais, famílias tradicionais, e que com o seu desenvolvimento e transformações, deu lugar as relações possíveis para a sexualidade humana, pois enunciavam que: “[...] falar de sexualidade é falar da própria vida [...]”; que falar de sexualidade é levar em conta o corpo, o sexo, o desejo “[...] o desejo cresce em nós... o corpo fala... nos descobrimos[...]”; que estas descobertas nos constituem e nos orientam a ser e viver a sexualidade pois “[...] a sexualidade explode em gestos... em cheiros... sabores...em cores... é a vida que pede... que



se una o corpo [...]”, corpo que sente, corpo que expressa, corpo que necessita viver o desejo, que necessita viver uma história “[...] a sexualidade envolve nossa história... nossas relações... nossa cultura [...]”, não importando quais sejam elas, ou com quem sejam elas.

As representações do e no vídeo retratam situações possíveis para a sexualidade, retratam discursos (re)construídos para diversidade, para as diversas identidades sexuais que o sujeito pode orientar-se a viver: heterossexual, homossexual, bissexual e que qualquer uma delas não se restringe ao tempo cronológico da vida.

Tanto a construção textual, que acompanhou a exposição audiovisual, quanto o próprio vídeo compartilhado e exposto, imprimiram nas percepções, que avanços aconteceram, nos (re)conhecimentos da sexualidade humana e da possibilidade de orientação sexual não ser entendida como *opção* ou *escolha*, mesmo demonstrando que ainda há ‘medo’ no tecer dessas histórias e muito o que se problematizar para mudanças concretas de ações e atitudes dentro da sociedade que compõe os discursos sobre sexualidade.

### **5.3 Inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-Raciais**

**A intencionalidade da disciplina Relações Étnico-Raciais – RER** era despertar nos(as) cursistas possibilidades de construir diálogos reflexivos a partir do (re)conhecimento da importância do negro na história do Brasil. Isto em favor, também, do reconhecimento da africanidade na cultura brasileira, visando à desconstrução do mito da democracia racial.

A disciplina RER foi pensada, estruturada e elaborada e intencionalmente (re)significada pelo Professor Celso Luiz Prudente<sup>50</sup> propondo, a partir dos (re)conhecimentos, um convite para:

“[...] que a disciplina Relações Étnico-Raciais fosse um fórum de discussão e um estímulo de atividades pertinentes, portanto, um diálogo aberto da importância do negro na história do Brasil. Isto em favor do reconhecimento da africanidade na cultura brasileira, visando à desconstrução do mito da superioridade racial. Esforço pedagógico crítico em uma perspectiva do respeito à diversidade e a construção da cultura de paz, encontrando na educação seu principal elemento norteador [...] tudo rogando pelas divindades do saber.” (informação verbal)<sup>51</sup>

Desta forma a disciplina RER, apresentava-se e propunha aos professores(as)-cursistas participantes vivenciar e experimentar, os seguintes objetivos:

- a) Observar o negro em favor de uma reflexão que indica para a compreensão de sua contribuição para o Brasil, levando em consideração a epistemologia africana antes da escravidão. Análise a ser considerada a partir da importância do desenvolvimento cultural de alguns impérios africanos.
- b) Contribuir para a construção de um conhecimento da trajetória do afrodescendente como um dos protagonistas da formação da cultura

---

50 Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema; reconhecimento dos realizadores; o negro; cultura, casa grande; senzala, cinema novo; Glauber Rocha; negro e filme; cinema; poesia; cabo verde.

51 Fala da Professor Celso ao apresentar virtualmente a disciplina.  
Disponível em: <<http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/course/view.php?id=22>>.  
Acesso em: 10 jan. 2013.

brasileira e sujeito histórico em favor das lutas pela independência e por uma sociedade mais justa, a exemplo de Palmares (séc. XVII) e as insurreições ocorridas, sobretudo, no séc. XIX.

- c) Abordar o abolicionismo, tendo em vista o protagonismo de intelectuais negros.
- d) Colaborar para a demonstração da cultura negra como forma de resistência em favor da cosmovisão africana contra o processo de negação de sua ontologia.
- e) Contribuir para a construção da imagem positiva do negro, observando sua presença a partir da importância histórica dos movimentos sociais, tendo em vista o movimento negro.
- f) Observação das políticas públicas de afirmação e reparação à conquista da Lei 10.639/03 com ensino da história africana e da cultura afro-brasileira, bem como os esforços em favor das cotas raciais nas Universidades públicas.
- g) Reescrever a história do afrodescendente a partir da construção da imagem positiva sob a ótica do Cinema Negro.

### **5.3.1 Proposta pedagógica da disciplina RER**

A disciplina foi iniciada em um encontro presencial, com função de apresentar o plano pedagógico da disciplina RER em linhas gerais e introduzir as problematizações dos conteúdos. Haveria, ainda, no espaço virtual, quatro semanas sequenciais a distância e um encontro presencial para finalizar os (re)conhecimentos da disciplina.

Semanas estas planejadas para proporcionar contato e (re)conhecimento do aporte teórico, associado a atividades e propostas que proporcionaram trocas de saberes de forma virtual, para que, posteriormente, mais um encontro

presencial, fosse cenário para finalização e apresentação das aprendizagens na disciplina RER, que propunha a construção e elaboração de uma ‘Escola de Samba’<sup>52</sup>.

**A primeira semana** a distância foram indicados alguns textos dentro do material do curso e um disponibilizado um ‘material complementar’<sup>53</sup> do professor da disciplina Celso Luiz Prudente. As leituras e reflexões levaram a identificações da importância da presença do negro e da negra no desenvolvimento brasileiro, demonstrando o seu protagonismo nas lutas pela independência, libertação e democratização do Brasil. Cada estudante deveria conversar sobre essa leitura e reflexões com colegas e docente, e para isso foi disponibilizado um *fórum*. Deveriam a partir das leituras e (re)conhecimentos, discutir como aconteceram os movimentos de resistência negra, suas dinâmicas no âmbito das lutas e das manifestações culturais. Paralelamente cada um(a) deveria apresentar uma produção textual, sua, autoral, relacionando reflexões, discussões e leituras e postá-la na ferramenta tarefa.

**Na segunda semana** foi proposto aos professores(as)-cursistas continuar com o processo de leitura do ‘material complementar’, para proporcionar reflexões sobre o movimento social negro e o mito da democracia racial, onde o desafio maior era compreender a relação entre a luta do(a) negro(a) e o mito da democracia racial, e a partir dos (re)conhecimentos

---

52 **Escola de samba** é um tipo de agremiação de cunho popular que se caracteriza pelo canto e dança do samba, quase sempre com intuito competitivo (...) originária da cidade do Rio de Janeiro, as escolas de samba se apresentam em espetáculos públicos, em forma de cortejo, onde representam um *enredo* (conjunto de fatos ligados entre si que fundamentam a ação de uma narrativa), ao som de um samba-enredo, acompanhado por uma bateria e seus componentes — que podem ser algumas centenas ou até milhares — usado fantasias alusivas ao tema proposto. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_de\\_samba](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_samba)>. Acesso em: data jan. 2013.

53 Prudente (2011).Material\_Complementar p. 15-67.

Disponível em: <<http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/course/view.php?id=22>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

possíveis, navegar pela internet no intuito de encontrar um vídeo no qual se percebesse relação com a temática e, nesse encontro, criar uma ‘manchete’ como se fosse uma capa de jornal, para apresentar e compartilhar o vídeo encontrado com os(as) demais colegas.

Depois deveriam refletir e debater sobre a temática e compartilhar as impressões, dúvidas e (re)conhecimentos em um **fórum**. Paralelamente, iniciava-se, também, nesta segunda semana de aprendizados sobre relações étnico-raciais, uma movimentação para construção da proposta que encerraria a disciplina RER, acontecida em fóruns específicos, onde as articulações entre os(as) componentes de cada grupo possibilitariam elaborar colaborativamente, a estruturação e construção de um enredo de uma **escola de samba** para ser apresentado no encontro final da disciplina.

A **terceira semana** previa proporcionar o (re)conhecimento de políticas públicas de ação reparadora na educação, que significam uma luta para que existam ações institucionais contra o racismo, para que, a partir das compreensões possíveis, os(as) professores(as)-cursistas pudessem realizar em um **fórum**, com um ‘Júri simulado’ - dinâmica de opinião - onde metade da turma deveria argumentar e defender política pública definida para o debate, e a outra metade defender a ideia oposta. Nessa simulação intencionalmente os(as) professores(as)-cursistas seriam divididos(as) por mim, professor da turma, independentemente da opinião própria, para que houvesse interação e comprometimento nas argumentações. Continuava, também, nessa semana a movimentação para construção da escola de samba.

A **quarta e última semana da disciplina** propunha a cada cursista, juntamente com seu grupo formado para a estruturação da escola de samba, um movimento de (re)conhecimento das ideias tratadas na disciplina inteira, para sistematicamente organizá-las para desenvolvimento da proposta final, nos fóruns dos grupos. O principal desafio era finalizar o enredo da escola de samba

e o preparo para sua apresentação (enredo, samba enredo, alas, estandarte, alegorias, fantasias etc...), proporcionando um resgate de toda discussão possibilitada nas semanas anteriores, numa abordagem aplicada do conteúdo teórico abordado, buscando (re)criar uma manifestação cultural de resistência. Cada grupo escolheu um tema para a representação. Apresentaram-se 5 “escolas de samba”.

No encontro presencial final, cada grupo apresentou sua escola de samba e assistiu às quatro escolas dos demais grupos. Juntos todos(as) refletiram sobre os significados, contradições e representações que surgiram. Esses momentos presenciais, mais uma vez, tornaram-se cenário tanto de avaliação das aprendizagens como a verificação de novas aprendizagens.

### **5.3.2 Que pensam os(as) professores(as)-cursistas sobre Relações Étnico-Raciais**

Após leitura compreensiva e análise do material empírico coletado e documentado na disciplina Relações Étnico-Raciais, pudemos observar o que os(as) professores(as)-cursistas pensavam e compreendiam primariamente como sendo ‘raça e etnia’, suas relações e seus papéis na formação da sociedade em que estavam inseridos, a princípio entendimentos que se restringiam a uma simples diferenciação quanto à descendência e cor da pele de uma pessoa e/ou quanto a sua classificação étnica. Situações, portanto, que estabeleciam pertencimento a um específico grupo social, determinado pela sua história, seu modo de vida ou seus hábitos culturais.

Para representar os pensamentos, considerando o conhecimento prévio do(a) cursista, organizamos o conjunto de enunciados identificados em duas unidades provisórias que agrupam estas percepções, correlacionando-as com sua semelhança, tais categorizações podem ser observadas no Quadro 5, onde

destacamos excertos que traduzem unidades provisórias de sentido para conceituar relações étnico-raciais – raça e etnia: a) com relação à origem étnica e descendência; b) com relação à cor da pele.

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos do conjunto de enunciações de professores(as)-cursistas:
a) Conceito de Raça e Etnia relacionadas à origem étnica e descendência.	<p>1) <i>Relações étnico-raciais podem ser entendidas como fator que delimita o convívio de povos de uma mesma origem racial, que partilham as mesmas crenças...</i></p> <p>2) <i>Raça e Etnia são classificações possíveis para a população de acordo com suas características e sua origem genética, biológica...</i></p> <p>3) <i>Relações étnico-raciais são as relações que se estabelecem a partir da cultura de um povo, são características que os agregam a pertencer a um determinado grupo social...</i></p> <p>4) <i>Raça determina a descendência de um povo, ou seja, sua herança histórica e cultural, a origem de sua etnia...</i></p> <p>5) <i>Raça e etnia, respectivamente, são responsáveis por classificar as pessoas em grupos sociais, e ao mesmo tempo de estabelecer entre estas pessoas diferenças marcantes que as separam umas das outras...</i></p> <p>6) <i>As relações de raça e etnia são responsáveis na sociedade por separar as pessoas de acordo com suas características, seja ela física como, por exemplo, a cor da pele, ou pelo que elas acreditam...</i></p> <p>7) <i>Raça e etnia têm a ver com classificação com separação da população em grupos diferentes, tem a ver com a existência das diferenças entre pessoas e com isto a manifestação do preconceito e discriminação por não ser igual...</i></p>
b) Conceito de Raça e Etnia relacionado à cor da pele.	<p>8) <i>Raça e etnia são identificações possíveis de um povo, expressa principalmente pela diferença da cor da pele...</i></p> <p>9) <i>Raça tem a ver com a descendência de um povo, a origem que determina suas características como, por exemplo, a cor da pele, ou seja sua etnia...</i></p> <p>10) <i>A compreensão de raça e etnia permite separar as pessoas em grupos diferentes a partir de sua herança biológica, a partir da cor da pele ser branca, negra, parda, amarela etc...</i></p>

Quadro 5 Conceitos prévios de raça e etnia apontados pelos(as) cursistas

(...continua...)



“Quadro 5, conclusão”

Unidades provisórias de sentido:	Alguns excertos representativos do conjunto de enunciações de professores(as)-cursistas:
b) Conceito de Raça e Etnia relacionado à cor da pele	<p>11) <i>As relações étnico-raciais ajudam a compreender que todos pertencemos a um determinado grupo social a partir de nossa descendência, da cor de nossa pele, de nossas crenças herdadas...</i></p> <p>12) <i>Raça é herança, é descendência, é cor da pele e etnia é de onde herdamos tudo, é o que nos delimita...</i></p> <p>13) <i>Raça e etnia é a separação cabível para a população de acordo com a cor de sua pele, de acordo com a cultura que pode ser negra, branca ou indígena...</i></p> <p>14) <i>Raça e etnia determinam as identificações de um povo, como sua origem, suas crenças, cor da sua pele, etc...</i></p>

Tais enunciados, identificados, expressam que, na visão prévia, histórica e cultural dos(as) professores(as)-cursistas, o conceito de **raça** e **etnia**, está diretamente relacionado e se mistura a duas situações específicas identificadas: a primeira, com relação à origem étnica e descendência, que pode ser percebida em unidades provisórias de sentido como:

- Conceito de Raça e Etnia ligado à formação de grupos sociais distintos (enunciado 1, 3, 5 e 7)
- Conceito de Raça e Etnia ligado às características e especificidades do grupo social (enunciado 2 e 6)
- Conceito de Raça e Etnia ligado à descendência e origem de um povo, suas crenças e costumes (enunciado 4)

A segunda situação aponta conceituações de raça e etnia relacionadas às diferenças existentes entre a **cor da pele**, que pode ser percebida nas seguintes unidades provisórias de sentido:

- Conceito de Raça e Etnia ligado a diferenças na cor da pele (enunciado 11 e 13)
- Conceito de Raça e Etnia ligado à distinção social pela cor da pele (enunciado 9 e 10)
- Conceito de Raça e Etnia ligado à origem e descendência da cor de um povo (enunciado 8, 12 e 14 )

Observando estes enunciados, podemos perceber que o conhecimento prévio dos(as) professores(as)-cursistas, identifica que raça e etnia podem determinar a origem de um povo<sup>54</sup> (gente comum, pessoas comuns), compreendendo que cada povo tem uma origem. Diante desta visão, tanto a raça quanto a etnia tentam definir a estrutura social deste povo a partir de características que as pessoas apresentam e possuem advindas de sua herança biológica explicitada por suas descendências.

O que se percebe, em meio às verificações discursivas, é que os(as) professores(as)-cursistas, até o momento possuíam uma visão simplista ou micro da complexidade que envolve as conceituações tanto de raça quanto de etnia, restringindo os entendimentos em classificações quanto ao pertencimento a grupos identificáveis, que se assemelham por características como a cor da pele, a cultura que apresentam ou por suas crenças. De modo geral estes(as) cursistas utilizavam tais conceitos, apenas para distinguir as pessoas sem se preocupar com as relações que seu entorno desempenham na sociedade.

---

54 Segundo o dicionário online de Português, podemos compreender *povo* como: Conjunto de homens que vivem em sociedade; Conjunto de indivíduos de uma região, cidade, vila ou aldeia; Conjunto de pessoas que não habitam o mesmo país, mas que estão ligadas por sua origem, sua religião ou por qualquer outro laço; Conjunto dos cidadãos de um país em relação aos governantes; Conjunto de pessoas que pertencem à classe mais pobre, à classe operária ou à classe dos não-proprietários, plebe; Lugarejo, aldeia, vila, pequena povoação: um povo. Público, considerado em seu conjunto; Multidão de gente, as massas. Conceito disponível em: <<http://www.dicio.com.br/povo/>>. Acesso em: 30 set. 2013.

Na coletividade destes discursos, o destaque maior é para aqueles que só encontram sentido na conceituação de raça e etnia para distinção de grupos sociais, ou seja, para determinar a que grupo de pessoas cada um(a) pode pertencer a partir de características identificadas e compreendidas como herança étnica.

Destacam-se, também, discursos que remetem ao entendimento de raça e etnia como sendo herança cultural e histórica pré-determinada pela descendência de um povo - população. Entendendo cultura e povo como se houvesse características capazes de identificação simples e unívoca (o que geraria segregação ou inferiorização), o que não indicaria a existência das diversas culturas que nos constituem, e que nosso povo abriga, pois de fato somos um 'caldeirão cultural'.

Descendência vista como fator genético ou biológico, diversidade biológica que pode identificar um grupo simplesmente, por exemplo, pela cor da sua pele, ou vista ainda, como organização social-cultural, crenças, costumes, história, jeito de viver de um povo. Essa descendência pode promover tanto o convívio entre grupos sociais, quanto estimular o surgimento das 'diferenças' entre as pessoas e, por conseguinte, a manifestação do **preconceito**, da **discriminação**, da **inferiorização**, da **opressão** e da **desigualdade**<sup>55</sup>.

---

55 **Preconceito:** conceito preestabelecido, alimentado pelo estereótipo e por um pré-juízo.

**Discriminação:** ação de discriminar, tratar diferente, anular, tornar invisível, excluir, marginalizar.

**Desigualdade:** fenômeno social que produz uma hierarquização entre indivíduos e/ou grupos não permitindo um tratamento igualitário a todos/as (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 226).

Ao falarmos de diferença, estamos marcando que indivíduos e/ou grupos possuem variadas formas de distinção ou de semelhança [...]. A relação se estabelece na medida em que a desigualdade se pauta por critérios que estão nestas diferenças e semelhanças (como sexo, cor, idade, nacionalidade etc.) (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 226).

Os sentidos em torno do qual se constituem esses discursos – onde as diferenças marcam, inferiorizam, segregam e classificam pessoas e grupos preconceituosamente – tão somente geram discursos que assumem a sensação de ‘pertencimento’, demonstrando que há muito que se fazer para (re)equilibrar as desigualdades ainda existentes e (re)construir as concepções sobre raça, etnia e assim (re)significar as relações étnico-raciais para (re)dimensionar e mudar as conceituações, contemplando a diversidade que constitui o sujeito e o grupo social contemporâneo.

### **5.3.3 Contextualizando o conceito de Relações Étnico-Raciais no Curso GDE**

Mais uma vez pudemos observar que as compreensões prévias sobre raça, etnia e sobre as relações étnico-raciais e, assim, como os entendimentos que os(as) professores(as)-cursistas apresentavam a princípio para gênero, sexualidade ou para as concepções de orientação sexual, estas não traduziam com clareza os possíveis significados, evidenciando que nesta formulação, também, poderíamos melhorar e aprofundar as informações e significações.

Portanto, (re)conhecer e estudar os conceitos de raça e etnia, possibilitariam entrar em contato com suas várias (re)significações e (re)definições essenciais para alargar os entendimentos possíveis sobre as relações que se estabelecem entre raça e etnia.

*Raça* e/ou linhagem, representa a linha de parentesco que estabelece um vínculo contínuo de descendência entre pessoas de várias gerações. Tal linha de parentesco, também conhecida como genealogia, pode ser biológica ou imaginária, podendo servir para identificação de um grupo restrito de parentes ou de amplos grupos sociais que se atribuem uma mesma ascendência ou estirpe (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 197).

*Etnia* refere-se à classificação de um povo ou de uma população de acordo com sua organização social e cultural, caracterizadas por particulares modos de vida (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 204).

A compreensão de raça e etnia então, a partir destas identificações conceituais, não evidenciam as diferenças, mas permitem perceber que os vínculos que se pode estabelecer entre as gerações de um povo, podem indicar sua descendência, que implica em parentesco, em proximidade e características biológicas, mas que não podem afirmar que um determinado povo é melhor, é mais organizado, possui uma cultura mais rica, ou vive de forma mais correta socialmente que algum outro grupo étnico. “As diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 191), e que, portanto, compõe a diversidade cultural<sup>56</sup> desse povo e suas diferenças.

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. (SILVA, 2004, p. 8).

---

56 **Diversidade cultural:** fenômeno que acompanha a história da humanidade [...] diferenças significativas que marcam as fronteiras entre os grupos sociais (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 23).

As práticas discursivas verificadas, inicialmente, demonstram essas operações de diferenciação e representam a grande influência histórica de uma doutrina racista<sup>57</sup> que constituiu tanto o sujeito quanto os grupos sociais aos quais estes mesmos sujeitos encontram-se segregados e, ao mesmo tempo, possibilita revisitar tais conceitos e problematizá-los no sentido de desestabilizar mais uma vez ‘verdades’ construídas e reproduzidas culturalmente, desvalorizando as formas e expressão do racismo.

[...] uma das características do racismo é justamente ser uma doutrina, ou seja, um tipo de conhecimento que se mantém por repetição, ignorância e preconceito, mas que guarda pretensões de se apresentar como conhecimento objetivo, supostamente sustentado na natureza das coisas (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 192).

O racismo, de acordo com Prudente (2003), tenta afirmar não só a existência de raças diferentes, mas também sua superioridade natural, hereditária de uma raça sobre a outra num movimento que usa as diferenças para naturalizar as desigualdades.

Essa pretensão de tentar afirmar diferenças entre as raças, apesar de influenciar ainda hoje algumas compreensões ao redor das relações étnico-raciais e reforçar ao longo dos tempos uma suposta supremacia entre as raças, na tentativa de justificar uma superioridade que inexiste nas diversas instâncias das relações históricas, culturais e sociais, só evidencia a identificação da raça humana pela ação do racismo, o que não se sustenta mais sem resistência<sup>58</sup>.

---

57 **Racismo:** deriva de racialismo, antiga doutrina protocientífica que afirmava que as diferenças biológicas existentes no interior da espécie humana eram grandes o bastante para diferenciarem raças com qualidades psicológicas, intelectuais ou de caráter distinto (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 193).

58 A resistência que nos incita a pensar Michel Foucault: [...] lá onde está o poder está a resistência [...] uma multiplicidade de pontos de resistência [...] disseminados com maior ou menor densidade no tempo e no espaço [...] e é sem dúvida na codificação

Do ponto de vista científico não existem raças humanas; há apenas uma raça humana. No entanto, do ponto de vista social e político é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Assim, só há sentido de usar o termo “raça” numa sociedade racializada, marcada pelo racismo (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 35).

Portanto, em contraposição às práticas de poder instituídas pelo racismo, é que muitos movimentos sociais no contexto brasileiro, surgiram como formas de resistências e lutas colaborando para que haja mudanças históricas e transformação na forma de pensar da sociedade, buscando cada vez mais questionar e problematizar “a inferioridade racial do negro e a negação de seus valores culturais [...] que fragmenta sua condição humana” (PRUDENTE, 2011, p. 2), garantindo, assim, que cada sujeito e/ou grupo social possa assumir, experimentar e vivenciar sua identidade política social e cultural independente do grupo social ao qual possa pertencer ou a cor da pele, ou traços físicos que possui. É preciso, segundo o que nos alerta Prudente (2011, p. 2):

[...] compreender a diversidade na construção do desenvolvimento na formação sócio-cultural. Fenômeno que permite uma abordagem da história do Brasil considerando os atores a partir de uma visão mais holística das relações étnico-raciais, levando em consideração a constatação do racismo institucional nos esforços das políticas públicas de ação afirmativa e de reparação.

(Re)conhecendo a diversidade que envolve as construções conceituais de raça e etnia, podemos ter um olhar mais atento a determinadas situações e processos que (des)constroem as diferenças nas relações étnico-raciais pré-estabelecidas, tentando, assim, novas formas de construir uma realidade mais igualitária, justa, mais livre de opressão.

---

estratégicas destes pontos de resistência que se torna possível uma revolução (FOUCAULT, 1976, p. 125-127).

Foi fazendo (re)pensar e possibilitando reflexões e (re)conhecimentos sobre as discussões que envolvem a conceituação de raça e etnia, e suas identificações com o contexto social brasileiro onde os(as) professores(as)-cursistas estão inseridos, que a disciplina RER e toda sua produção documental, mais uma vez nos levou a perceber momentos de inflexões de aprendizagem nas (re)formulações destas conceituações e concepções para raça, etnia e, também, num entendimento mais ampliado das relações étnico-raciais.

#### **5.3.4 Inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-Raciais**

A partir das novas compreensões e (re)construções das concepções de raça, etnia e, portanto, de suas relações possibilitadas a partir das problematizações acontecidas e experimentadas no decorrer das semanas da disciplina RER, registradas por uma proposta dinâmica de (re)conhecimentos em suas ferramentas pedagógicas, pudemos observar mudanças conceituais que se materializaram em posicionamentos dos(as) professores(as)-cursistas, permitindo-nos perceber o surgimento de novas ideias e de momentos que indicam mudanças nos conhecimentos.

Procuramos organizar essas mudanças – inflexões de aprendizagem em relações étnico-raciais – em unidades que agrupassem percepções correlacionadas ou semelhantes, permitindo-nos identificar as ideias implícitas e explícitas na (re)construção conceitual de raça e etnia dos e nos discursos ditos e escritos pelos(as) cursistas GDE. O quadro 6 resume as unidades de sentido levantadas para identificar inflexões de aprendizagem e, conseqüentemente, as mudanças percebidas na compreensão e pensamento dos(as) professores cursistas.



Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Raça e Etnia	Ideias
Conceito de Raça e Etnia construído a partir da dimensão social	<p><i>...Raça e Etnia podem ser consideradas como identificações sociais que caracterizam um povo, uma sociedade a partir de sua origem genealógica...</i></p> <p><i>...Agora, entendo que raça e etnia são características sociais que podem organizar uma sociedade, que pode promover seu modo de viver a partir da conscientização de que cada indivíduo independe de sua origem para ser ou fazer, e que neste sentido, todos socialmente falando somos iguais...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do sujeito pelo meio social;</li> <li>- Percepção de hereditariedade;</li> <li>- Descendência.</li>   <li>- Características sociais que podem organizar;</li> <li>- Convivência a partir das diferenças;</li> <li>- Atuação social.</li> </ul>
Conceito de Raça e Etnia construído a partir da dimensão histórica	<p><i>...Raça e Etnia envolvem a história de um povo, identifica sua descendência, sua origem, sem o intuito de diferenciar, mas de enaltecer. Raça e etnia valorizam a constituição desse povo, sem o intuito de discriminar ou ressaltar desigualdades. Raça é origem e história, etnia é identidade e modo de vida...</i></p> <p><i>... Raça é descendência que constitui a história das pessoas, permitindo identificar sua origem como povo, sua descendência. Etnia é identidade, o modo de ser de cada um na sociedade pelo meio de vida...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do sujeito pela origem histórica;</li> <li>- Percepção da diversidade humana;</li> <li>- Princípio de igualdade e identidade.</li>   <li>- Construção determinada;</li> <li>- Confronto e transformação;</li> <li>- Interpretações novas;</li> <li>- Mudanças.</li> </ul>

Quadro 6 As inflexões de aprendizagem em Relações Étnico-raciais

(...continua...)

“Quadro 6, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Raça e Etnia	Ideias
<p>Conceito de Raça e Etnia construído a partir da dimensão cultural</p>	<p><i>...Raça e etnia podem ser compreendidas como construção cultural de um povo, construção esta que identifica sua origem, seu modo de organização para viver e conviver, suas crenças, hábitos, costumes e sua diversidade cultural...</i></p> <p><i>...Compreendo agora que raça é muito mais que descendência e que etnia é muito mais que pertencer a um grupo social, é muito mais que pele ou cor. Raça e etnia representam a manifestação da cultura que sustenta a vida de um povo, de uma sociedade...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do sujeito permeada pela cultura de um povo;</li> <li>- Herança cultural;</li> <li>- Diversidades e práticas culturais.</li>   <li>- Conscientização quanto às relações sociais;</li> <li>- Conscientização quanto à discriminação racial;</li> <li>- Manifestação da vida e cultura de um povo.</li> </ul>
<p>Conceito de Raça e Etnia construído a partir da dimensão política</p>	<p><i>...Raça é origem, é descendência, etnia é organização, modo de vida. Raça e etnia são instâncias e/ou circunstâncias que podem representar a organização política de um povo, determinando o modo e as condições para se viver...</i></p> <p><i>...Raça e etnia são representações políticas que a sociedade constrói para se identificar como grupo, e se diferenciar como povo, como diversidade. Raça e etnia se relacionam à origem, descendência, identidade...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão de organização política;</li> <li>- Origem e descendência;</li> <li>- Modo de vida;</li> <li>- A vida de um povo.</li>   <li>- Representações políticas;</li> <li>- Construção social;</li> <li>- Conscientização de grupo e povo enquanto diversidade;</li> <li>- Identidade.</li> </ul>

“Quadro 6, continuação”

Unidades de sentido	Alguns excertos que representam inflexões de aprendizagem em Raça e Etnia	Ideias
<p>Conceito de Raça e Etnia construído a partir da relação entre os grupos étnicos</p>	<p><i>...Tanto raça quanto etnia podem representar a origem étnica de um povo agregando valor a sua existência. Raça e etnia podem estabelecer relações de igualdade no modo de vida social. Raça e etnia estabelecem vínculos entre as pessoas e os grupos sociais que a constituem e que é constituído por elas...</i></p> <p><i>...Depois de aprender tudo de novo, compreendo raça e etnia como possibilidade de relação entre diferentes grupos, caracterizados pela sua origem, pela sua descendência, pela sua crença e religiosidade, pela sua cor e também pela sua diversidade de sua cultura e modo de vida, elementos existentes não para distinguir um grupo étnico de outro, mas para valorizar e reforçar que estas diferenças existem e são manifestações históricas que representam o ser humano...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção a partir das relações entre as pessoas;</li> <li>- Sentimento de pertencimento;</li> <li>- Igualdade.</li>   <li>- (Re)construção do pensamento;</li> <li>- Elementos de identificações;</li> <li>- Valorização das diferenças;</li> <li>- Manifestação de diversidade.</li> </ul>

Observando o quadro 6, podemos perceber que (re)conhecer e (re)construir os conceitos e as concepções de raça e etnia, permitiu aos professores(as)-cursistas do GDE (re)dimensionar a visão e entendimento destas significações no que se refere às relações étnico-raciais, direcionando tais entendimentos para as novas compreensões desejadas e estabelecidas nas relações sociais.

Concordando com o aporte teórico que nos subsidia e sustenta as pretensões da disciplina RER ((BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009; PRUDENTE, 2003; 2011; SILVA, 2004), base para os (re)conhecimentos adquiridos, os discursos então apresentados, sugerem e sinalizam que houve

mudanças significativas da e na forma destes(as) professores(as)-cursistas pensarem e se posicionarem em relação à compreensão do que vem a ser raça, do que vem a ser etnia e, por consequência, das relações étnico-raciais que pudemos identificar ao verificarmos a exposição do contexto social que representava cada realidade vivenciada no cotidiano de nosso país.

“[...] Antes de tudo, devemos primeiramente aceitar nossa condição de país racista que não conseguiu incluir os negros e negras de forma satisfatória e que vivem sob as máscaras de um mito ligado à ideia de uma falsa democracia racial [...]” (cursista 9)<sup>59</sup>

Mais uma vez, em nossas verificações, as (re)significações conceituais se apresentaram na dimensão social, histórica, cultural, política, e na relação entre as identificações de grupos étnicos marcada, principalmente, pela cor da pele – preta ou parda e outras características físicas, o que reforça a influência do que Prudente (2011) denomina de ‘racismo institucional’ que permeia as relações étnico-raciais.

“[...] É importante desmontar os discursos racistas, que impõem o padrão branco de beleza, desvinculando a imagem do negro a do escravo, mas apresentando-o com olhar positivo e como co-responsável pela construção de nosso país [...]” (cursista 10)<sup>60</sup>

Do ponto de vista histórico, temos que perceber e admitir que as belezas e os grandes feitos dos(as) negros(as), na história não aparecem. Foram

---

<sup>59</sup>, <sup>60</sup> (Enunciados recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

escondidos porque isso convinha aos que escreveram e detinham o poder no decorrer da história.

No campo conceitual destas compreensões, nada pode estar fixo, pois há sempre possibilidades de mudanças e (re)aprendizados pois “[...] depois de aprender tudo de novo, [compreendo] raça e etnia como possibilidade de relação entre diferentes grupos, caracterizados pela sua origem, pela sua descendência, pela sua crença e religiosidade, pela sua cor e também pela diversidade de sua cultura e modo de vida [...]” enunciados com pensamentos que remetem e representam uma visão mais igualitária entre os povos e a forma como se organizam para (con)viver, que representa o (re)dimensionamento possibilitado pelas problematizações do aporte teórico no aprendizado adquirido, inflectido.

Enunciado que representa inflexões de aprendizagem em raça e etnia, e que acena para mudanças e (re)dimensionamentos na forma de pensar as relações étnico-raciais.

“[...] Tanto raça quanto etnia podem representar a origem étnica de um povo agregando valor a sua existência. Raça e etnia podem estabelecer relações de igualdade no modo de vida social. Raça e etnia estabelecem vínculos entre as pessoas e os grupos sociais que a constituem e que é constituído por ela [...]” (curista 11)<sup>61</sup>

Como apontado por Prudente (2011), é preciso que estes professores(as), sejam capazes de compreender a diversidade na construção do desenvolvimento e na formação sócio-cultural de nosso país, para (des)construir e problematizar formas tradicionais de pensamento, de perceber que há desigualdades em nossa constituição como povo, que a situação da diferença é localizável, que os

---

<sup>61</sup> (**Enunciados** recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

movimentos de resistência e luta contra o preconceito institucionalizado e a discriminação deve agir e emergir em ações compensatórias, almejando ampliar, sistematizar e utilizar, desta forma, os diferentes conceitos e concepções de raça e etnia, em suas próprias atuações como educadores(as), como possibilidade de ações. E que a partir destas reflexões possibilitem ações mais abrangentes e significativas em seus processos de ensinar e aprender, respeitando e motivando a igualdade.

“[...] Raça e etnia representam a manifestação da cultura que sustenta a vida de um povo, de uma sociedade [...]” (cursista 12)<sup>62</sup>

O fato é que de uma forma ou de outra, todas as categorias elencadas para representar a (re)formulação do conceito de raça e etnia proposto e (re)aprendido pelos(as) professores(as)-cursistas do GDE, convergiam para um ponto em comum: a noção de que tanto a raça quanto a etnia podem se apresentar como fatores que distinguem grupos sociais, determinando o modo de se organizar e viver, influenciando, assim, as relações que identificamos e estabelecemos como étnico-raciais e que constroem a identidade de um povo. É preciso a cada momento, (re)pensar a realidade vivenciada e a partir disto modificar e (re)construir as relações que envolvem raça e etnia.

### **5.3.5 (Re)construções possíveis de RER**

Ao se chegar ao fim, os (re)conhecimentos propostos pela disciplina RER, que contribuíram para aquisição de novas compreensões, e de inflexões na aprendizagem, tivemos a oportunidade de perceber, mais uma vez, o quanto as

---

<sup>62</sup> (**Enunciados** recolhidos de documentos produzidos pelos/as professores/as-cursistas do GDE).

discussões e problematizações, oportunizadas pelas processualidades da disciplina, possibilitaram reflexões e (re)construções, reformulações conceituais, o (re)pensar da práxis docente, e como tudo se (inter)relacionava com a realidade presenciada, vivida e experimentada no ambiente escolar de cada professor(a)-cursista.

Tivemos a oportunidade de, mais uma vez, (re)conhecer inflexões de aprendizagem, na efetivação da avaliação final da disciplina RER, momento onde todos(as) presenciaram e sentiram as ideias e pensamentos que borbulhavam a partir dos aprendizados compartilhados e das trocas de saberes efetivadas no processo da EAD, na possibilidade de (re)conhecer a cultura e elaborar a trajetória de uma ‘escola de samba’, retratando uma situação histórico-sócio-cultural que propusesse reflexões sobre questões que envolvessem relações étnico-raciais.

A escola de samba “Grêmio Recreativo Unidos da Igualdade” foi a escolhida para representar todas as demais, por abordar e problematizar questões de igualdade entre as raças e povos caracterizados no ambiente escolar. E no encontro presencial final, cada grupo fez sua apresentação e, também, assistiu às quatro outras escolas. Juntos(as) todos(as) refletiram sobre os significados que surgiram. Interessante é que esses momentos presenciais foram ótimos tanto para avaliação das aprendizagens como para perceber as novas aprendizagens.

## **GRÊMIO RECREATIVO UNIDOS DA IGUALDADE**

**Enredo: Uma escola sem cor**

Número de alas: 04

Número de alegorias: 01

Número de componentes: 500

Cores da Escola: branco e preto

### SAMBA ENREDO

Viver todo mundo com direitos iguais e ser feliz,  
Sambar, cantar e participar com igualdade na construção deste país.  
A vida é bem melhor e será  
Se todos conviverem com igualdade  
compaixão, cooperação e solidariedade  
E a vida é a arte que surge  
de todos os lugares e onde todos demonstram o seu valor.  
Fazendo de nossa pátria um lugar  
De um povo feliz e sonhador.  
Os vultos da historia mundial  
Tem seu valor  
Com lutas e conquistas ensinaram a fraternidade.  
As pessoas homenageadas romperam barreiras  
E deixaram suas marcas na televisão brasileira.  
É por isso que canto para todos os cantos  
É trabalhando a igualdade  
Combatendo a discriminação  
Que vamos construir verdadeiramente esta nação.

### **RELATO: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE SAMBA**

Inicialmente, para combinarmos a apresentação de uma escola de samba, foi necessário ler sobre o assunto para entender a origem das escolas de samba e inteirar de seu funcionamento. Desde o início, o samba esteve profundamente relacionado à religião em sua essência, visto que o ritmo, originário do batuque africano, era utilizado nos cultos e rituais.



Essa associação entre música e culto religioso foi um dos fatores que contribuiu bastante para a instituição de grupos diversos que levaram o ritmo africano para as ruas da cidade, como os cordões, ranchos, blocos e, no final desse processo, as Escolas de Samba, que surgiram a partir da fusão de elementos de diversas manifestações carnavalescas dos negros escravos.

No início, o samba executado pelas Escolas de Samba tinha apenas a primeira parte fixa, cantada em coro, e as seguintes improvisadas na hora do desfile. Essa forma anterior à estrutura do samba-enredo se delineou ao longo dos anos.

Lembramos que, na época da formação das Escolas de Samba, hoje o que chamamos de “quadra” da Escola, onde se realizam os ensaios e eventos da agremiação, chamava-se “terreiro” como ainda hoje é denominado o lugar onde acontecem os cultos de umbanda e candomblé.

Escolhemos o tema “Uma Escola sem cor”, onde fazemos uma abordagem a uma escola inclusiva, com respeito à diversidade, garantindo o direito de todos estudarem e participarem de forma igualitária e democrática de uma educação de qualidade, com direitos iguais, apostando no seu potencial transformador e que de acordo com os PCNs é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferenças étnico-raciais, culturais e religiosas.

O samba enredo foi postado no ambiente para discussões, opiniões e mudanças, optamos por fazer a apresentação em um conjunto de slides com imagens e fotos, cantando o nosso samba, parodiado da música de Gonzaguinha.

Sobre o samba enredo - O nome foi escolhido sob a égide de que todas as raças, etnias, nacionalidades têm os mesmos direitos como seres humanos e merecem respeito, precisam ser tratados como pessoas dignas e participam igualmente da construção do nosso país.

Princípios da nossa escola de samba - Na escola de samba Grêmio Recreativo Unidos da Igualdade os(as) participantes têm poder horizontalizado, cabendo a cada integrante fazer a sua parte por um mundo melhor, porque esse é o segredo de uma vida digna para cada pessoa e para todas as pessoas. Na escola de samba Grêmio Recreativo Unidos da Igualdade ninguém é mais importante do que ninguém, todos são muito importantes a partir do momento que cumprem seus deveres como cidadãos e colaboram com os demais no trabalho de tornar o viver uma tarefa prazerosa e feliz para todos e todas.

A escola de samba Grêmio Recreativo Unidos da Igualdade incentiva algumas atitudes, na certeza de que valores republicanos devem ser construídos e garantidos por todos(as) e para todos(as), dessa forma: felicidade, igualdade, compaixão, cooperação, solidariedade, cortesia, fraternidade e ética são inspirados a todo o momento e esse trabalho faz transbordar um profundo respeito entre as diversas etnias, independente da orientação sexual e entre todas as gerações.

Sobre a bateria - A produção musical como expressão artística é feita a partir da contribuição espontânea de cada integrante, considerando que é arte da periferia; aquela que surge da grande massa; dos morros, vilas e favelas; surge tanto dos velhos como das crianças onde todos são considerados mestres, têm seu valor.

Mestre Sala e Porta Bandeira - A Porta Bandeira e o Mestre Sala fazem içar o símbolo maior do nosso país – o pavilhão nacional. Contudo querem lembrar a quem os assiste que ser patriota não é tomar as fronteiras, empunhados de pólvora, mas é refletir sobre o voto político, sobre a própria profissão, sobre a importância da escola e sobre a preservação da família, como base de um país melhor para se viver. Na verdade, para nossa escola de samba as fronteiras não existem e o país é o próprio mundo.

Nossa escola de samba e a passarela do samba - Por considerar que a Escola de Samba Grêmio Recreativo Unidos da Igualdade carrega valores indispensáveis para que todos(as) possam desfrutar igualmente de uma vida melhor, seus/suas integrantes não participam dos concursos na passarela do samba e não participam de nenhuma competição carnavalesca. Nossa escola “quer é botar o bloco na rua, gingar pra dar e vender” e suas pistas são as praças públicas, as quadras escolares, as vielas, as ruas sem calçamento, os morros e onde houver gente querendo ser feliz.

A Velha Guarda - O bloco da Velha Guarda reverencia vultos da história mundial que “botaram o bloco na rua, brigaram e botaram pra gemer” no que diz respeito à igualdade entre os povos. Essas pessoas não “dormiram de toca, não perderam a boca, não fugiram da briga, não caíram do galho e não morreram de medo quando o pau quebrou”. Então estes são nossos destaques...

A Ala das Baianas - Nossas Baianas carregam bateias com fotos de pessoas que não estão mais entre nós, mas que, antes de partir, deixaram-nos legados de igualdade e fraternidade. Esses vultos são exemplos de seres humanos e fizeram muito além do que a sociedade esperava que fizessem.

Puxadores do samba enredo - Há ainda, entre nós, alguns bons exemplos de pessoas que usam sua música para louvar a luta dos negros e dos pobres. Eles nos emprestam a voz com ritmo, poesia e encanto mostram que a vida pode ser melhor do que o que nos é apresentado.

Carro alegórico Reconhecimento - O carro Reconhecimento foi instituído para tornar público que algumas pessoas representam os negros na mídia com muita maestria. Se considerarmos que essa mídia, principalmente a televisiva muito (ou somente...) valoriza o modelo europeu de beleza, os(as) homenageados(as) do carro Reconhecimento são pessoas que romperam barreiras e deixaram marcas para sempre na história da televisão brasileira.

### **5.3.6 Heterotopias produzindo discursos sobre Relações Étnico-Raciais**

A construção e produção de uma ‘escola de samba’, seu enredo e detalhes, mais uma vez, remete-nos pensar em outros espaços para (re)construções do conhecimento a partir das problematizações da temática e discussões sobre as relações étnico-raciais que aconteceram no curso. Essa elaboração representa (re)construções do conhecimento possibilitadas pelo GDE. Permite-nos a localização de espaços particulares de cada cursista, que se permitiu questionar as verdades estabelecidas social, cultural e historicamente, que se permitiu (des)construir pensamentos para alcançar, no decorrer do tempo, (re)construções que representam para nossas identificações, ‘heterotopias produzindo discursos sobre Relações Étnico-Raciais’.

Discursos estes que apontam articulações entre o aporte teórico (re)conhecido e a realidade experimentada, mas que nem sempre expressaram os objetivos propostos pelas discussões possibilitadas pela temática que propunha (re)significar as questões no entorno do conceito de raça e etnia.

Algumas vezes, os enunciados compartilhados no Curso se constituíam interpelados pela influência dos fatos históricos que construíram o povo brasileiro, carregados de preconceitos, discriminações, imposições e submissões de negros(as) dominados(as) por brancos(as), originando o racismo, situação de domínio que determinou as condições de vida.

Enunciados proferidos e embasados por relações de poder advindas da tentativa de justificar uma suposta supremacia entre raças gerando humilhações e trabalho escravo como forma de violência, ou ainda, discursos produzidos na tentativa de esconder ou justificar este percalço da história que nos constitui. Sem esquecer dos discursos que apenas reproduziam o mito de uma democracia racial, escondendo atitudes e conceituações preconceituosas do seu próprio contexto, o que evidencia uma situação de falsa compensação pelas mazelas experimentadas e impostas nas relações étnico-raciais vivenciadas em nossa história.

Contraopondo a essas situações, encontramos sustentação para possíveis mudanças nos pensamentos, em Silva (2004); BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009; e, também, na fala compartilhada pelo professor da disciplina Prudente (2011) que nos atentaram a refletir sobre a diversidade cultural que construiu o povo brasileiro e que, nessa diversidade, não há superioridade.

Ao lançar olhares críticos sobre a produção da escola de samba ‘Unidos da Igualdade’, percebemos algumas dessas situações e posicionamentos na constituição dos discursos, a começar pelo nome utópico escolhido para apresentar as ideias articuladas e representar em seu enredo ‘igualdade’ étnico-racial “[...] viver todo mundo com direitos iguais [...]” sabemos que não corresponde à realidade, mas também não deixa de ser a representação de um sonho, de um desejo, que pode significar mudança “[...] todos conviverem com igualdade ... todas as raças, etnias, nacionalidades têm os mesmos direitos como seres humanos e merecem respeito [...]”, ou a busca por meios possíveis de

mudar “[...] desfrutar igualmente de uma vida melhor[...]”, enunciados que nos conduzem a perceber que as situações desiguais são percebidas criticamente, e remetem a novas posturas e mudanças para que não continuem a se perpetuar, afinal, ainda há desigualdade.

Tais representações transpõem, nos enunciados, uma ideia de tentativa de reverter o quadro de mazelas, preconceitos, discriminação e violência sofrida, como se isso fosse simples, fácil de resolver. Ou remete a pensamentos compensatórios, em decorrência de tanto sofrimento histórico ‘e que a partir de agora tudo será melhor, com respeito e igualdade’, o que também não corresponde à realidade.

A elaboração desta escola de samba reforçou-nos a necessidade de cada vez mais problematizar os discursos que evidenciam a diferença e suas relações de poder, explicitamente entre as raças e etnias dos sujeitos.

## **6 CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA ACONTECIMENTOS DE INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM.**

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. Um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 2008)

Este foi um trabalho em que se buscou engendrar nos processos de ensino e aprendizagem acontecidos na EAD, no entusiasmo de analisar criticamente o sujeito – professor e professora – em um espaço outro, heterotópico, de aprendizados, onde o conjunto de enunciados dos discursos e as práticas discursivas se (re)dimensionavam a cada nova experiência e vivência, onde signos, significados e (re)significações foram possíveis e em determinados momentos se tornaram identificáveis.

Este estudo não teve outra pretensão se não aquela de mapear a ocorrência de inflexões de aprendizagem no processo de formação de docentes, e de apontar que tais inflexões acarretam mudanças, (re)ações e expressão de uma nova postura e condição de assujeitamento destes(as) professores(as) que se (re)constituíram como prática discursiva num movimento de (re)construir seu próprio processo histórico.

Foi e é, nestes (re)conhecimentos sobre cada temática problematizada: **Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**, nas (des)construções do império do biológico, no entorno das três disciplinas que

sempre apontaram uma conceituação inicial do(a) professor(a)-cursista a partir da concepção biológica, que nas (re)construções possíveis, pudemos nos identificar e, também, (re)inventar-nos como sujeito que sente, fala e se expressa, para além da restrição da condição física dos corpos.

Nas processualidades estabelecidas no Curso GDE, na proximidade efetivada nas distâncias, a cada momento, aprendemos que nas trocas de saberes tivemos liberdade para a (re)invenção de nós mesmos, da estética de nossa existência, de nossos corpos, de nossas verdades, eixo fundamental de nossas vidas. Situação possível em virtude da disponibilidade em (re)pensar ‘as diferenças’ e aceitar a ‘diversidade’ que constitui cada sujeito.

Minhas motivações para este trabalho se reafirmaram e se reafirmam, sobretudo, pela minha ação e atuação docente e pela (con)vivência e trabalho desenvolvido com os(as) professores(as)-cursistas do GDE, durante todo o tempo do curso, no entrelaçar dos saberes rizomaticamente, na (re)construção do conhecimento e nas percepções que este movimento de (re)aprender possibilitou.

Reafirmaram-se e se reafirmam, pela necessidade que senti em, no meio do processo educacional de outros(as) (dos(as) professores(as)-cursistas), buscar (re)innovar e (re)inventar o meu próprio processo de (re)conhecer e (re)aprender para fazer diferente e a diferença mudando minhas rotas de navegação.

Para isto naveguei para novos mares de conhecimentos possibilitados pela minha inserção e participação no Grupo FESEX – Grupo de Pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” sob coordenação da Professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro, do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), logo depois do meu ingresso no programa de Mestrado Profissional em Educação, também, pelo DED-UFLA no segundo semestre de 2011.



Os estudos experimentados no FESEX me possibilitaram e possibilitam contato mais aprofundado com diversidade dessas temáticas e com as relações (re)conhecidas a partir de referenciais teóricos que subsidiam meus entendimentos na interação e problematização efetiva com as diversas pessoas e experiências que compõem o grupo, e que me (re)construiu como docente. Interatividade que me aproximou, também, dos estudos foucaultianos, que considero, hoje, uma possibilidade heterotópica a seguir. Os pensamentos de Michel Foucault foram e são essenciais para compreender o movimento de mudanças que pretendi apontar com as identificações das inflexões de aprendizagem, pois foi exatamente em suas conceituações possíveis para os *discursos e práticas discursivas* que Foucault nos sugestiona a refletir, que encontrei a ‘linha’ para conduzir meus registros, análises e impressões escritas.

Escrever esta dissertação, apontando momentos vividos, relatados e registrados, desbravar e esmiuçar os enunciados dos discursos, mapeando-os com o intuito de retirar deles o que não estava explícito, mesmo estando dito, possibilitou compreender que não há formas, jeitos e/ou caminhos para identificações diretas, mas, sim, formas, jeitos e caminhos para (re)interpretar o que foi dito e não está explícito, entendendo que o que está dito tem peso histórico, social, cultural e político, e poderá sempre ser (re)interpretado.

Neste sentido, (re)conhecer o que é possível, localizável, no posicionamento, conhecimento e aprendizado do sujeito. E nestes apontamentos, muitas possibilidades provocadas pela diversidade humana, ficaram impressas em cada enunciado, em cada discurso. Verdade(s) foram (des)construídas e (re)pensadas, a partir de muitos momentos de reflexões, interações e mediações das e nas temáticas, em momentos presenciais e na virtualidade do espaço.

Tentei, ao meu modo, expor o que senti, experimentei e me permiti viver, enquanto observava e intervinha no processo de ensino-aprendizagem estabelecido e acontecido na EAD. Aliás, foi a EAD a grande responsável por

minhas inspirações e por essas fontes exploradas, por esta possibilidade de desbravar os enunciados dos discursos de sujeitos sociais em processo de formação continuada, dispostos a (re)aprender para promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas que oportunizam em seu cotidiano e atuação profissional.

Num movimento de diálogos gentis, permitiu-me proximidades, confiança e ousadia em todas as vias e instâncias identificáveis pela diversidade de cada sujeito que se compunha, inclusive, a minha própria como professor/pesquisador.

Talvez, ainda, haja grandes caminhos a percorrer, muitos mapas possíveis a traçar, para que as **inflexões de aprendizagem** sejam (re)conhecidas como movimento de (re)aprendizados. Talvez nem todas as verificações compartilhem as identificações possíveis e/ou necessárias, mas já sinalizam uma mudança, já (re)direcionam a possibilidade de mudanças na trajetória percorrida ou ainda a percorrer, reforçando que nada está fixo, estanque, e que tudo pode se (re)direcionar, desde que seja permitido enquanto movimento de vida.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F. Desafios para a formação docente continuada a distância: gênero e diversidade na escola. In: DAMIANO, G. A.; REYES, J. A. A.; SANTOS, L. M. M. dos. (Org.). **EAD, cultura e produção de subjetividade**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. v. 1, p. 93-100.

ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**: Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/numero3.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

ARRAIS, U. B. **Expressões aritméticas**: crenças concepções e competências no entendimento do professor polivalente. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em: <<http://diadematematica.com/docentes/tag/campo-conceitual/>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores(as) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. “Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar?” In: BRUNO, A. R. et al. **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010. p. 67-84.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, A. M. F. de. Cultura e diferença no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, C. M. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras, MG: Ed. da UFLA, 2012. p. 100-120.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010. v. 4.

EL KHOURI, M. M. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guatarri.  
In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...**  
Maceió: UFC, 2009. Disponível em:  
<[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

FERNANDES, F. B. M. **Muito prazer sou Cellos, sou de luta: a produção da identidade ativista homossexual.** Rio Grande: Ed. FURG, 2007. Disponível em: <[http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2012/03/dissertacao\\_felipe\\_fernandes.pdf](http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2012/03/dissertacao_felipe_fernandes.pdf)> Acesso em: 13 jun. 2013.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2002. p. 39-60.

FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa.** Barcelona: PPU, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. Des espaces autres. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits II.** Paris: Gallimard, 1967.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. Le vrai sexe. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits II.** Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Outros espaços: 1926 – 1984. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, M. B. (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fontense Universitária. 2009. p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu, MG. **Programa e resumos...** Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p. 97.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. A educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: SWAIN, T. et al. **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Ed. FURG, 2007. p. 102.

GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papyrus, 1998.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

KALSING, V. S. S. **Notas sobre o conceito de gênero:** uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. 2008. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/5/GEN/Notas\\_sobre\\_o\\_conceito\\_de\\_genero.pdf](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/5/GEN/Notas_sobre_o_conceito_de_genero.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autentica, 1999.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma pesquisa pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, C **O pensamento do devir como ponto de inflexão.** 2011. Disponível em: <<http://discursosobremodernos.blogspot.com.br/2011/02/o-pensamento-do-devir-como-ponto-de.html>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILL, D. R. S. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, M. C. (Org.). Tecendo a rede, mas com que paradigmas? In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Nied-Unicamp, 2002. p. 1-23.

MORAN, J. M. A proposta de utilização de vídeos. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

NÁPOLES, S. M. de. O que é um ponto de inflexão. **Gazeta de Matemática**, Lisboa, n. 140, jan. 2001. Disponível em: <<http://gazeta.spm.pt/getArtigo?gid=28>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

NOGUEIRA, C. A análise do discurso. In: ALMEIDA, L.; FERNANDES, E. (Ed.). **Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação**. Braga: CEEP, 2001. p. 1-51 Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo\\_analise%20do%20discurso\\_final1.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2013.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 235-242, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01023772200800020014&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01023772200800020014&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 4 jul. 2013.

OLIVEIRA, T. R. M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-303.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.



POCAHY, F. A. **A pesquisa fora do armário:** ensaio de uma heterotopia queer. 2006. 128 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. C. **Material didático para EAD:** processo de produção. Ed. UFMT, Cuiabá, 2009.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando estratégias na própria ação: formação a distância em ambiente digital. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância na internet.** São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-85.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas: Nied-Unicamp, 2002. p. 27-50.

PRUDENTE, C. L. **Material complementar da disciplina relações étnico-raciais.** In: CURSO GDE/AVA/CEAD/UFLA. Lavras, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/course/view.php?id=22>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

PRUDENTE, C. L. **Pedagogia afro da Associação Meninos do Morumbi:** entre a carnavalização e a cultura oficial. 2003. 293 p. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Org.). **Masculino, feminino e plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 21-41.

RIBEIRO, C. M. Compromissos da extensão universitária com foco em sexualidade e gênero: desencadeando processos educativos na articulação de cidades do sul de Minas Gerais. In: RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras, MG: Ed. da UFLA, 2008. p. 15-38.

RIBEIRO, C. M. **Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo**. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composição e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009a. p. 67-76.

RIBEIRO, C. M. **Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não advinha nem alcança**. 2009b. Disponível em: <[http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/Texto\\_Navegando.\\_Profa.\\_Claudia.pdf](http://www.ceaduab.ufla.br/gde/ava/file.php/14/Texto_Navegando._Profa._Claudia.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2012

RIBEIRO, C. M. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras, MG: Ed. da UFLA, 2012.

ROCHA, M. M. S. da; CARMO, R. B. do. **Introdução à educação a distância**. São João Del Rei, MG: Ed. da UFSJ, 2009.

SABAT, R. **Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 111-132.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.

SWAIN, T. N. Identidade nômade: heterotopia de mim. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 325-341.

VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. (Org.). **Educação a distância na internet**. São Paulo: Avercamp 2003. p. 23-55.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. 1999. (Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa). Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

VALLIN, C. O desenvolvimento humano e a internet. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. (Org.). **Educação a distância na internet**. São Paulo: Avercamp 2003. p. 111-129.

VALLIN, C.; ALVARENGA, C. F. O projeto pedagógico na educação a distância. **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 10-17, abr. 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A.; FISHER, R. M. B. Foucault, um diálogo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 7-25, jan./jun, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25416/14742>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

VERGNAUD, G. Multiplicative conceptual field what and why? In: HAREL, I. G.; CONFREY, J. (Ed.). **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics**. New York: State University of New York Press, 1994. p. 41-59.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.