

Curso de Aperfeiçoamento Produção de
Material Didático
para **Diversidade**

Nestor André Kaercher
Ivaine Maria Tonini
(Orgs.)



Porto Alegre
2011

Curso de Aperfeiçoamento Produção de
Material Didático
para **Diversidade**

Ivaine Maria Tonini
Nestor André Kaercher
(Orgs.)

Carla Beatriz Meinerz
Cláudio de Sá Machado Júnior
Fernando Seffner
Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Liane Saenger
Ligia Beatriz Goulart
Nilton Mullet Pereira

Editora Evangraf

Porto Alegre
2011

Curso de Aperfeiçoamento Produção de
Material Didático
para **Diversidade**

Curso de Aperfeiçoamento
Produção de Material Didático para Diversidade

República Federativa do Brasil
Ministério da Educação – MEC
Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD
Rede de Educação para a Diversidade
Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
SEAD – Secretaria de Educação à Distância UFRGS
Faculdade de Educação – FACED

Financiamento

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Realização

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação do Curso

Nestor André Kaercher

Coordenação de Tutores

Ivaine Maria Tonini

Secretaria

Tanara Forte Furtado

Assessoria Pedagógica

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Design e Produção gráfica

Daniela Szabluk

Elaboração de Conteúdo

Carla Beatriz Meinerz

Cláudio de Sá Machado Júnior

Fernando Seffner

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Liane Saenger

Ligia Beatriz Goulart

Nilton Mullet Pereira

Fotografia de capa

Tania Meinerz

Stock.xchng



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL



© dos autores
1ª edição

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C977 Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático Para
Diversidade / Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher, org. ;
elaboração de conteúdo: Carla Beatriz Meinerz ... [et al.] -
Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.
161 p. : il.

ISBN: 978-85-7727-340-9

1. Material didático - Diversidade. 2. Ensino e aprendizagem.
I. Tonini, Ivaine Maria. II. Kaercher, Nestor André. III. Meinerz,
Carla Beatriz. IV. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Secretaria de Educação à Distância. V. Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU - 371.67

Elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

UFRGS / FACED – Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, 110 – Prédio 12201 – Campus Central – CEP 90.040-060 – Porto Alegre/RS

UFRGS / SEAD – Secretaria de Educação a Distância

Av. Paulo Gama, 110 – Reitoria – 7º andar – Campus Central – CEP 90.040-060 – Porto Alegre/RS

Sumário

Introdução ao curso

Apresentação.....	7
Equipe de trabalho	9
Organização curricular	13
Calendário do curso	14

MÓDULO I

Concepções e análise de materiais didáticos na perspectiva da diversidade

Apresentação.....	16
Unidade I – Diversidade e diferença	17
Atividade 1	25
Atividade 2.....	28
Unidade 2 – Igualdade, diferença e equidade.....	29
Atividade 3.....	35
Atividade 4.....	37

MÓDULO II

Uso de linguagens no ensino de temas da Diversidade

Apresentação.....	40
Unidade I – Diversidade religiosa e laicidade de estado.....	42
Atividade 1	48
Unidade 2 – Diversidade de geração.....	51
Atividade 2	58
Unidades 1 e 2 – Atividade integradora	61
Atividade 3	67

Unidade 3 – Diversidade étnico-racial: indígenas.....	68
Atividade 4	90
Unidade 4 – Diversidade étnico-racial: afrobrasileiros.....	93
Atividade 5	106
Unidade 5 – Diversidade territorial.....	109
Atividade 6	120
Atividade 7	122
Atividade 8	123

MÓDULO III

Produções didáticas sobre temas da Diversidade

Apresentação.....	128
Unidade 1 – Conexões com a Diversidade	129
Atividade 1	135
Unidade 2 – Produção e análise de material didático sobre temas da diversidade	138
Atividade 2.....	143
Unidade 3 – Diversidade étnico-racial: indígenas.....	144
Atividade 3.....	144
Unidade 4 – Diversidade étnico-racial: afrobrasileiros.....	145
Atividade 4.....	145
Unidade 5 – Diversidade territorial.....	147
Atividade 5.....	147

MÓDULO IV

Utilização e avaliação da recepção

dos materiais didáticos sobre temas da diversidade

Apresentação.....	150
Atividade 1	151
Possibilidades de divulgação de seu trabalho	151
Sugestões de trabalhos pedagógicos e de leituras complementares	152
Sugestões de avaliação para trabalhos aplicados em sala de aula	154
Sobre os autores	160

Apresentação

Caros educandos e educadores, que bom que vocês estão conosco! Será uma oportunidade para aprendermos juntos. Todos nós já passamos pelo processo de Formação Inicial (Graduação). Sabemos, no entanto, que os educadores que estão em sala de aula precisam estar permanentemente se aprimorando, pois as demandas, novas e antigas, não param de surgir. Estamos em processo permanente de formação (formação continuada) para que nossa prática docente não envelheça precocemente.

Não se trata, simplesmente, de aumentar a carga de informações para nos considerarmos ‘formados’, ‘atualizados’, ‘bons profissionais’. Não há um ponto de chegada. A caminhada é a oportunidade de crescermos juntos. É preciso que nossas concepções de ensinar e aprender sejam repensadas e, muito importante, compartilhadas com outros colegas, pois é no fluxo de idéias e práticas que a força do coletivo e da renovação reflexiva crescem.

Um dos desafios atuais é a incorporação do tema da “diversidade” nas salas de aula. Vivemos em comunidades nas quais a pluralidade é uma das características mais fortes. Transformar esta diversidade em oportunidade de reflexão e produção de novas práticas e conhecimentos que sejam perceptíveis pelos alunos da Educação Básica é um dos objetivos maiores do curso. Se conseguirmos fazer com que a discussão das muitas diversidades chegue de forma organizada e pausada aos alunos, sejam quais forem suas faixas etárias, já estaremos ajudando na construção de um país mais democrático, onde as diversidades sejam vistas como riquezas e não como uma ameaça. Sabemos que leis, inclusive as que ‘obrigam’ certas temáticas a adentrarem na sala de aula, só serão efetivamente úteis se o professor incorporar tais temas no seu cotidiano docente. Mudar hábitos e práticas docentes não é tarefa simples, pois o educador é um adulto muitas vezes já certo de “que está certo”. Questionar certezas e ‘verdades’, propor perguntas que admitam muitas possíveis verdades é sonho que este curso também pretende ajudar a construir.

Queremos, portanto, ser construtores conjuntos desta caminhada. Oferecer temas, propostas de discussão e, por que não, sugerir caminhos – sempre múltiplos, mesmo sem a garantia de ‘sucesso – é objetivo de toda a nossa equipe docente.

Creemos na educação como possibilitadora de caminhos, abertura de portas, escada possível para enfrentar as subidas da vida. Provocativamente cremos que todo educador é um crente. Crente que sua docência pode fazer diferença positiva na vida do seu aluno.

Venha conosco. Conte conosco. Queremos ser parte da solução no teu que fazer docente.



SXC.hu

Com este Curso de Aperfeiçoamento para Produção de Material Didático para a Diversidade iniciamos a construção de um itinerário de diálogos e descobertas sobre uma temática que tem nos preocupado e, ao mesmo tempo, desafiado. Num país em que, não bastassem as imensas desigualdades sociais, ainda enfrentamos uma série de dificuldades com relação à convivência democrática com os que nos são diferentes. Diferenças de cor, de pele, gênero, opção sexual, ideias políticas, práticas religiosas, faixa etária, nível de escolaridade, práticas culturais etc., muitas vezes, são pretextos para atitudes discriminatórias e violentas. Um exemplo? Cotidianamente quantas mulheres são assassinadas por seus (ex)‘companheiros’ em nome do ‘amor’? A recíproca não é verdadeira, ou seja, é muito raro uma mulher assassinar um homem em nome do ‘amor’ ou porque este não quer mais com ela viver. Poderá a instituição escolar ajudar a criar uma cultura de maior respeito à liberdade, amor à vida e aceitação da diferente opção, seja ela qual for, dos que conosco convivem?

Sintam-se convidados a participar deste trabalho como produtores de conhecimento sobre a diversidade. Sejam autores de alternativas para os muitos sujeitos que ainda vivem expropriados de um direito fundamental: poderem expressar, no cotidiano, sua forma de ser/estar no mundo. Isso passa pelo direito ao exercício crítico da cidadania, pela leitura da palavra e do mundo de modo mais reflexivo e autônomo.

IMPORTANTE!

Várias tarefas serão propostas e cobradas de vocês alunos-cursistas. Algumas individuais, outras em grupos. É muito importante que você dedique ao curso algumas horas por semana e procure não deixar de fazer as atividades, pois não haverá prorrogação dos prazos previamente acordados. Cerca de dez horas semanais parece um patamar básico e exequível. Se você se organizar previamente, dedicando estas horas semanais ao curso, temos convicção de que este será útil e agradável. Se você não se organizar e se disciplinar, o que pode ser uma bela oportunidade de aprender e crescer, o curso pode se transformar em algo pesado e infrutífero.

Sinta-se sempre bem à vontade para contatar a nossa equipe, sobretudo os tutores, que serão as pessoas fundamentais entre os docentes e vocês. Não abandone a comunicação com eles. Insistindo: eles devem ser vistos como parte da solução.

Forte abraço,
Equipe Docente do Curso

Equipe de trabalho

A equipe que irá desenvolver este Curso é composta:

Coordenador do Curso

Responsável por acompanhar o desenvolvimento do Curso em geral.

Coordenação Geral: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Coordenador Tutores

Responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades dos tutores.

Coordenação de Tutores: Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini

Coordenador de Pólo Presencial

Responsável pelo pólo e terá como atribuições o gerenciamento da infraestrutura do pólo (salas de aula, laboratório de informática).

*Coordenação dos Pólos:**Agudo:* Claudete D. G. Hoffmann*Balneário Pinhal:* Suzana Motta Werlang*Cachoeira do Sul:* Rosane Aparecida Brendler Keller*Cruz Alta:* Cleonice Mayer*Quaraí:* Sandra Máxima*Sapiranga:* Dirceu Machado*Rosário do Sul:* Isabel Cristina Vieira dos Santos*Vila Flores:* Solange Roncatto**Professor Conteudista**

Além do conhecimento dos conteúdos específicos de cada unidade pela qual é responsável, conhece também as técnicas de elaboração de materiais para a educação a distância, integrando a equipe multidisciplinar que elaborou os materiais didáticos de cada módulo.

*Professores Conteudistas:*Prof^a. Carla Beatriz Meinerz

Prof. Cláudio de Sá Machado Júnior

Prof. Fernando Seffner

Prof. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Prof^a. Liane SaengerProf^a. Lúgia Beatriz Goulart

Prof. Nilton Mullet Pereira

Professor Pesquisador

Responsável pelas estratégias de aprendizagem em cada módulo. Este professor é o responsável pelo desenvolvimento dos temas em cada módulo com os cursistas. Acompanhará os cursistas sistematicamente.

*Professores Pesquisadores:*Prof^a. Carla Beatriz Meinerz

Prof. Cláudio de Sá Machado Júnior

Prof. Fernando Seffner
Prof. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Prof^ª. Liane Saenger
Prof^ª. Lígia Beatriz Goulart
Prof. Nilton Mullet Pereira

Design e Produção gráfica

Responsável pela identidade visual e pela editoração gráfica dos materiais do Curso.

Design: Daniela Szabluk
Fotografia: Tania Meinerz
Stock.xchng

Assessora Pedagógica

Responsável pela revisão e processamento dos materiais pedagógicos.

Revisora: Prof^ª. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Tutores a Distância

Atuam junto com o professor pesquisador dos módulos, como mediadores e orientadores das atividades, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente por meio de recursos e instrumentos oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem. O tutor a distância é um especialista na área de conhecimento em que atuará e tem domínio no uso dos recursos computacionais e internet.

Tutores a distância:
Aline Andressa Bervig
Aura Maria Alves Teixeira Stephanou
Cátia Zílio
Diego Souza Marques
Elaine Conte
Fábio Ferreira Dias
Laís Maria Pellegrini da Silva

Marcello Paniz Giacomoni
Rafael Vicente Kunst
Rodrigo Alves Capelani
Tanara Forte Furtado
Tanise Muller Ramos

Tutores Presenciais

Atuam junto aos alunos diretamente nos pólos de apoio presencial, auxiliando sobretudo na mediação e apropriação dos instrumentos e recursos disponibilizados pelo ambiente virtual de aprendizagem. Possui domínio no uso dos recursos computacionais e internet.

Tutores presenciais:

Adriana Turchiello Maia
Graciela da Silva Salgado
Josué Lourenço dos Santos
Lia Schreiner
Lissandra Roggia Machado
Luciane Ellis Vivian
Márcia Cíntia Padilha de Lima
Marilene del Magro Peruzzo
Montserrat Casadevall Sais
Paula Camargo Torres
Paulo Roberto Ferrão Pinto
Raquel Chaves Friedrich
Rosilei Almeida Prestes
Simone Henn
Tamires Quintanilha Cardoso
Tatiana Félix da Cunha

Secretária

Responsável pelas questões administrativas do Curso.

Secretária: Tanara Forte Furtado

Organização Curricular

A organização do curso obedece à estrutura de módulos e disciplinas, conforme o quadro que segue:

MÓDULO	CARGA HORÁRIA	PROFESSORES
Módulo I Concepções e análise de materiais didáticos na perspectiva da Diversidade	40h	Prof. Nilton Mullet Pereira Prof ^a . Liane Saenger
Módulo II Uso de linguagens no ensino de temas da Diversidade	40h	Prof ^a . Carla Beatriz Meinerz Prof. Cláudio de Sá Machado Júnior Prof ^a . Ligia Beatriz Goulart Prof. Fernando Seffner Prof ^a . Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Módulo III Produções didáticas sobre temas da Diversidade	60h	Prof ^a . Carla Beatriz Meinerz Prof. Cláudio de Sá Machado Júnior Prof ^a . Ligia Beatriz Goulart Prof. Fernando Seffner Prof ^a . Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Módulo IV Utilização e avaliação da recepção dos materiais didáticos sobre temas da Diversidade	40h	Prof ^a . Carla Beatriz Meinerz Prof. Cláudio de Sá Machado Júnior Prof ^a . Ligia Beatriz Goulart Prof. Fernando Seffner Prof ^a . Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher Prof. Nilton Mullet Pereira Prof ^a . Liane Saenger

Calendário do Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade 2011	
Janeiro/Fevereiro Março/Abril	Elaboração de materiais e edital
Maio	De 01 a 10: Pré-inscrição De 10 a 15: Seleção Dia 16: Divulgação do resultado do processo seletivo Dias 17 e 18: Matrículas
Junho	Dia 04: Aula presencial inaugural (nos pólos de apoio presencial) e início do Módulo I
Julho	Dia 10: Encerramento do Módulo I Dia 11: Início do Módulo II
Agosto	De 02 a 07: Recesso escolar
Setembro	Desenvolvimento do Módulo II
Outubro	Dia 02: Encerramento do Módulo II Dia 03: Início do Módulo III
Novembro	Dia 13: Encerramento do Módulo III Dia 14: Início do Módulo IV
Dezembro	Dia 10: Encerramento do Módulo IV e aula presencial de encerramento do Curso (nos pólos de apoio presencial)

Módulo I

Concepções e análise de materiais didáticos na perspectiva da diversidade



Apresentação

Caro aluno-colega, este Módulo tem a intenção de iniciar a discussão da Diversidade a partir de concepções teóricas. Ele se divide em duas Unidades. A Unidade 1, **Diversidade e Diferença**, tem como finalidade a discussão teórica acerca da questão da diversidade e da diferença bem como a construção de um referencial, em termos de concepções de currículo, capaz de dar conta das questões que se apresentam em sala de aula e aparecem nos materiais didáticos.

A Unidade 2, **Igualdade, Diferença e Equidade**, tem como finalidade a reflexão sobre a intercomplementaridade dos conceitos igualdade, diferença e equidade para servirem de base em ações pedagógicas cotidianas, que visam a mudanças sociais, através da produção de materiais didáticos.

Nossa proposta envolve a produção de reflexões que possibilitem uma aproximação cada vez mais responsável dessa realidade.

Unidade I

Diversidade e diferença

DIVERSIDADE E DIFERENÇA: PROBLEMAS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Nilton Mullet Pereira

Introdução

O Brasil é um palco por onde desfila o espetáculo da diferença. Um lugar marcado por profundo sincretismo e intensa mistura étnica que tornam os brasileiros tributários de muitas histórias e diversas experiências. Ser brasileiro é estar sendo, ao mesmo tempo, de um jeito que é o acúmulo de inúmeros jeitos, modos, formas, experiências. Entretanto, é preciso considerar que, não obstante os avanços notáveis nos últimos anos, a sociedade brasileira, reconhecidamente um espaço multicultural, ainda preserva importantes manifestações de racismo, preconceito e intolerância.

Já se foram os tempos nos quais a miscigenação, a mestiçagem ou a falta de uma identidade nacional fixa era considerada condição do nosso subdesenvolvimento. As análises culturais levadas a cabo por pensadores como Alfredo Bosi ou Antonio Cândido já mostravam que um país plural, diverso, crivado pela mestiçagem e pelo sincretismo, não pode ser, por isso, menos desenvolvido. Desde então, a idéia de uma pátria plural, no campo cultural, e de uma identidade híbrida passaram a ser vistas como fatores altamente positivos.

O tema da diversidade cultural tem tomado os meios intelectuais, chegando muito rapidamente à televisão, ao cinema e à publicidade. Facilmente verificamos tiras publicitárias ou telenovelas que abordam positivamente o tema da diversidade, da tolerância e do respeito à diferença. Isso quer dizer que estamos mais perto da construção de uma sociedade que, por um lado, se reconheça como múltipla cultural e etnicamente e, por outro lado, reconheça as diversas diferenças que, para além do tema étnico e racial, habitam o espaço deste imenso país. Mas, importa salientar que o convívio das diferenças não tem sido experiência fácil, nem mesmo nos campos da mídia ou da produção cultural de massa, que procura mais rapidamente se adequar aos novos tempos

e às novas necessidades de consumo. Na escola, o convívio ainda é mais problemático, tanto dos jovens entre si quanto entre os professores e os jovens. Isso quer dizer que muito ainda há para ser feito, de modo que aquilo que é glorificado pelos textos e pesquisas acadêmicas se converta em experiência histórica para todos os brasileiros.

Nesse sentido, o curso que ora apresentamos quer colocar em pauta, no espaço escolar, não apenas a discussão sobre o racismo ou as diferentes etnicidades que cumprem a função de oferecer marcas à identidade nacional e moldá-la como plural, mas discutir as diferenças nos campos do gênero, no campo das religiosidades, no interior do universo das culturas juvenis, do tema diversidade geracional e no tema da regionalidade. Um país continental, caracterizado pela impossibilidade de desenhar uma única cara para o brasileiro, se mostra crivado pela diferença no campo das etnias, mas também em múltiplas máscaras através das quais milhares de sujeitos dão sentido às suas vidas e constituem um modo singular de ser.

Nosso objetivo central, então, consiste em oferecer possibilidades didáticas para auxiliar os professores a tornar a sala de aula e o espaço da escola como o grande tubo de ensaio de uma sociedade diversa, múltipla e plural.

AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE

Os estudos pioneiros no campo do multiculturalismo¹ afirmavam que a identidade não é fixa, ou seja, que a identidade é construída historicamente, por isso, fluida, volátil e transformável. Uma vez estabelecida tal assertiva, a busca interminável pela identidade verdadeira de um determinado grupo ou indivíduo se tornou uma empresa que resta inútil. De toda a forma, a questão das identidades apresenta-se como atual e cotidiana, já que não se trata mais da tentativa de descobrir quem realmente somos ou quais as verdadeiras raízes da nossa existência. O que está em jogo é construir referências a partir de onde os indivíduos e os grupos possam olhar a si mesmos como parte de algo que ultrapassa os limites do seu presente. Trata-se, antes de tudo, de construir memória, passado e história a grupos e indivíduos que, até então, estavam fora das políticas de pertencimento. Isto é, não pertenciam a uma história, não tinham um passado e não partilhavam com outros uma memória a partir da qual pudessem ver a si mesmos de modo afirmativo. Interessante lembrar que, nos bancos escolares, nas aulas de história, estivemos acostumados a contemplar uma história europeia, negligenciando, ao mesmo tempo, a história da América, a história da África

¹ Ver os estudos de Stuart Hall, Nikolas Rose e outros. No campo do currículo, ver os estudos de Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva e Peter McLaren.

e outras histórias que estão intimamente ligadas à formação do Brasil. A nossa memória, a nossa história e o nosso passado foram, por muito tempo, submetidos ao imperativo do chamado eurocentrismo. Ao olhar para nós mesmos, olhávamos para o europeu, como se ele fosse o modelo a partir do qual construíamos a nossa identidade.

As políticas de identidade², hoje, estão ligadas a disputas políticas importantes da nossa sociedade. Lutas políticas de grupos étnicos, de gênero e outros, têm permanentemente constrangido os poderes públicos a elaborar estratégias de resgate da memória coletiva dos brasileiros, das histórias específicas de cada um dos grupos identitários. Há tempos vimos crescer vertiginosamente a chamada “parada do orgulho gay” que estabelece um dia determinado para um desfile público com a participação de indivíduos e grupos de todas as cores e de todas as tendências. Essa marcha toma as principais cidades do Brasil e do mundo, num claro movimento político que destroça a intolerância e registra, na memória social, modos de ser e de viver que fogem aos padrões estabelecidos pela moral cristã e burguesa. A pressão política decorrente dessas manifestações e de suas entidades políticas tem tido efeitos importantes nas políticas governamentais, em decisões de tribunais de justiça quanto aos direitos dos homossexuais e na luta contra a homofobia. Indubitavelmente, tanto a mera intolerância quanto a homofobia³ são colocadas em xeque, mas, de modo algum, são páginas viradas da nossa história. Interessante verificar toda uma série de decisões judiciais que concedem direitos a homossexuais e condenam a homofobia, entretanto, as decisões judiciais não se convertem em leis no Brasil, como ocorre na Argentina, por exemplo.



Kati Garner, Stock Xchng.com

O mesmo pode ser pensado quanto aos movimentos negro e indígena. O movimento negro já conseguiu estabelecer o dia 20 de novembro, Dia da “Consciência Negra”, como feriado municipal em diversas cidades do país e a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afrobrasileira nos currículos escolares (vide Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003). Ademais, não podemos esquecer o fato de que o racismo já fora tipificado como crime, previsto no código penal e passível de prisão.

² Tratamos aqui das diversas formas a partir das quais, seja através de políticas públicas, seja através de movimentos sociais, se procura dar visibilidade a identidades antes silenciadas.

³ <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,014958132-EI16410,00-Homofobia+tambem+e+racismo.html>>.

A legislação, em verdade, se antecipa aos currículos universitários que, na sua maioria, ignoravam ou ignoram a História da África. Consequentemente, no que tange à formação inicial dos professores de História, eles ainda se debatem com a necessidade de incorporar a História da África e da cultura afrobrasileira, uma vez que, tradicionalmente, os Cursos abordavam apenas a questão da escravidão, demonstrando um completo desconhecimento da religiosidade afrobrasileira, por exemplo. Neste caso específico, é adequado pensar que, não obstante a crítica ao eurocentrismo e a conseqüente ampliação do horizonte das raízes históricas do povo brasileiro, o ensino nas escolas ainda está demasiado ligado a uma visão pouco afirmativa dos povos africanos e dos afrodescendentes. A aula de história e os livros didáticos em geral mostram uma história do negro ligada às mazelas da escravidão. Assim, deixa-se de abordar as práticas afirmativas, fator que poderia ser alavanca para aumentar a auto-estima das crianças negras. As danças, a música, os personagens, a história, a religiosidade dos afrodescendentes no Brasil precisam, aos poucos, tomar o lugar de uma história marcada pela tortura e pela morte.

O mesmo ocorre em relação ao ensino da História Indígena, por anos relegada ao dia 19 de abril, quando crianças eram “fantasiadas” de indígenas na quase totalidade das escolas (vide Lei no 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena). Hoje, ainda podemos citar o avanço significativo da educação indígena, que se propõe a ensinar as novas gerações desses povos a partir dos elementos da sua cultura.

Efetivamente, movimentos importantes de identidades têm sacudido as tradicionais maneiras de ver e dizer o Outro, de ver e dizer a diferença. Pensar o outro exige, hoje, um saber novo, exige uma postura política nova diante da possibilidade de se viver em um mundo diverso e plural. Entretanto, apesar de verificarmos que efetivamente nossas tradicionais formas de ver e dizer a diferença têm sido colocadas em xeque, precisamos avançar sobremaneira para a construção de uma nova memória, que inclua novos saberes sobre a diversidade e sobre a diferença. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental.

Indubitavelmente, ainda que os movimentos dos homossexuais estejam cavando espaço nas ruas, a homofobia permanece sendo uma realidade em nossa sociedade. Ainda que o racismo seja tipificado como crime, nem o racismo, nem os estereótipos étnicos nos abandonaram. Ainda que a história e a cultura indígenas sejam parte obrigatória dos currículos, professores cantam e pintam o rosto dos estudantes sem saber o significado da pintura. Ainda que o Brasil se reconheça como uma pluralidade de formas de vida regionais, o preconceito contra o nordestino não deixou de existir.

Ainda que a juventude tenha se tornado um conceito dos estudos acadêmicos, muitos professores se mostram incapazes de conhecer e aceitar as culturas juvenis. Enfim, não obstante as políticas de identidade que se avolumam e levam a efeito uma luta política para o reconhecimento das diferenças, ainda é muito necessária uma inversão dos padrões da nossa memória. Séculos de história não se movem da noite para o dia, é preciso um trabalho demorado no âmbito da memória social do brasileiro a fim de destruir os estereótipos, os modelos, os preconceitos.



Piotr Lewandowski , Stock Xchng.com

Nesse sentido, o papel da escola se torna indispensável, uma vez que, no espaço escolar, não apenas se vive diariamente o preconceito e a diversidade, mas também é esse o espaço privilegiado para desconstruir traços cristalizados da nossa memória. Ora, atualmente a escola acolhe a todos, sem qualquer distinção. A escola para todos foi uma vitória de uma luta de longa data, e a educação inclusiva é hoje uma realidade. Isso quer dizer que não apenas a escola está aberta a todos as diferenças possíveis em nossa sociedade, mas é na escola que essas diferenças devem ser acolhidas e integradas a um sistema que lhes permita marcar sua singularidade em meio à diversidade.

É assim que vemos a escola como espaço que pode permitir o aprofundamento da vida democrática, na medida em que ela possa se tornar um espaço realmente público e que ensine e enseje a construção de outros espaços públicos, onde a diferença pode ser vivida e experienciada sem a marca do julgamento alheio.

A ESCOLA E O ENSINO DE HUMANIDADES

A escola é, desde então, o lugar por excelência onde se poderá aprender sobre e com diferentes identidades, isto é, a escola precisa se tornar um locus de alteridade, um espaço pleno de diversidade e de tolerância.

O currículo escolar deixou de ser visto como mero acúmulo de conteúdos de diferentes disciplinas. Nem mesmo se constitui em um conjunto coerente de métodos e

estratégias de ensino. O currículo é produtivo. Ele é espaço de constituição de identidades, lugar onde se produz memória, modos de ser e de conviver. O currículo é um território onde se aprende matemáticas, mas também formas de relações consigo mesmo e com os outros. Esse território é capaz de mostrar pertencimentos identitários ou produzir silêncios; ao mesmo tempo, ele pode construir passado e história ou, simplesmente, apagar marcas e singularidades; ele pode uniformizar formas de existência ou mostrar o espetáculo da diferença. Nesse sentido, os currículos escolares podem ser vistos como lugares em construção, assim como espaços de puros devires, de onde não se pode supor forma acabada, marca perene. Os currículos, como espaços de devir, são o lugar da diferença, onde não há definição prévia do que se pode ou se deve vir a ser. Assim, o currículo deixa de ser espaço de formação, de engavetamento do indivíduo em um invólucro que constitui sua identidade, mas abre a possibilidade de os indivíduos terem experiências diversas.

O currículo escolar, particularmente, os currículos das chamadas humanidades, constitui-se em espaço fértil para a compreensão da diversidade, para a visibilidade do múltiplo e para a apresentação da diferença. É no interior de uma disciplina como a História que diversos estudantes podem ver a si mesmos como parte de um conjunto determinado de referências culturais, reconhecendo-se como pertencentes a um grupo determinado, com uma história específica e com um passado comum. Mas, é a partir do currículo dessa e de outras disciplinas como a Sociologia e a Geografia ou mesmo o Ensino Religioso, que os estudantes podem debater-se com a diferença, com traços culturais estranhos ao seu próprio modo de vida.

O que queremos afirmar é que o currículo escolar, em geral, e das humanidades, em particular, é produtivo, na medida em que estabelece um território de reconhecimento e de estranhamento, levando os indivíduos tanto a um território quanto a um processo de desterritorialização a partir do qual cada um se despedaça na direção da diferença. Ao mesmo tempo em que enseja que a diversidade que reina na sala de aula possa ser vista no interior do conjunto dos conteúdos gerados por cada disciplina e, nesse sentido, cada um, na sua especificidade, ver-se no interior desse currículo, tendo respeitada sua existência como etnia, como gênero, como regionalidade, o estudante pode contemplar a diferença, mirar o outro e aprender com experiências que lhe são estranhas.

Mas, a diversidade e a diferença não estão apenas no conteúdo apresentado pelo professor. Estabelecer o jogo entre identidade e diferença, entre pertencimento e estranhamento, é uma atitude política que, em nossa contemporaneidade, se exige do professor.

Logo, pensamos que o currículo não é apenas constituído de conteúdos, mas de modos de ser e fazer, de visões de mundo, de posturas pedagógicas, de formas de tratamento e de relações com os estudantes, isto é, de lugares onde os estudantes podem se ver. Além disso, o currículo é também feito de não-lugares, de possibilidades de vir a ser, de potenciais criativos que levam os indivíduos a caminhos sempre incertos, mas inevitavelmente novos. Eis o que poderá permitir a produção de novos relacionamentos.

As relações professor-aluno são constitutivas do currículo. Assim, é mister compreender que o modo como um professor se refere aos seus alunos ou a grupos determinados interfere na formação subjetiva dos estudantes. Posições preconceituosas, despercebidas pelo próprio professor e expressadas, sobretudo, através da linguagem, têm um efeito importante na extensão e continuidade do preconceito e no desrespeito à diferença. Tomemos como exemplo as clássicas expressões em relação aos indígenas ou aos judeus ou aos negros, que povoam fartamente nossa memória coletiva e, por vezes, a sala de aula, expressões claras de um etnocentrismo velado e demasiado impregnado em nossa cultura.

No cotidiano da nossa linguagem se tem reproduzido, continuamente, a associação do judeu com o mal. Célia Szniter Mentliki⁴ demonstrou como, ainda hoje, nossa linguagem está carregada de uma percepção preconceituosa do judeu, na medida em que o português coloquial utiliza o verbo judiar como fazer o mal⁵, prolongando uma prática social e lingüística que pode ter aparecido no período inquisitorial ibérico.

Nas nossas escolas estivemos acostumados a “brincar de índio”. Sempre ao dia 19 de abril, inclusive nos dias de hoje, crianças e professores pensam celebrar os “verdadeiros donos desta terra” ao criar “fantasias de índios” e imitar supostos rituais indígenas ao som da música “Vamos brincar de índio” da Xuxa. Ora, sabemos bem que a abordagem do índio como ingênuo e criança remonta o modo como os europeus olharam para os povos que encontraram na terra onde hoje é o Brasil. De Pero Vaz de Caminha aos Jesuítas, se concebeu a ideia de que os índios não eram nem infieis, nem hereges, mas simplesmente eram ignorantes quanto à verdadeira crença religiosa. Tal como as crianças, os pobres e os miseráveis, os índios eram, portanto, passíveis de moralização, de catequização e de aculturação.

4 MENTLIKI, C. S. História, linguagem e preconceito: ressonâncias do período inquisitorial sobre o mundo contemporâneo. In. **Revista História Hoje**. São Paulo, nº 5, 2004, p. 01-17.

5 “O estudo do termo judiação apresenta especial interesse. A palavra remete diretamente a judiaria, que tem, por sua vez, duas acepções. A primeira delas indica grande porção de judeus ou bairro destinado aos judeus, da qual se encontram registros datados do século XVI. Em sua segunda acepção, judiaria indica ato de judiar; maus-tratos, apoquentação. Diretamente associadas à palavra “judiar”, para a qual, por sua vez, encontram-se duas linhas de definição: 1. Escarnecer, mofar, zombar, e 2. Fazer judiaria; fazer sofrer; atormentar; maltratar” (ibidem. p.5-6).

As religiões afro-brasileiras têm sido, ao longo do tempo, consideradas menos religiões e mais um conjunto de superstições que, via de regra, realizam cultos e oferendas com objetivos malignos. A escola tem reforçado essa idéia na medida em que os livros didáticos mostram características religiosas de gregos, romanos, persas, cristãos, mas dificilmente fazem referência a uma religião africana ou a religiões afro-brasileiras⁶. Esse silêncio é produto do estranhamento e do etnocentrismo. Se o estranhamento não pode ser considerado nem negativo nem positivo, mas um dado do espaço de diálogo cultural, o etnocentrismo é negativo na medida em que reduz a cultura do outro ao signo da incompletude, da anormalidade e da falta.

Essa relação dual construída pelos europeus – o Eu e o Outro – tem funcionado ainda para construir nossas noções acerca de culturas diversas como a dos judeus, dos negros e dos índios.

Se nos detivermos no caso brasileiro, percebemos que, via de regra, há expressões em nossa linguagem que servem para estabelecer formas de ver e de dizer os nordestinos em geral ou os baianos em particular, por exemplo. Esse preconceito velado constitui-se em uma forma ainda bastante usada de não aceitar a diversidade e a diferença. Se sairmos do campo especificamente cultural, podemos pensar que esse modelo que nos leva a olhar para o Outro igualmente se aplica a toda e qualquer diferença. A lógica tem sido a de julgar a diferença a partir de uma referência, de um modelo.

O ensino de humanidades na escola pode muito bem se constituir em um espaço público privilegiado para trabalhar com esse grande patrimônio que nossa sociedade, aos poucos, tem se acostumado a preservar – a diversidade. Embora, certamente, esse seja um trabalho que exige muito fôlego e paciência, é inadmissível que não se possa tornar a escola, no mínimo, o lugar onde se valoriza modos de vida, jeitos de fazer, experiências, grupos etc. Não podemos esquecer que vivemos não apenas em uma

⁶ Mentiliki, no mesmo artigo no qual trata do verbo judiar, mostra como a linguagem é carregada de um caráter notadamente ideológico no que concerne a essa relação do europeu branco com os seus outros. Quanto aos índios, diz a autora: “Uma atitude depreciativa (e ao mesmo tempo paternalista) em relação à condição de “atraso tecnológico” do indígena nativo aparece, na cultura popular brasileira contemporânea, em expressões como “programa de índio”, “índio quer apito”, denotando desprezo pelas culturas nativas. As expressões infantilizam e depreciam a figura do índio, o que, de maneira peculiar, reproduz e sintetiza toda a política de dominação do branco colonizador frente às populações indígenas desde o Descobrimento”. Quanto ao negro, ela afirma: “Na língua portuguesa, o corredor semântico claro (como traço de valor melhorativo) em oposição a escuro (como traço depreciativo), ou, analogamente, branco como o contrário de preto, ou negro, indica as dubiedades referentes à escolha de termos que enfatizam a cor de pele dos grupos humanos naturais da Europa: os de pele clara, alva, branca, em contraposição à pele negra, escura dos nativos da África. Assim, para a palavra negro, encontramos no Aurélio, dentre outras, a seguinte sinonímia: muito triste, lúgubre; melancólico, funesto, lutuoso; maldito, sinistro; perverso, nefando. Essa linha de atribuições vem opor-se a tudo que é branco, claro, iluminado, luminoso” (2004, p. 4-5).

sociedade plural, do ponto de vista cultural, mas vivemos e ensinamos em um mundo desigual socialmente, e essa desigualdade precisa ser pensada pelo mesmo viés que a diversidade. Por vezes, as lutas sociais se implicam em lutas de diversos grupos por voz e visibilidade; por vezes, não há implicação alguma. O que é importante preservar é o caráter transformador das lutas sociais e, ao mesmo tempo, o caráter específico de determinadas demandas de grupos de gênero, étnicos, regionais etc.

O ensino das humanidades pode muito bem ser o veículo de constituição de subjetividades capazes de conviver em uma sociedade que se apresenta, ao mesmo tempo, desigual, do ponto de vista social, e diversa, do ponto de vista cultural.

REFERÊNCIAS

<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,O14958132-E116410,00-homofobia+tambem+e+racismo.html>. Acesso em 27 de fevereiro de 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p.

MENTLIKI, C. S. História, linguagem e preconceito: ressonâncias do período inquisitorial sobre o mundo contemporâneo. In: **Revista História Hoje**. São Paulo, nº 5, 2004, p. 01-17.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

➡ ATIVIDADE I

Produção escrita de reflexão sobre as ideias trazidas pelo autor.

A partir da leitura do texto base, responda às seguintes questões. Sua resposta deve ter entre 20 e 30 linhas no total.

- a) Como você compreende o papel da escola numa sociedade plural?
- b) Escreva sobre o jogo identidade/diferença, marcando o papel de cada um na formação das novas gerações.
- c) Discuta os exemplos dados no texto acerca do ensino de histórias silenciadas e proponha outros.

Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5. Poste suas respostas no box **ATIVIDADES**, item *Tarefas*, na plataforma *Moodle*. O arquivo deve ser em formato *.doc* e se chamar *nomedoaluno_moduloI_atividadeI*.

PARA SABER MAIS

Caro aluno-colega, estamos sugerindo leituras complementares sobre o assunto. Este material não é leitura obrigatória, mas se constitui em subsídio para consulta opcional se você julgar que há necessidade.

Referências

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In: _____. **Cultura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1987.

ROSE, N. **Politics of life itself** : biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century. Princeton: Princeton University Press, 2006.

ROSE, N. Identity, genealogy, history. In: REDMAN, P. (ed.) **The identity reader**. London: Sage Publications, 2000. p. 313-326.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p.

<http://www.ufrgs.br/cdrom/candido/candido.pdf>

<http://www.ufrgs.br/cdrom/bosi/bosi.pdf>

ESTEREÓTIPOS¹

Luis Fernando Veríssimo

Zero Hora, 27/06/2010

Os ingleses espalharam algumas coisas boas pelo seu império, como o futebol e o rúgbi, além do parlamentarismo e o chá das cinco. Em compensação, também inventaram e propagaram o críquete, certamente o esporte mais aborrecido do mundo depois do beisebol americano, aquele em que os jogadores passam mais tempo ajeitando o boné do que jogando.

Era compreensível que no futebol e no rúgbi algumas ex-colônias inglesas acabassem jogando melhor do que a metrópole, mas também no críquete — um jogo feito para cavalheiros ingleses vestidos de branco se exibirem para suas, todas elas chamadas Fiona — os nativos tomaram conta. Hoje é jogado por gente de todas as cores, do Paquistão à Nova Zelândia. Aqui mesmo na África do Sul ocupa um bom espaço do noticiário esportivo e tem suas celebridades, festejadas como as do futebol e do rúgbi.

O que só prova como os estereótipos raciais e culturais valem pouco. Houve um tempo em que, no Brasil, se atribuía a superioridade do nosso futebol à nossa mistura racial (elasticidade natural do, herdada da sua convivência ancestral com feras na África, aquelas bobagens) e à cintura dura do resto do mundo. Quando o Brasil perdia para um time de cintura dura era porque não jogara brasileiromente, não fizera valer o seu ritmo e a sua ginga. O estereótipo não explicava a habilidade argentina, por exemplo, nem a surpresa da seleção húngara do Armando Nogueira, como o Nelson Rodrigues chamava a seleção que assombrara todo o mundo, e o Armando do que todos, na Copa de 54. Mas persistia. Persiste até hoje, e não apenas entre brasileiros. Não é raro ver o time do Brasil chamado aqui de “The Samba Kings”. Geralmente como prelúdio para a pergunta: “que fim levou o samba?”

Ainda causa o mesmo espanto ver uma Eslováquia jogando como joga quanto deve ter causado a primeira visão de um paquistanês jogando críquete como um inglês. O jogo da Holanda contra Camarões, na quinta, não valia nada, mas valeu pela estreia na Copa do jogador Robben, que estava lesionado. Robben, mais branco do que a rainha da Holanda, com sua careca precoce e sua cara de professor de trabalhos manuais, seria o protótipo do jogador sem cintura que nunca poderia jogar futebol. Joga muito.

¹ Disponível: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2010/06/27/estereotipos-303483.asp>>. Acessado em 15 de abril de 2011.

➡ ATIVIDADE 2

A leitura do texto permite pensar sobre como os estereótipos raciais fazem parte da nossa sociedade e moldam o modo como vemos os outros. Realize somente duas das seguintes atividades.

a) Escreva, entre 10 e 15 linhas, sobre como os estereótipos étnicos ainda sobrevivem em nosso cotidiano, através da descrição e análise de uma situação específica a qual você pôde observar em espaços como novelas de televisão, propagandas, cinema.

b) A partir do vídeo clip disponível no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>, escreva um texto relacionando diferença social e diversidade cultural.

c) Descreva, em uma página, uma cena de memória na qual você presenciou ou vivenciou uma situação de preconceito em função da diferença. Essa cena pode ter se passado em sua escola e pode estar relacionada a você mesma/o ou a estudantes e professores de sua escola.

Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5. Poste suas respostas no box **ATIVIDADES**, item *Tarefas*, na plataforma Moodle. O arquivo deve ser em formato *.doc* e se chamar *nomedoaluno_modulo1_atividade2*.



Unidade 2

Igualdade, diferença e equidade

IGUALDADE, DIFERENÇA E EQUIDADE: EQUIVALÊNCIAS FUNDAMENTAIS

Liane Saenger

Introdução

Tirania, democracia, academia... Palavras tão utilizadas em nossos dias produziram suas próprias histórias com os muitos significados que foram recebendo, tantos e tão variados quanto diversos os lugares e os tempos em que se foram manifestando. Como assim? Como ligar questões políticas ao delírio da cultura física da atualidade? Qual é o vínculo possível entre eles? A obsessão pela beleza da Grécia clássica? A imposição do “corpo sarado” nos fazendo sentir culpados por não frequentarmos algum templo da saúde e nos exercitarmos? O peso na consciência pela pouca ação diante das lutas perdidas em prol da coisa pública? Estaríamos nos referindo ao olhar tolerante que nos tem sido exigido para com o que nos deixa desconfortáveis? Uma relativização absoluta dos acontecimentos?

Essa “viagem” inicial é um convite a que nos afastemos do consagrado para nos aproximarmos do que deveria ser sagrado: a felicidade coletiva dos sujeitos. Seriam tirania e democracia lados opostos de uma mesma moeda? E por que academia se agrega aos conceitos aqui apresentados?

O que segue é um convite a pensar sobre o que parece óbvio, a analisar o que não parece necessário e a gerenciar possíveis dúvidas em direção a algumas certezas, mas, principalmente, a lançar olhares mais ampliados sobre possibilidades de convívio social.

DEMOCRACIA: GARANTIA DE EQUILÍBRIO?

Pensemos: se sempre a maioria vencer em suas demandas – o que, de certo modo, a democracia preconiza – não haverá injustiça para com as minorias, sempre numericamente perdedoras? Perder sempre pode ser estimulante? Poderia um tirano promover o bem estar de uma população?

Criado na Grécia Antiga¹, o conceito de Democracia carrega alguns desvios de compreensão: se hoje ele se pretende justo, porque atendendo às demandas dos cidadãos de um país, em tempos originais o propósito era o mesmo, ainda que não contemplasse a todos, principalmente se fossem mulheres, escravos e estrangeiros. Como assim? Falamos de um lugar em que cada cidade é o que hoje consideramos um Estado, onde a ideia de nação ainda não se construiu e onde, portanto, o vizinho de um lugar próximo é um estrangeiro. Falamos de um lugar em que poucos teriam tempo e condições para participar das longas discussões periódicas onde se tomavam decisões associadas à coisa pública. Falamos de um lugar em que foi grande o empenho de alguns governantes como Péricles, por exemplo, em estabelecer condições para tornar possível a participação política dos cidadãos no governo da cidade.

Mas quem tem direito e capacidade de decidir o que é melhor para sua sociedade? O que é uma sociedade se não o conjunto de conjuntos de associações reunidas para tentar dar suporte razoável aos seus componentes? Quando a identidade coletiva pode ser considerada democrática?

O individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela sua conduta de vida, é também fonte do egocentrismo. Este se desenvolve em todos os cantos e tende a inibir as potencialidades altruísticas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais (MORIN, 2005, p. 26).

Mas é o “individualismo”, reconhecidamente de má fama, que Alain Touraine (2006, p. 95) aponta como o princípio capaz de impedir nossas sociedades de naufragar numa extenuante concorrência generalizada. E o autor utiliza a obra inteira para argumentar a favor dessa idéia, passando pela incontrolável multiplicidade de atos e ideias que se vão apresentando em nossos dias, através de “colonizados” obtendo sua libertação, e por minorias nem tão alienadas quanto parecia. Adota a noção de “etnicidade, capacidade que um indivíduo ou um grupo têm de agir em função de sua situação e de suas origens étnicas. Trata-se, portanto, [...] de uma orientação da ação e não de uma situação do indivíduo” (Idem, p. 200-201).

Espaços dos interesses, ou da ética pessoal, e espaços públicos, com sua ética coletiva, formam lados de uma balança social supostamente apoiada sobre valores de justiça. Carregam componentes fundamentados no reconhecimento e na identificação

¹ Nascimento da Democracia na Grécia Antiga. Disponível: <[http://www.infopedia.pt/\\$nascimento-da-democracia-na-grecia-antiga](http://www.infopedia.pt/$nascimento-da-democracia-na-grecia-antiga)>. Acesso em 28 de abril de 2011.

que, por sua vez, vem sendo naturalmente pautados por elementos ligados a conflitos humanos e distributivos. Distribuição dos custos e benesses sociais define-se segundo critérios estabelecidos pela tradição, pelos interesses e até pela força.

O que partilhar, e com quem, passa a caracterizar muito os processos tidos como mais ou como menos democráticos, dependendo da concepção de justiça² quanto ao que pode ser considerado igual, diferente, necessitado ou merecedor. A concepção de Democracia segue se modificando em sua historicidade e passa a exigir que seja falada no plural: democracias, as democracias de cada lugar em cada tempo.

TIRANIZAÇÃO DE SI E DOS OUTROS

Pensando sobre tirania começemos pela primeira pessoa: em quais situações nos sentimos tiranizados? Posso gostar dessa ou daquela música sem ser rotulado? Meu sotaque me denuncia ou me caracteriza? Minhas vivências me integram ou me confrontam com quem convivo?

Temos, na palavra tirania, a ideia de algo que nos submete e maltrata. Segundo o que se ouve por aí, a maioria de nós é tiranizada, entre outras muitas variáveis, pelo consumo, pela necessidade de sermos jovens, pelas avalanches de informação. Estaria alguém “por trás” disso, arquitetando formas de nos submeter em seu benefício?

Estamos diante de situações em que as capacidades de alguns sujeitos são desafiadas a ampliar seu potencial de sedução ou dominação pela força para tornar hegemônico seu pensamento e sua forma de ver a vida. Nesse embate se agregam e distanciam os sujeitos da coisa pública.

Quando Tirania³ se torna uma forma de governo, alguém se impõe como dominante por diferentes condições: prestígio pessoal, apoio militar ou de outros, fraqueza dos estamentos inferiores, geralmente incapazes (ou assim mantidos) de protestar ou vislumbrar outro modo de organização política, sujeitos com vantagens econômicas escusas etc. Às vezes até por suas propostas agregadoras, conciliadoras ou, mesmo, progressistas⁴ (?). Mesmo inaceitável nos dias atuais e na maioria dos países, esse modo de governar ainda se manifesta. Refletir sobre ele pode trazer-nos argumentos que nos ajudem a pensar em modos de negá-lo como ideal.

2 CORRÊA, V. A. A democracia moderna na concepção de Norberto Bobbio. Disponível: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17692>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

3 O que é tirania? Disponível: <<http://principiologia.blogs.sapo.pt/1669.html>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

4 John Rawls: equidade e justiça. Disponível: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/04/13/000.htm>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

POTENCIAL DE ACADEMIA

Compreender as ações humanas e explicá-las a nós mesmos é um propósito da ciência filosófica. Encontrar na palavra Academia⁵ uma forma de aproximar o que se vem lendo acima é possível mediante a importância da saúde física e mental dos indivíduos e dos grupos. Ambas são estimuladas em lugares que compartilham esse título, tanto por sua origem quanto por sua atualidade: academias de cultura, como as Universidades e as de Letras, e academias de ginástica.

Somos todos acadêmicos junto às universidades, e as “academias” dos nossos tempos lotam em busca do aperfeiçoamento corporal. Apresentam-se separados corpo e mente como segmentado tem ficado nosso Conhecimento, nossa capacidade de compreensão do todo⁶ e nossa visão de mundo.

DA EQUIDADE

Equidade é uma proposta de relações interpessoais, um ponto de vista inclusivo, um comportamento intelectual que atualiza uma das questões apontadas no início desse texto, pondo em dúvida a democracia como garantia de justiça. Expressões como “ser mais real do que o rei” nos lembram do quanto o bom senso deve acompanhar a aplicação das regras para que não se cometa injustiça em nome do genericamente estipulado. Justiça para ambas as partes é o que a equidade produz, ainda que aplicando modos diferenciados de tratamento.

Decisões sobre a quem dar mais, de quem tirar mais, a quem considerar ou não, por serem difíceis de ser tomadas no coletivo, podem gerar poder excessivo e novas dominações caso não sejam pautadas pela aceitação coletiva. Mas também podem fazer toda a diferença quando direcionadas a quem precisa e a quem merece.

Mesmo sem a intenção de aprofundar muito cada um dos conceitos aqui destacados, torna-se essencial associá-los ao discurso iluminista⁷, tão interessante quanto contraditório, pois protesta por liberdade, igualdade e fraternidade, no entanto, pretende atingir seus ideais impondo suas ideias.

5 JARDIM, H. V. A origem da palavra academia. Disponível: <http://www.feedbackfitness.com.br/noticias.php?cod_noticia=32>. Acesso em 28 de abril de 2011.

6 SILVA, V. L. S.. A visão de totalidade da Biologia Humana na Educação Física. Disponível: <<http://phlbtt.claretiano.edu.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=phl8/003.xis&cipar=phl.cip&bool=exp&opc=decorado&exp=PARADIGMA%20EMERGENTE&code=&lang=>>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

7 MOTA, R. O Iluminismo - Trevas na época das luzes. MONTFORT Associação Cultural. Disponível: <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=iluminismo&lang=bra>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

É disso que falam John Rawls e Frei Betto, refletindo sobre a possibilidade de justiça com equidade⁸ e trazendo mais um componente essencial a essa exposição que é o fator Liberdade.

UM FECHAMENTO IMPOSSÍVEL

Uma frase de José Saramago, citada à exaustão e ao ponto de se ter perdido a sua fonte original, sacode a forma condescendente com que temos considerado tolerância uma grande virtude: “Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação ente as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância”.

Educar-se é aprender sobre a vida para poder viver com relativa autonomia. É compreender a existência do outro como elemento de troca e de complementaridade. É trazer para si a tarefa de produzir-se e aos outros com vistas a criar plataformas elevadas de compreensão de mundo. Ser livre sem eliminar a liberdade dos outros, tratar com igualdade justa aos demais sem critérios de puro interesse pessoal, usar a fraternidade como elemento chave da socialização pode parecer um propósito piegas, mas precisa estar entre nossas utopias.

Nós, seres humanos, sempre fazemos o que queremos, mesmo quando dizemos que somos forçados a fazer algo que não queremos. O que acontece nesse último caso, é que queremos as conseqüências que irão se dar se fizermos o que dizemos que não queremos fazer. Isso é assim porque nossos desejos, conscientes e inconscientes, determinam o curso de nossas vidas e o curso de nossa história humana [...] é por isso que frequentemente não queremos refletir sobre nossos desejos. Se não vemos nossos desejos podemos viver sem nos sentirmos responsáveis pela maior parte das conseqüências do que fazemos (MATURANA, 2001, p. 196).

Educar-se passa a ser a constatação de responsabilidades para além da aprendizagem formal, nos tornando os seres sociais e sociáveis que precisamos e devemos ser para o bem de nossa própria sobrevivência⁹.

8 OLIVEIRA, A. H. S. A justiça como equidade na visão filosófica de John Rawls. Disponível: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

9 JUNGES, M. Nihilismo e mercadejo ético brasileiro. Disponível: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3703&secao=354>. Acesso em 28 de abril de 2011.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, V. A. **A democracia moderna na concepção de Norberto Bobbio**. Disponível: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17692>>. Acesso em 16 de abril de 2011.

JARDIM, H. V. **A origem da palavra academia**. Disponível: <http://www.feedbackfitness.com.br/noticias.php?cod_noticia=32>. Acesso em 28 de abril de 2011.

JUNGES, M. **Nihilismo e mercadejo ético brasileiro**. Disponível: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3703§ion=354>. Acesso em 28 de abril de 2011.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, R. **O Iluminismo - Trevas na época das luzes**. MONTFORT Associação Cultural. Disponível: <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=iluminismo&lang=bra>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

Nascimento da Democracia na Grécia Antiga. Disponível: <[http://www.infope-dia.pt/\\$nascimento-da-democracia-na-grecia-antiga](http://www.infope-dia.pt/$nascimento-da-democracia-na-grecia-antiga)>. Acesso em 28 de abril de 2011.

OLIVEIRA, A. H. S. **A justiça como equidade na visão filosófica de John Rawls**. Disponível: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

O que é tirania? Disponível: <<http://principiologia.blogs.sapo.pt/1669.html>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

RAWLS, John. **Equidade e justiça**. Disponível: <<http://educaterra.terra.com.br/voltai-re/cultura/2003/04/13/000.htm>> Acesso em 28 de abril de 2011.

SILVA, V. L. S. **A visão de totalidade da Biologia Humana na Educação Física**. Disponível: <<http://phlbtt.claretiano.edu.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=phl8/003xis&cipar=phl.cip&bool=exp&opc=decorado&exp=PARADIGMA%20EMERGENTE&code=&lang=>>. Acesso em 28 de abril de 2011.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

➡ ATIVIDADE 3

Refletir sobre algo que se acaba de ler é, de fato, um convite à releitura. Com este objetivo, é hora de lançar mão do Fórum de Discussões do Moodle. Para tal, aqui vai um importante desafio: discutam, via Fórum no Ambiente Moodle, o texto base intitulado IGUALDADE, DIFERENÇA E EQUIDADE: EQUIVALÊNCIAS FUNDAMENTAIS, dando atenção especial às suas muitas perguntas ou, se preferirem, priorizando algumas delas. Este Fórum será organizado pela Tutora do Pólo.

Esse trabalho será acompanhado por tutores e professores que registrarão a participação de cada aluno e a densidade das ideias trocadas tanto em termos de quantidade (no mínimo, 3 postagens) quanto de qualidade.

PARA SABER MAIS

Saber mais pode significar observar sob outros ângulos. Aqui fica um convite para assistirem a filmes comercialmente veiculados e facilmente encontrados em locadoras. Alguns deles certamente já são muito conhecidos e, exatamente por isso, tornam-se interessantes se vistos mediante novos objetivos, pois se revelam quase como novas histórias.

É fundamental que aproveitem a rede de informações composta por sua turma na virtualidade do curso para ampliarem essa lista de títulos, naturalmente sempre ligados à temática da disciplina.

Sempre amigos

<http://www.adorocinema.com/filmes/sempre-amigos/>

Patch Adams, o amor é contagioso

<http://www.adorocinema.com/filmes/patch-adams/>

Um herói de nosso tempo

<http://www.adorocinema.com/filmes/heroi-do-nosso-tempo/>

PRECONCEITOS

Liane Saenger

Preconceitos¹ são formas de ver as coisas e as pessoas. São adquiridos, aprendidos ou desenvolvidos ao longo dos contatos sociais que se vai fazendo. Às vezes, estão involuntariamente presentes em nossos pensamentos e ações e podemos até nos assustar quando os percebemos em nós mesmos. A quebra de modos de pensar e agir, mesmo quando a consideramos necessária, pode ser traumática ao voltar-se contra algo no qual sempre se acreditou ou contra a forma de alguém muito próximo a nós pensar e agir. Muitos conflitos podem ser ocasionados em função disso.

Algumas temáticas em torno das questões de igualdade, diferença, equidade e, certamente, justiça social precisam ser delicadamente tratadas quando alunos, principalmente os menores, estão envolvidos. Há crianças e adolescentes que chegam à escola com conceitos dados como únicos e imutáveis. Não aceitá-los, ou negá-los, pode inviabilizar o necessário respeito na relação entre professores e alunos. E pode provocar sérios problemas entre a escola e os responsáveis pelos alunos. Muitas vezes, todo um trabalho anterior junto à comunidade precisa acontecer para que seja possível a aceitação de que há diversidade de pensamentos e de posicionamentos dos indivíduos e grupos em relação a diversas questões. Esse é apenas um primeiro passo em direção a aprendizagens a partir das quais cada pessoa e grupo podem modificar seu modo de pensar e agir, principalmente, em relação aos outros.

No entanto, essa tarefa não significa convencimento de que sempre se devam aceitar formas de pensar e agir de outras pessoas e grupos. Existem condições, comportamentos e valores de ordem mais geral que extrapolam as características locais, tais como o respeito à vida, e precisam receber seu devido empenho de manutenção.

Programas de televisão, tanto de canais abertos quanto pagos, são um grande formador de opinião. Mesmo nessa época de sacralização do digitalizado, grande parte do tempo livre dos sujeitos se passa em frente a essa telinha que pode ser muito informativa, mas também muito deformativa.

Às vezes essa “babá eletrônica”² exerce sua função de acalmar crianças na mais tenra idade. Jovens, quando com recursos um pouco maiores, a dividem com as telas

1 Cf. <<http://www.brasilecola.com/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>>. Acesso em 29 de abril de 2011.

2 FERNANDES, R. A influência da televisão a educação. Tema: TV HIFI. Disponível: <http://www.ruadireita.com/tv-hifi/info/a-influencia-da-televisao-na-educacao/>. Acesso em 28 de abril de 2011.

de computadores, e adultos a têm como uma válvula de escape relaxante pelo pouco ou nada exigente que é no sentido de desenvolver raciocínios mais complexos. Mesmo assim, ela não tem sido parte muito significativa do currículo escolar.

Então, observar o poder de interferência desse elemento não humano, mas altamente significativo, na produção do pensar dos sujeitos é muito importante. Aqui está um convite a que isso ocorra de forma intencional.

PARA SABER UM POUCO MAIS

O texto do filósofo brasileiro Humberto Mariotti sobre a teoria da Autopoiese, do biólogo chileno Humberto Maturana mostra o quanto nossas sociedades podem ser consideradas patológicas pela maneira como, muitas vezes, nos tratamos uns aos outros. Vale a pena ler!

Eis o link: <http://pt.scribd.com/doc/50195676/AUTOPOIESE-CULTURA-E-SOCIEDADE>

➡ ATIVIDADE 4

A proposta que se faz é a de olhar televisão! Fazê-lo com um propósito investigativo certamente poderá ser surpreendente e muito produtivo. Localize, na programação dos canais de televisão, dois programas considerados favoritos de audiência. Assista-os atentamente, nessa primeira vez sem fazer anotações específicas. Assista aos mesmos programas, agora uma segunda vez. Registre os dados em um ficha como o modelo a seguir, verificando de que modo tais programas incentivam determinados comportamentos, preconceituosos ou não, dos telespectadores.

Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5. Poste suas respostas no box **ATIVIDADES**, item *Tarefas*, na plataforma Moodle. O arquivo deve ser em formato .doc e se chamar *nomedoaluno_modulo1_atividade4*.

Nome do programa e canal	Público a que se destina	Descrição de situações de preconceito	Descrição de situações de respeito à diferença

Módulo II

Uso de linguagens no ensino de temas da Diversidade



Apresentação

Caro aluno-colega, este Módulo II tem a intenção de promover a discussão da Diversidade a partir da abordagem de suas especificidades, motivo pelo qual ele se divide em cinco Unidades.

A **Unidade 1, Diversidade religiosa e laicidade de estado**, tem como finalidade a discussão teórica acerca da questão da diversidade e da diferença. Também propõe a construção de um referencial em termos de pertencimentos religiosos diversos existentes na sociedade brasileira e no público escolar. Esta proposta de constitui desde uma atitude de valorização e respeito pela diversidade religiosa e espiritual a partir das quais é garantido o convívio pacífico das religiões no espaço público. Os objetivos de trabalho neste tópico implicam:

- construção de um referencial educacional próprio a cada cursista, explicitando suas posições frente aos temas da diversidade religiosa e da laicidade do estado;
- análise de materiais disponíveis no ambiente da Web relativos ao tema.

A **Unidade 2, Diversidade de geração**, tem como finalidade o estudo dos conceitos de infância, juventude, adultez e velhice, enfatizando a temática da juventude para mediar a compreensão das questões geracionais atuais, a partir de diferentes fontes de informação (artigos e pesquisas acadêmicas, sites da web, produções da mídia). Além disso, pretende desafiar o aluno-cursista no sentido de que, por meio dos trabalhos propostos, ele construa referenciais educacionais a respeito do assunto e explicitar seus pontos de vista e sua compreensão relativamente aos temas da diversidade cultural e das questões intergeracionais. Portanto, a seleção de conteúdos e assuntos a serem objeto de estudo decorre das finalidades referidas anteriormente e envolve:

- as relações entre as diferentes gerações na prática social e na experiência escolar;
- a diversidade de modos de conceber e viver a infância, a juventude, a adultez e a velhice conforme contextos histórico e sociocultural;
- o diálogo intergeracional na sociedade e na escola vista como espaço sociocultural.

A **Unidade 3, Diversidade étnico-racial: indígenas**, propõe discussão referente às concepções de etnia e miscigenação étnica bem como tematiza as relações entre questões indígenas e produção audiovisual, desafiando o aluno-cursista a analisar aspectos constitutivos da identidade indígena e da identidade nacional respectivamente. Seus objetivos dizem respeito ao estudo dessas concepções, explorando também questões ligadas às representações dos sujeitos, ao processo de aculturação e à identidade. Da mesma forma, soma-se a este esforço de reflexão um outro articulado à compreensão das relações estabelecidas entre questões indígenas e produção audiovisual a partir da exploração de fontes como cinema e televisão nos seus diferentes gêneros.

A **Unidade 4, Diversidade étnico-racial: afrobrasileiros**, enfoca a diversidade étnico-racial no Brasil sob o ponto de vista do negro bem como atividades e recursos didáticos associados à sua valorização pela compreensão ampliada dos conceitos de raça e racialização. Nesse sentido, a escola é compreendida como espaço público e local de aprendizagem das regras de cidadania e do respeito à diferença.

A **Unidade 5, Diversidade territorial**, se ocupa da diversidade na constituição das territorialidades e dos processos de homogeneização global das diferenças e de manutenção das diversidades sociais. Este estudo visa à análise da construção das territorialidades a partir das diversidades culturais, econômicas e sociais que constituem os espaços, propondo um trabalho sobre o assunto a partir do uso da música como recurso de aprendizagem e reflexão.

Nossa proposta envolve a realização de atividades que permitam uma aproximação cada vez mais crítico-reflexivo e engajada dessa realidade. Vocês dispõem de 10 semanas para concluir este trabalho, ou seja, o estudo relativamente aos textos inicia em 11 de julho e será concluído em 25 de setembro.

Os trabalhos serão postados por vocês, alunos-cursistas, no **Box Atividades, link Tarefas, no Moodle. O trabalho deverá ser realizado em formato.doc.**

Desejamos que este Módulo se constitua num rico espaço de troca de idéias em que cada um vai deixar registrada um pouco de sua história de docência e, também, de itinerários de aprendizagens que contribuam com a prática pedagógica.

Forte abraço,
Equipe Docente

Unidade I

Diversidade religiosa e laicidade de estado

ESPAÇOS PÚBLICOS E ESPAÇOS PRIVADOS: CONSTRUINDO REGRAS DE CONVIVÊNCIA E RESPEITO

Fernando Seffner

Um dos traços mais importantes da escola é caracterizar-se como um espaço público, e o professor ou a professora, como servidores públicos. Em geral, este é o primeiro espaço público em que a criança transita, e é nele que ela deve aprender um conjunto de regras, disposições e valores que orientam a construção e manutenção do espaço público. A escola pública brasileira cumpre papel muito importante nesta socialização das crianças e jovens no ambiente público, que difere muito dos ambientes privados da casa, da família, das igrejas, dos clubes fechados, dos grupos de amigos, das associações e outras formas de organização de caráter mais ou menos exclusivo. A construção das regras de gestão e convívio no espaço público, os compromissos que ele mantém com a sociedade, sua importância para a consolidação de regimes democráticos, sua importância para a formação cidadã, todas estas características e muitas outras tornam a vivência escolar uma oportunidade de aprendizados que vão muito além das disciplinas.

Todos temos as nossas preferências e fomos educados para nos sentirmos mais à vontade com esta ou aquela pessoa, neste ou naquele grupo, pertencendo a um ou outro partido político, confessando determinada crença religiosa (ou não confessando nenhuma crença religiosa), comparecendo a determinadas festas na cidade em tal ou qual local, e não em outras, preferindo pessoas da nossa idade ou de idade diferente, e assim por diante. Podemos gostar mais de um determinado shopping, porque ali vão pessoas que “têm mais a ver conosco”, e não gostamos de outro, porque não encontramos ali pessoas que nos agradem. Preferimos bairros, ruas, cores, filmes, músicas, estilos de roupa, atores, novelas, livros, e muito mais, e provavelmente não haverá acordo possível nisso em uma discussão, pois a diversidade de gostos e opiniões é gigantesca e faz a riqueza do mundo.

Uma boa maneira para abordarmos a importância dos espaços públicos e privados na sociedade brasileira é pensar na casa e na rua. O que é permitido fazer em casa, e que não podemos fazer na rua? E vice versa? De que modo nos comportamos em casa, e de que modo nos comportamos na rua? Será que alguém é igual na casa e na rua? Você acha a casa melhor do que a rua, ou a rua melhor do que a casa? Qual a importância que tem estes dois grandes ambientes, casa e rua, para entender nossa discussão de espaço público, diversidade religiosa, laicidade e escola pública brasileira? Vale pensar no que significam para nós, brasileiros, casa e rua:

Quando digo então que “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de possibilidade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas (DA MATTA, 2000, p. 15).

A rua nos desperta certas emoções e possibilidades, e a casa, outras. Existe uma moral das ruas, e uma moral das casas. Dentro de nossa casa, há certas leis de comportamento, na rua há outra legislação. Muitas vezes, gostaríamos que a rua fosse tão bem organizada quanto a nossa casa. Outras vezes, gostaríamos que a nossa casa tivesse um pouco do brilho e da liberdade das ruas. Quando digo a palavra “rua”, você pensa num conjunto de imagens. Quando digo a palavra “casa”, lhe aparece outro conjunto de imagens, bem como de recordações. Em nossa abordagem, como recurso de análise, vamos aproximar o espaço da rua ao espaço público, e o espaço da casa ao espaço privado, reconhecendo que a situação é mais complexa do que isso.

Quando a criança vai para escola, ela está bastante acostumada com as regras e normas da família, e muitos de nós gostamos de dizer que a escola é como uma família, que a escola é uma segunda família, e que a professora é como se fosse uma tia. Nada mais equivocado. A escola é uma instituição pública, e não uma família, e a professora é uma educadora, em geral uma servidora pública, e não a mãe da criança ou sua tia. As famílias gostariam que seus filhos fossem tratados na escola como seres especiais, tal como são tratados na família. Dessa forma, uma mãe gostaria que

a professora tratasse sua filhinha de modo especial, com todas as atenções. Mas a professora tem que tratar a todos por igual, portanto, a atenção que ela vai dar a uma criança deve ser igual aquela que dará a outra, na medida do possível, mesmo reconhecendo que alguns precisam de mais atenção. A professora, como verdadeira educadora, tem que ser justa nas atenções, e não pode dedicar todo seu tempo a uma determinada criança, apenas porque a mãe desta criança veio lhe pedir isto. Sei que esta é uma frase forte, mas penso que devemos refletir bem sobre ela: na família, a criança é UMA criança; na escola, a criança é MAIS UMA criança. Não digo isso para “desfazer” ou “maltratar” esta criança, mas esta é uma marca do espaço público: estamos nele como um indivíduo dotado dos mesmos direitos e obrigações que os outros. As instituições públicas (a escola pública brasileira, o posto de saúde, a justiça, o serviço de previdência etc.) devem tratar a todos por igual, sem discriminação. Dessa forma, não podem cobrir alguns de privilégios e atenções, e a outros reservar apenas alguns momentos de atenção.

Esta marca do espaço público está consagrada no princípio da igualdade, expresso na Constituição Brasileira de 1988. Não temos como imaginar um país democrático, um estado de direito, um país com justiça, sem lutar contra a discriminação de sexo, raça, cor, origem, crença religiosa, idade e outros atributos. Mas podemos pensar que, em nossa casa, não gostamos de receber pessoas de certa religião, de certa origem ou, até mesmo, de certa cor ou orientação sexual. Temos esse direito, em nossa casa. Mas, no espaço público, a regra é a da tolerância, e vale lembrar que toleramos os outros para também sermos tolerados. Ou seja, todos nós temos alguns atributos que podem desagradar a outros. Posso não gostar de evangélicos, mas, se sou gordo, haverá pessoas que não gostem de gordos. Posso não gostar de quem escuta música de forró, mas, certamente, haverá muita gente que não goste dos estilos musicais de que gosto. Nunca agradamos a todos. Nunca encontramos alguém que nos agrade em tudo. A vida em sociedade comporta certo grau de tolerância e respeito pela diversidade, e essa é uma das grandes marcas dos espaços públicos.

No Brasil, o espaço público sofre em função de muitos problemas. Em geral, costumamos pensar o espaço público como lugar da desorganização, da sujeira, do perigo. Muitas vezes, nós mesmos colaboramos para isso. Em casa, não cuspiamos no chão nem jogamos lixo pelos cantos. Na rua muitas vezes fazemos isto. Há pessoas muito calmas e sensatas em casa, mas, quando saem à rua para dirigir seu carro, se transformam em

quase guerreiros. Para muitos de nós, a cordialidade é algo que acontece entre iguais, no mundo da casa; não na rua, onde temos que mostrar cara feia, pois não conhecemos as pessoas. A casa é limpeza, organização, atenções. A rua é sujeira, desorganização e bagunça, serviços impessoais e anônimos. Mas, temos muitas experiências exitosas de boa conservação do espaço público e das instituições públicas, e vale lembrar que, sem um grande espaço público, não conseguimos assegurar um país justo e democrático.

Um segundo problema que sofre o espaço público no Brasil é que gostamos de achar que ele deve funcionar como uma família, uma grande família. Isso é muito freqüente na escola. Repito o que já disse acima: a escola é um espaço público, que deve acolher a diversidade cultural dos alunos e fazer respeitar a todos e a cada um. Logicamente, aceitar a diversidade não significa que cada um possa fazer o que deseja na escola. A escola tem um projeto político-pedagógico, um regimento. Como todo espaço público, ela tem regras de funcionamento, não se trata de achar que o espaço, porque é público, corresponde a “uma terra de ninguém, sem lei”. Dessa forma, não deve causar espanto a ninguém que a escola tenha, em seu regimento, algumas disposições com as quais muitas famílias não concordam. A escola não é um local que possa se reger do mesmo modo que uma família se rege. Certamente, algumas das regras escolares não serão do agrado de algumas famílias, mas elas devem entender que estas regras são necessárias para que todas as crianças possam viver com respeito no espaço público. Estas famílias devem lembrar que, na escola, estudam crianças muito diversas, filhas de famílias muito diferentes, e que todas devem aprender a conviver e a se respeitar.

O que tem isso tudo a ver com o tema da diversidade religiosa e do estado laico? Na casa e nas associações religiosas, nos reunimos com outras pessoas por conta desta afinidade das crenças. Buscamos um templo católico, um terreiro afro, um centro espírita, uma igreja protestante, um templo evangélico, um local para prática do budismo, uma sinagoga judaica, o salão do reino das testemunhas de Jeová, um templo mórmon, uma casa de adoração da Fé Bahá'i, uma mesquita muçulmana, um santuário, um mosteiro, uma casa de oração, ou qualquer outro lugar consagrado ao serviço de uma fé religiosa. Ali estamos entre pessoas que têm a mesma crença, acreditam nas mesmas verdades e usam os mesmos símbolos religiosos. Alguns de nós somos mais freqüentes aos templos religiosos, outros se limitam a comparecer em algumas cerimônias, em datas festivas, outros nunca comparecem a associações religiosas, e outros sequer sentem necessidade da crença em um deus.

A escola pública não está a serviço de uma determinada religião. Ela acolhe alunos e alunas, professores e professoras, que têm mais de uma crença religiosa e, por vezes, modos muito diferentes de pertencer à mesma crença religiosa. Basta ver que costumamos dividir os católicos em católicos praticantes e não praticantes. Na atualidade, não apenas temos grande número de opções de pertencimento religioso, como temos diferentes modos de pertencer a uma religião. Alguns seguem as regras religiosas de modo mais estrito, outros de modo mais frouxo. Temos muitas pessoas que, ao longo da vida, mudam de pertencimento religioso – um fenômeno cada vez mais freqüente, e temos também pessoas que pertencem a mais de uma religião ao mesmo tempo, pois sentem que, deste modo, estão mais amparadas nos momentos difíceis. E temos, além disso, um contingente de pessoas que não sente necessidade de pertencimento religioso numa certa fase da vida ou por toda vida.

Todas estas diferenças estão presentes na escola pública brasileira. E ela tem o dever de acolher e promover o respeito entre indivíduos tão diferentes em termos de crenças, o que não é tarefa nada fácil. De acordo com o que está afirmado na Constituição Brasileira de 1988, o estado brasileiro é laico (veja-se o Artigo 19 entre outros). Ou seja, ele não professa nenhuma religião e deve assegurar que todos possam ter liberdade de professar a sua religião. A escola pública brasileira, como parte do estado brasileiro, e como legítimo espaço público, tem também este dever – o de assegurar que alunos e professores tenham as mais amplas liberdades de consciência, de crença e de associação e manifestação religiosa. Vale dizer que uma das possibilidades de manifestação religiosa é o indivíduo declarar-se ateu, demonstrando, com isso, que tem uma posição válida a qual deve ser respeitada no tema das religiões. Por todos estes motivos, a escola pública brasileira não deve privilegiar uma religião em detrimento das outras, pois o Brasil é um país que não tem religião oficial. Dizer que uma escola pública é laica significa dizer que, nela, temos um regime social de convivência harmônica das diferenças de crença e de consciência, e uma das modalidades mais freqüentes desta convivência é a tolerância religiosa.

Mas, vale também lembrar que a liberdade de consciência envolve muitos outros aspectos. Por exemplo, a escola deve assegurar que alunos e alunas e professores e professoras de diferentes opiniões em política partidária convivam em regime de respeito. Dessa forma, a escola, como tal, não pode apoiar um determinado partido político numa eleição, e muito menos um candidato. Mesmo que tenhamos uma situação

em que todos os alunos e professores gostem do mesmo candidato, a escola como instituição não pode apoiar este candidato, mas cada um pode fazer isso, pois é da sua liberdade de crença e de consciência.

O estado laico e a escola pública laica surgem para defender a liberdade de consciência e de crença. Estas liberdades têm uma conexão direta com a democracia, com o estado de direito e os regimes de justiça. E isto se torna cada vez mais importante no mundo por conta da proliferação dos contextos multiculturais e da globalização, que coloca distintas culturas em contato. Há vinte anos atrás, não conhecíamos de perto nenhuma mesquita no Brasil, hoje temos mesquitas árabes em todas as capitais e, em muitas cidades brasileiras, os muçulmanos alugaram uma sala e ali realizam suas práticas religiosas, mesmo sem a construção da mesquita. O estado laico protege melhor as minorias. O estado laico se liga ao pluralismo cultural.

Termino este texto básico, enfatizando que a escola cumpre um papel muito importante na formação de cidadania das novas gerações, ensinando-as como se constitui e se mantém o regime de diversidade, tolerância e respeito que caracteriza o espaço público, fundamental para a democracia. Esta tarefa da escola é, certamente, muito difícil e enfrenta as pressões das famílias. Se uma família é fortemente católica, vai querer, no fundo, que sua filha estude numa sala de aula apenas com colegas católicos, e não vai ver com bons olhos a presença de afro religiosos, pentecostais, espíritas etc. Mas é dever da escola ensinar a estas crianças, e a estas famílias, que, no espaço público, todos têm o direito de expressar suas crenças, sendo esta uma das salvaguardas da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

DA MATTA, R. **A Casa & a Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

Após ler o texto base, escolha APENAS UMA das atividades propostas para realização desta Unidade I.

➡ ATIVIDADE I (1ª opção)

Os temas da diversidade religiosa, da tolerância, do estado laico e das liberdades laicas, da liberdade de consciência e de crença, são questões que exigem reflexão e posição pessoal. Uma professora precisa refletir sobre seus valores e opiniões acerca destes temas mais do que outros profissionais, pois sua função é educar, seu exemplo e opiniões têm influência sobre seus alunos. Vamos aproveitar este tópico de estudos no curso para experimentar uma convivência respeitosa com a diversidade religiosa, o que não é fácil de fazer, mas vale a pena tentar. Em função de tudo isto, após a leitura do texto, lhe convidamos a pensar e tomar algumas notas acerca das questões abaixo.

1. Você tem um pertencimento religioso? Que importância ele tem em sua vida? Você é praticante de uma religião?

2. Você sabe qual é o pertencimento religioso de seus alunos? Em algum momento, eles conversaram este tema em sala de aula?

3. Sua escola promove alguma atividade de modo a valorizar os diferentes pertencimentos religiosos e estimular o respeito entre os alunos por esta diversidade?

4. Sua escola ostenta símbolos religiosos nas paredes e portas? Eles são de diversas religiões ou são de apenas uma confissão religiosa?

5. Você costuma rezar em aula com seus alunos? Você escolhe sempre a mesma oração ou, cada dia, um aluno sugere uma oração que lhe diga respeito? Você acha correto que uma criança tenha que rezar em sala de aula uma oração que não é de sua confissão religiosa?

6. Você e seus colegas, professores e professoras, já conversaram sobre o tema da diversidade religiosa e da escola pública laica nas reuniões? Você considera este tema importante? Que possíveis aprendizados os alunos podem construir na discussão destes temas?

Produza um pequeno texto reflexivo a partir das questões propostas e o poste no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 17 de julho.

Seu texto deve ter entre 15 a 30 linhas.

Em sua escrita, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O trabalho deve ser realizado em formato *.doc* e denominado *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade I*.

OU**➔ ATIVIDADE I (2ª opção)**

Entre no sítio web <http://www.curtanaescola.org.br/>. Nele, você encontra curtas metragens brasileiros para uso em sala de aula. Se gostar deste sítio web, aproveite e faça sua inscrição nele, é gratuito, e você recebe mensalmente uma mensagem, informando sobre os novos vídeos e dando dicas para o uso em sala de aula.

Nossa sugestão é que você assista o curta metragem intitulado “Pax”, que pode ser achado pelo mecanismo de busca do próprio sítio web (digite Pax no campo “Ache um curta”, no canto superior direito da página web, e clique ok). Este vídeo mostra as dificuldades do diálogo entre as religiões, de forma bem divertida, através de desenho animado. O vídeo tem apenas 14 minutos e é colorido.

Depois de assistir o vídeo, produza um comentário com 15 a 30 linhas de extensão, enfocando as dificuldades do diálogo entre as religiões, os problemas da tolerância religiosa e como você enxerga isso em sua escola, com seus alunos e colegas.

Divulgue estas páginas escritas entre os demais cursistas e leia as opiniões dos colegas, postando seu texto no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no *Moodle*, até 17 de julho.

O trabalho deve ser realizado em formato *.doc* e denominado *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade I*.

PARA SABER MAIS

Você vai gostar de ler o livro *A Casa & A rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*, do conhecido antropólogo brasileiro Roberto DaMatta, publicado pela Editora Rocco. Este livro já tem tantas reedições, que você pode encontrá-lo em algum sebo de livros usados certamente.

A professora Roseli Fischmann escreveu um pequeno livro sobre o tema, intitulado *Estado Laico*, editado na Coleção Memo da Fundação Memorial da América Latina. Este livro pode ser pedido, acessando o sítio web www.memorial.sp.gov.br. Clique em publicações, Coleção Memo, veja os livros editados (são muitos livros), e veja os procedimentos para fazer o pedido. Se sua escola fizer o pedido, para a biblioteca, você tem chance de que o envio seja gratuito.

Em alguns países do mundo, a preocupação com a laicidade é muito forte, tendo em vista os fundamentalismos. Leia as notícias a seguir sobre conflitos na Tunísia em 2011. Elas ilustram esse assunto.

Notícia 1 – Centenas de tunisianos se manifestam por país laico

Jornal do Brasil

Centenas de pessoas foram às ruas de Túnis neste sábado para pedir “uma Tunísia laica”, depois dos incidentes com radicais islâmicos que atacaram um ponto ... <http://www.jb.com.br/internacional/noticias/2011/02/19/centenas-de-tunisianos-se-manifestam-por-pais-laico/>

Notícia 2 – Centenas de tunisianos se manifestam por país laico

Terra Brasil

TÚNIS, 19 Fev 2011 (AFP) – Centenas de pessoas foram às ruas de Túnis neste sábado para pedir “uma Tunísia laica”, depois dos incidentes com radicais ... <http://noticias.terra.com.br/mundo/noticias/0,,O14953374-E1294,00-Centenas+de+tunisianos+se+manifestam+por+pais+laico.html>

Notícia 3 – Centenas de tunisianos se manifestam por país laico

D24am.com

[i] Centenas de pessoas foram às ruas de Túnis neste sábado para pedir ‘uma Tunísia laica’. Foto: Fethi Belaid/AFP Túnis - Centenas de pessoas foram às ... <http://www.d24am.com/noticias/mundo/centenas-de-tunisianos-se-manifestam-por-pais-laico/17600>

Unidade 2

Diversidade de geração

ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA, QUESTÕES DE GERAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO INTERGERACIONAL

Carla Beatriz Meinerz

Nenhum indivíduo deve ser compreendido fora da perspectiva cultural em que se constitui. Ao pensarmos que a diversidade é uma característica das relações que se estabelecem na contemporaneidade, também a idéia de fazer parte de uma geração com características homogêneas deve ser relativizada. Os seres humanos não repetem em suas vidas um ciclo único e universal, categoricamente dividido em etapas, em que infância, juventude, adultez e velhice se sucedem em vivências similares e independentes dos contextos em que se desenvolvem. Ao contrário, a vida humana é a possibilidade de traçar trajetórias próprias conforme o contexto social e histórico em que se realiza. Isso implica afirmar que um sujeito pode ser considerado jovem independente da sua faixa etária, dependendo da sociedade em que se constitui como tal. A experiência dessa juventude será matizada pela posição social ocupada, assim como questões de gênero, racialidade, entre outros.

Se há uma heterogeneidade nas vivências das variadas gerações, igualmente as relações intergeracionais sofrem transformações. E é justamente no mundo contemporâneo que se observam as mudanças mais expressivas na forma como se relacionam distintos grupos nessa perspectiva. Diferentes épocas escolheram idealizar ou menosprezar determinados períodos da vida. Atualmente, vivemos a valorização da juventude como referência de melhor fase da existência humana e um conseqüente desejo de prolongamento dessa experiência nas trajetórias sociais e individuais. Partindo dessa constatação, enfatizamos, nas reflexões a seguir, o tema da juventude para mediar a compreensão das questões geracionais na contemporaneidade. Tal escolha revela-se importante também para a análise das relações que acontecem no espaço escolar, uma vez que o componente da convivência intergeracional é parte da prática cotidiana nesse ambiente.

Falaremos mais em juventude e culturas juvenis do que em jovens isoladamente, assim como trataremos de conectar suas práticas com as experiências sociais que os envolvem, especialmente marcadas pelas relações com os adultos enquanto referências vitais. O jovem não é tratado de forma isolada, mas enquanto juventude e, dentro da perspectiva da diversidade de culturas juvenis existentes, compreendido como sintoma cultural. Através do jovem pensaremos a criança, o adulto e o idoso.

Falar em juventude é falar em diversidade, sendo que a mudança e a possibilidade de pensar sobre ela são características fundamentais para a compreensão dos jovens numa perspectiva social e histórica. A dificuldade em construir uma definição dessas categorias vem sendo apontada por muitos autores brasileiros na área da educação, que inovaram ao vislumbrar, nesse campo, o jovem para além da categoria de aluno¹.

Circulam, em nossa sociedade, diferentes representações sobre ser jovem. O senso comum, assim como parte da tradição científica moderna, tende a uniformizar tal conceito em torno da variável idade e da idéia de etapa transitória e conflituosa da vida humana. Ao mesmo tempo, se reivindica a juventude como tempo ideal e se constrói uma produção simbólica, especialmente através da mídia e dos apelos consumistas, investida de valores vinculados a determinadas características como a beleza corporal, o estilo de se vestir, o espírito empreendedor ou desconhecedor de limites no campo das relações e da comunicação via novas tecnologias. Tratando dessa reivindicação, a psicanalista Maria Rita Kehl afirma que:

O efeito paradoxal do campo de identificações imaginárias aberto pela cultura jovem é que ele convoca pessoas de todas as idades. Quanto mais tempo pudermos nos considerar jovens hoje em dia, melhor. Melhor para a indústria de quinquelharias descartáveis, melhor para a publicidade – melhor para nós? O fato é que nas últimas décadas viramos jovens perenes. Por que não? (KEHL, 2007, p. 47).

¹ A compilação desses estudos, feita por Marília Sposito (2001), demonstra que, por algum tempo, privilegiou-se a pesquisa do jovem na condição de aluno, restringindo-se a ação investigativa ao interior da escola. Tal demonstração abriu a discussão da categoria jovem como categoria social, para além da escolarização. Recentemente, têm crescido os estudos focados nos jovens em seus processos de socialização, a partir do mundo da cultura, da formação de grupos musicais, religiosos, políticos, da associação através de gangues ou tribos, enfim, das mais diversas identificações, evidenciando a existência de uma diversidade dentro do que podemos chamar de juventudes. Um autor importante nesse campo é Juarez Dayrell (1996, 2001).

Há claramente a produção de objetos de consumo material e simbólico nessa perspectiva (roupas, aparelhos eletrônicos, grupos musicais, propagandas, filmes, comunidades virtuais, entre tantos), mas há igualmente variadas formas de praticar e incorporar tal produção, possibilitando o surgimento de diferentes grupos, tribos dentro das chamadas culturas juvenis.

Essa idealização está também relacionada com as condições econômicas e sociais contemporâneas, em que as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho escasseiam e a necessidade de qualificação cresce cada vez mais, acompanhada de instabilidade e incertezas quanto ao futuro. Reconhecemos as exigências dessa materialidade, articulando a questão geracional com as de origem social, de gênero, de racialidade, de territorialidade, entre outras.

Nem o critério da idade nem a perspectiva de transitoriedade podem ser tomados como variáveis independentes. Do ponto de vista político-administrativo, as fronteiras entre infância, adolescência, juventude e vida adulta, no Brasil, baseiam-se nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que confirmam a adolescência na população compreendida entre a faixa etária dos doze aos dezoito anos, e a juventude, dos dezoito aos vinte e quatro anos. Os estudos de juventude, entretanto, alargam esse tempo para os 29 anos de idade. Outro referencial importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define a faixa etária dos doze aos dezoito anos incompletos para as medidas de proteção e atenção integral à criança e ao adolescente.

Quanto à questão da transitoriedade, não se pode negar que a adolescência e a juventude estão relacionadas com a vivência de uma experiência que oscila entre as exigências do mundo infantil e as do mundo adulto. Os critérios para demarcar esse período não são, todavia, apenas biológicos. As modificações corporais aparecem mais ou menos em todas as sociedades na mesma faixa etária. Por outro lado, a integração do indivíduo no mundo dos adultos varia nas diferentes sociedades e, dentro delas mesmas, nas diversas experiências e práticas socioculturais. Jovens com a mesma faixa etária vivem esse período de diferentes maneiras, conforme a cultura em que estão inseridos.

Em quase todas as culturas existem ritos de passagem da vida infantil para a adulta, e a antropologia nos proporciona muitos relatos sobre rituais que marcam essa mudança. O exemplo dos índios Tükuna do Alto Solimões, Amazonas, narrado pelo antropólogo Ari Pedro Oro (1977), pode ser uma referência. Segundo o autor, as crianças, a partir dos seis ou sete anos de idade, deixam de brincar juntas e cada uma passa a participar da vida adulta de seus sexos, até chegar o período do rito maior de passagem, que marca o novo comportamento social e *status*, iniciando nova vida. Para as meninas, existe a *Festa da Menina-Moça*.

Quando aparece a primeira menstruação, a menina é recolhida e fica isolada, enquanto os parentes preparam uma festa. Durante a comemoração ela é libertada, tem seus cabelos arrancados e recebe conselhos das anciãs. A partir de então, o grupo esperará um comportamento adulto da moça. Embora na sociedade ocidental e contemporânea, tal passagem não tenha um tempo ou um rito único e determinado, igualmente as famílias possuem rituais, como o baile de debutantes ou a primeira saída para uma festa sem a presença dos pais. A própria escola pode ser analisada como um possível lugar de passagem nessa perspectiva.

A passagem, quando não bem delimitada, pode gerar uma prolongação dessa experiência vital, criando-se um período em que o sujeito vê postergada sua entrada no mundo adulto, não assumindo responsabilidades vinculadas ao trabalho, constituição de família, entre outras.

Historicamente, o reconhecimento de uma fase da vida, distinta da infância e da vida adulta, nas sociedades ocidentais cristãs, desenvolve-se com nitidez entre o final do período moderno e a inauguração do período contemporâneo, surgida da revolução industrial e das revoluções burguesas, refletida nos novos processos dentro da ciência e da escolarização. Até o século XVIII, confundia-se infância e juventude, sendo que a última era sinônimo de vagabundagem e, por isso, se confirmava a necessidade social de impor educação e trabalho às gerações mais novas, livrando-as das características negativas, vinculadas ao ócio e à libertinagem. A escola recebe a tarefa de evitar tais vínculos, educando para a vida em sociedade, ou seja, para o trabalho intelectual e manual, conforme a posição social ocupada pelo sujeito. Somos herdeiros de um projeto pedagógico delineado sob tal argumentação, e a maneira como lidamos com os jovens, ainda hoje, apresenta características desse tipo de representação social. Daí decorre o diálogo intergeracional precário que se estabelece nas relações pedagógicas cotidianas, expresso nas dificuldades crescentes das relações entre professores e alunos, assim como na limitada troca de saberes entre os mesmos.

A partir do século XVIII, buscou-se definir as fronteiras entre o mundo infantil e o mundo adulto, a esfera do estudo e da preparação para o futuro, de um lado, e o mundo do trabalho e da formação de uma família, de outro. O mundo da liberdade de escolha, por uma parte, e das opções sedimentadas, por outra. A passagem, no entanto, na atualidade está ameaçada por uma nova indefinição dos limites entre esses mundos, agravada pela desigualdade na possibilidade de escolher, de selecionar, de produzir trajetórias de vida, dependendo da condição social do sujeito.

Podemos pensar que a juventude é um período constituído pela mudança como centralidade, em que o corpo, a afetividade, as referências sociais e grupais se constituem num novo patamar da experiência vital. Somos convocados/as a dizer quem somos e quem poderemos ser, do que gostamos, de quem gostamos, enfim, fazemos aprendizados que são significativos para o resto da vida. A mudança contínua e, especialmente, a capacidade de lidar com isso é o que se pede ao adulto em sua experiência individual e social. Essa perspectiva desloca a atenção dos conteúdos da experiência para os processos da construção de cada sujeito ou grupo. Ao invés de descrever os conteúdos próprios dessa fase da vida e explicar os sujeitos a partir deles, busca-se compreender os processos vivenciados pelo sujeito, envolto em seu entorno cultural e histórico. Um exemplo desse modo de compreensão dos sujeitos é a importância atribuída à juventude entre os grupos populares como tempo de opções fundamentais, uma vez que uma escolha pelo tráfico de drogas ou pela gravidez, nessa época, pode resultar em situações emblemáticas para a vida inteira.

Se as gerações mais novas convivem com adultos que tampouco consolidaram suas existências socialmente, vivendo a instabilidade e as incertezas em seu cotidiano, ou são inábeis para lidar com as mudanças, cria-se um dilema. Esse dilema é próprio do contexto contemporâneo, destacando-se que, segundo Fabbrini e Melluci,

Deve ser reconhecido, então, que as características atribuídas ao adulto maduro, que parecem referir-se a um tipo de estabilidade adquirida e duradoura, não têm uma resposta efetiva na experiência de nenhuma pessoa real. Os problemas que se encontram pela primeira vez na adolescência: escolhas, dilemas, relação com mudanças contínuas, não são superados na adolescência, mas iniciam a partir dela a fazer parte do panorama existencial de cada um. São tensões atuais para cada adulto às voltas com a vida [...] (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 7).

A contradição e a mudança são parte da condição humana, cuja capacidade criativa se revela na produção da cultura, mesmo em condições sociais adversas, na reinvenção do cotidiano e na fabricação de estratégias de sobrevivência. Michel de Certeau (1994) é uma referência importante para pensar nessa perspectiva da vida cotidiana enquanto mediadora fundamental na historicidade da sociedade.

Pensar o jovem como sintoma cultural significa compreender, em suas experiências, traços de uma sociedade que se multiplica em questões e problemáticas sociais complexas.

Desloca-se a identidade juvenil historicamente vinculada à geração de problemas sociais para a de especial vítima da sociedade em que vive. Alguns dados lançados pelas pesquisas constitutivas do **Mapa da Violência no Brasil/2011** evidenciam a crescente vitimização dos jovens brasileiros. São eles que morrem em maior quantidade, assassinados ou vítimas de acidentes de trânsito.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o jovem é modelo ideal nas produções simbólicas, também é representativo do grupo mais atingido pelas incertezas e problemas da nossa sociedade. Isso porque nossa organização social inclui uma opção de desenvolvimento em que a criança e o velho pouco contam, por serem parcial ou totalmente improdutivos. É o adulto a referência para a construção de políticas públicas em geral, do lazer à segurança e à justiça. A criança, o jovem e o velho estão num segundo plano, embora algumas ações e iniciativas floresçam no tecido social mais atual. Tendemos a afirmar que o idoso é aquele que mais sofre com a experiência da falta de um lugar social reconhecido, justamente no momento em que teoricamente o amadurecimento desse período da vida qualificaria enormemente a relação com as demais gerações.

O tema das relações intergeracionais deve ser entendido a partir da diversidade cultural das experiências geracionais, para, então, proporcionar alguns questionamentos sobre a qualidade dessas relações, no sentido do respeito e da troca de saberes entre si. É justamente na escola onde diferentes gerações têm a oportunidade de se encontrar cotidianamente e construir a possibilidade de um diálogo qualificado. Mas é isso o que acontece? Crianças, jovens, adultos e velhos interagem no sentido do respeito mútuo e da troca de saberes nesse ambiente? O professor age como um adulto e, portanto, uma referência para seus alunos? O professor vê no seu aluno o jovem, a criança ou o velho em suas experiências concretas?

A escola é um espaço sociocultural e as relações sociais presentes nesse ambiente estão conectadas com as experiências socioculturais e com a forma como os sujeitos se apropriam das mesmas. Sabemos que a escola e seu papel social são diariamente colocados em questão. Assim, uma das primeiras coisas a fazer é reconhecer que nossas práticas se inserem numa instituição não explicada só pelo presente, mas que tem uma tradição e uma memória histórica que a engendram. Na cultura desenvolve-se também a educação. No século XX, nos aproximamos de algo que podemos chamar de cultura mundial e da possibilidade de convertermo-nos em cidadãos totalmente conscientes do mundo. A antropóloga Margaret Mead (1971) aponta para a constatação

de que estamos vivendo uma experiência única na história da humanidade. Trata-se do aparecimento de um novo tipo de cultura em que os mais jovens assumem uma nova autoridade e representam o porvir, o futuro ainda desconhecido. Para a autora, há culturas posfigurativas em que os jovens aprendem dos adultos, culturas cofigurativas em que adultos e jovens aprendem juntos e culturas prefigurativas em que os adultos aprendem dos mais novos. No mundo atual, convivem as três experiências culturais, mas a tendência hegemônica é de que a juventude assuma um papel cultural fundamental – o que pode ter grandes repercussões para a instituição escolar.

A educação é uma experiência antropológica presente em qualquer cultura, independente da existência de instituições escolares. A escola de hoje é uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização, podendo ser reinventada na medida em que esses processos se aceleram cada vez mais, ao passo que os sujeitos sociais agem sobre eles.

Os processos de escolarização modernos e contemporâneos estão relacionados com os processos civilizatórios e com os processos de socialização, que incluem a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente. Porém, os seres humanos individuais ligam-se numa pluralidade, configurando algo novo: a sociedade. A indissociabilidade de ambos e, ao mesmo tempo, a singularidade de cada um, é o que desafia a nossa compreensão. É nessa complexidade que devemos pensar ao tratar das relações intergeracionais na escola, construindo o caminho do diálogo e da troca de saberes entre diversificadas experiências de gerações.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAYRELL, J. **A Escola Como Espaço Sócio-Cultural**. In: _____. *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. **A Música Entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FABBRINI, A; MELUCCI, A. **A Idade de Ouro**. Tradução livre. [S.l.: s.n.], 2004. Texto digitado.

KEHL, M. R. **A juventude como sintoma cultural**. Revista *Outro Olhar*, Belo Horizonte, ano V, número 6, 2007.

MEAD, M. **Cultura y Compromiso**: estudios sobre la ruptura generacional. Buenos Aires: Granica, 1971.

ORO, A. P. **Tükuna**: vida ou morte. Caxias do Sul: UCS; Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977.

SPOSITO, M. P. Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área de Educação. In: _____. **Juventude e Escolarização**. Brasília: INEP, 2001. (Série Estado do Conhecimento)

Após ler o texto base, escolha APENAS UMA das atividades propostas para realização desta Unidade 2.

➡ **ATIVIDADE 2 (1ª opção)**

Após a leitura do texto, lhe convidamos a pensar e tomar algumas notas acerca das questões a seguir. Para ensinar ou pensar qualquer atividade pedagógica na perspectiva da diversidade, o professor deve estar convencido do valor da temática que pretende estudar com seus alunos. Também deve encará-la dentro da sua própria trajetória individual, pois ninguém é algo na vida pessoal que não o seja também na vida laboral. Diante disso, que tal pensar um pouco a partir das atividades que lhe são propostas a seguir?

A fim de que se tenha um registro de suas reflexões, produza um texto (de 20 a 30 linhas) a partir das perguntas apresentadas a seguir. Esta produção também deve ser ilustrada com imagens de propagandas e de livros didáticos (5 a 10 imagens).

1. Como você relaciona as questões geracionais levantadas no texto base com sua trajetória pessoal? Que experiências foram relevantes na sua constituição como criança, jovem, adulto? Como você se coloca na figura de adulto-professor?

2. Por que a juventude pode ser a temática mediadora do debate sobre as questões geracionais?

3. Discorra sobre a idealização da juventude como época ideal da vida e como sintoma cultural, buscando imagens sobre esta idealização em propagandas publicitárias.

4. Discorra sobre as relações intergeracionais na escola, exemplificando com imagens do livro didático.

Para a realização desta atividade, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O material produzido deve ser postado no Box *ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 24 de julho. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc*.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade2*.

OU

➡ **ATIVIDADE 2 (2ª opção)**

Após a leitura do texto, lhe convidamos a construir um glossário com, no mínimo, dez conceitos presentes no Texto Base. Depois, coletive seu glossário no ambiente virtual do curso. Os conceitos de infância, juventude, adultez e velhice são obrigatórios nesse glossário.

Para a realização desta atividade, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O material produzido deve ser postado no Box *ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 24 de julho. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc*.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade2*.

PARA SABER MAIS

Sugerimos a leitura do livro organizado por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco, intitulado *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* e publicado em São Paulo pela Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania. O livro traz diferentes textos sobre as questões da juventude no Brasil, com análises e dados resultantes de uma pesquisa nacional, que nos dão uma visão sobre a situação social de nosso país.

A juventude é apontada, nas últimas pesquisas nacionais, como a maior vítima da violência em nosso país. Vejamos alguns dados que permitem entender e conhecer um pouquinho melhor a realidade da juventude no Brasil.

Quem e quantos nós somos?

- Mais de 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos no Brasil, segundo o Censo 2000 do IBGE.
- 50% de homens e 50% de mulheres nesta faixa etária.
 - 6,3 milhões residem na zona rural.
 - 16,2 milhões são pretos/as ou pardos/as.
 - 145 mil são indígenas.
- 60% dos/as presos/as do país têm entre 18 e 29 anos, segundo dados de 2007 do Ministério da Justiça.

Como pensamos e agimos?

- O Brasil é o 2º lugar no ranking do pessimismo do/a jovem quanto ao futuro, perdendo apenas para a Colômbia (Unicef, 1999).
- No entanto, 84% dos/as jovens pesquisados/as pelo Instituto Cidadania acreditam no próprio poder de transformar o mundo.
 - 13 milhões de jovens brasileiros/as já participaram ou participam de alguma forma associativa (movimentos sociais, ONGs, sindicatos, partidos políticos etc), segundo estudo da UNESCO de 2004.
 - Entretanto, apenas 2% dos/as jovens pesquisados/as pelo Instituto Cidadania participam de algum trabalho social ou no bairro; 20% quer fazer; 10% pensou, mas desistiu; 68% nunca pensou em fazer.

Os números da educação

- 51,4 % dos/as jovens do Brasil não frequentam a escola;
 - 1,2 milhões de jovens brasileiros/as são analfabetos/as.
 - Pesquisa do Instituto Cidadania revelou que para 74% da juventude a escola é importante para entender a realidade.
 - 17 milhões de jovens não estudam.
 - Apenas 1% de jovens universitários/as são pretos/as; 15% são pardos/as (Censo 2000); 0,1% são indígenas.

Trabalho e renda

- 88 milhões de jovens sem emprego no mundo, segundo a OIT (2003).
- Nos países latino-americanos, o número absoluto de jovens sem emprego passou de 6,5 milhões em 1993 para 9,4 milhões em 2003.
 - 3,7 milhões de jovens brasileiros/as sem trabalho, o que representa 47% do número total de desempregados/as no Brasil (PNAD 2001).

A violência entre nós

- 43% das crianças e adolescentes da América Latina se sentem inseguros/as no lugar onde vivem, segundo pesquisa “A Voz das Crianças”.
- 102 jovens do sexo masculino assassinados a cada 100.000 habitantes no Brasil, segundo compilação de estudos do Banco Mundial.
- 61% das escolas privadas brasileiras e 65% das públicas oferecem um ambiente inseguro, segundo estudo da Unesco.
 - Cerca de 4% dos estudantes entrevistados/as disseram que têm ou tiveram uma arma de fogo, e 70% desses (quase 130.000 estudantes) relataram que essas armas eram para uso nas escolas.
 - Entre janeiro de 2000 e janeiro de 2003, houve 1.547 registros de abuso sexual (aproximadamente 50% na região Sudeste do país e 25% no Nordeste), segundo dados de 2003 da ABRAPIA.
 - 75% das vítimas eram mulheres e 18% eram homens, sendo que a maior parte das vítimas femininas tinha entre 12 e 18 anos de idade.

Quadro 1: Realidade da Juventude no Brasil.
Fonte: Frutos do Brasil – Juventude em Debate

1 Disponível em <<http://frutosdobrasil.wordpress.com/>>. IBGE, UNICEF, UNESCO, PNAD, OIT e Instituto Cidadania

Unidades I e 2

Atividade integradora

A *Atividade Integradora* que propomos, neste Módulo, envolve a leitura de dois *Textos Orientadores sobre diversidade religiosa e geracional*, respectivamente, seguida de pequenos trabalhos que você poderá realizar ou utilizar como sugestão para desenvolvimento de atividades com seus alunos.

Estes pequenos trabalhos envolvem navegação pela web e análise de imagens e texto jornalístico. Eles são convites para que você interaja com diferentes linguagens ou estenda esta interação a seus alunos. Além disso, eles podem lhe auxiliar na proposta de sugestões de atividades utilizando a internet.

A única atividade que deverá ser postada envolve *breve síntese de aspectos interessantes descobertos em 2 ou 3 sítios web* visitados por você e produção de lista de sugestões com trabalhos relacionados ao uso da internet em sala de aula.

Portanto, aluno-colega, não esqueça:

Estamos apresentando várias sugestões de trabalho com variadas linguagens (sítios web, imagens, textos jornalísticos), mas você precisa realizar **APENAS UMA ATIVIDADE** nesta Unidade Integradora.

LEITURA DE TEXTO ORIENTADOR:

O Uso dos Ambientes Virtuais e o Ensino da Diversidade Religiosa e das Liberdades Laicas

Fernando Seffner

Uma das chaves do sucesso das estratégias pedagógicas é operar com diferentes recursos e múltiplas linguagens. Nada é mais monótono do que utilizar sempre um único recurso pedagógico, seja ele o quadro negro ou, até mesmo, o vídeo ou conjuntos de slides no datashow. Mesmo as tecnologias mais avançadas,

quando utilizadas de modo intenso, tornam-se repetitivas e perdem sua eficácia pedagógica, comprometendo as aprendizagens. Neste módulo, vamos avançar no estudo do tema da diversidade religiosa e do estado laico, sugerindo recursos disponíveis na web, visando, com isso, familiarizar os cursistas tanto com o tema quanto com as possibilidades pedagógicas do ambiente virtual.

Tornou-se voz corrente, em determinados meios, a ideia de que uma criança pode se educar apenas com o uso da internet, apenas navegando nos ambientes virtuais. Essa ideia, presente em algumas propagandas e, também, em mensagens de órgãos oficiais de educação, diminui o valor do professor como orientador das aprendizagens e como adulto de referência. Nossa proposta, então, é que professores e professoras precisem, cada vez mais, entender as possibilidades do ambiente virtual, sugerindo atividades que propiciem aprendizagens significativas. Que os alunos saibam tudo de computador, que saibam navegar mais ligeiro que os professores, que consigam resolver as pequenas panes que acometem os computadores, nada disso deve assustar os professores. Uma boa professora será capaz de planejar atividades inteligentes, usando o recurso da internet e estabelecendo conexões entre esta e outros recursos pedagógicos, como livros, filmes, exposições no quadro negro, debates etc. Mas, certamente, é necessário que a professora conheça melhor o que se pode encontrar na web acerca do tema, para que ela possa planejar atividades educativas.

Para o tema que estamos estudando neste tópico, diversidade religiosa e laicidade do estado, temos uma grande quantidade de material informativo na web, especialmente por conta de que todas as religiões mantêm páginas, comunidades, blogs, malas diretas, livros virtuais etc. Além do mais, o tema religião é um dos mais debatidos e isso fica bem nítido na internet. Mas, também temos muitos sítios web ótimos para discutir o tema do ensino público laico, das liberdades laicas, da laicidade do estado, das liberdades de consciência, crença e associação religiosa. Sem contar o grande acervo de imagens relativas ao tema religião para ilustrar nossos debates.

NAVEGANDO NA WEB

No que se refere à navegação na web, sugerimos um conjunto de caminhos. Se possível, percorra todos estes caminhos, faça todas estas pequenas atividades ou utilize este trabalho com seus alunos, incluindo-o em seu planejamento.

■ Trabalhando com imagens e diversidade religiosa

Acesse <http://www.google.com.br/> e clique em imagens. Você estará, então, no chamado *Google Imagens*. Vá digitando cada um dos conjuntos de expressões a seguir e observe as imagens que aparecem: “imagens religiosas”, “imagens religiosas católicas”, “imagens religiosas afros”, “imagens religiosas islâmicas”, “imagens religiosas budistas”, “imagens religiosas judaicas”, “imagens religiosas pentecostais”, “imagens religiosas luteranas”, “imagens religiosas espíritas”, “imagens religiosas mórmons”.

■ Conhecendo os sítios web das religiões

Encontramos, no ambiente web, uma enorme quantidade de páginas oficiais e não oficiais das mais variadas religiões. Você pode começar sua busca por estes sítios, através do <http://www.google.com.br/>, por igreja católica. Depois, coloque os nomes das várias confissões religiosas e busque os sítios que são indicados. Experimente navegar nos sítios web oficiais das religiões, por exemplo: <http://www.vatican.va/>, <http://www.luteranos.com.br/> etc.

■ Conhecendo alguns sítios que tratam do tema da laicidade do estado

Há, no Brasil, diversos grupos de pesquisa e atividade política que estudam o tema da laicidade do estado e da escola pública laica. Sugerimos visitar alguns sítios web para entender melhor do assunto:

- Observatório da Laicidade do Estado – OLÉ em <http://www.nepp-dh.ufjf.br/ole>
- Sítio web de uma associação cívica chamada República e Laicidade – <http://www.laicidade.org/>;
- Sítio web da Rede Ibero Americana pelas Liberdades Laicas, em <http://www.liberdadeslaicas.org.mx/>;
- Sítio web sobre posição dos indivíduos ateus em matéria de temas religiosos e da laicidade – <http://www.atea.org.br/>.

■ Blogs e comunidades que discutem temas religiosos

- Recomendamos que cada cursista ingresse em www.orkut.com (se você não for associado, poderá fazer isso de modo simples e rápido). No buscador, coloque simplesmente a palavra “religião” e navegue nas comunidades. Depois, coloque “laicidade” no buscador e procure, no meio de tantas indicações, aquelas que dizem respeito mais especificamente ao tema. Sobre a história das religiões, você pode visitar <http://religioesereligiosidades.blogspot.com/>. Utilize o Google para encontrar blogs sobre religiões, laicidade, escola laica e história das religiões.

■ Ficando em dia com as questões da laicidade do estado

- Se desejar manter-se em dia com notícias curtas e pequenos textos sobre o tema da laicidade do Estado e, em particular, sobre o tema da educação laica, sugerimos que você entre no mecanismo de alertas do Google, em <http://www.google.com.br/alerts>. Uma vez nele, você coloca como termos de pesquisa as palavras “laicidade” e “educação laica”. No tipo, sugerimos que marque apenas notícias. Na frequência, sugerimos uma vez por semana. No volume, selecione somente os melhores resultados. Coloque seu e-mail e você receberá bons materiais para auxiliar nas discussões em sala de aula.

LEITURA DE TEXTO ORIENTADOR:

Imagens e Notícias:

Infância e Juventude – Cruzando Tempo Presente e Passado

Carla Beatriz Meinerz

A necessidade de vigilância e controle sobre as crianças e jovens aparece em discursos presentes nos jornais do período inicial da República no Brasil. Vargas (2004) analisa matérias sobre “menores de rua” de um periódico que circulava em Porto Alegre no início do século XX, O Independente. No dia dois de setembro de 1909, o jornal publicou uma matéria cujo trecho, citado por Vargas (2004, p. 253), repito a seguir:

Em nenhuma capital populosa, vê-se a criançada em grupos pelas ruas, em correrias, em brinquedos, saltando em bondes ou carroças, como sucede em nossa terra. As ruas

são apenas destinadas ao trânsito público e não a recreio de meninos. Assim como as mães contêm as meninas, que são numerosas, e não brincam nas vias públicas, também deveriam conter os rapazes, fazendo-os brincar nas áreas e nos quintais. Mas não se dá isso. Muitas mães, não querendo aturar os filhos arteiros e desinquietos, deixam-nos sair à porta da rua, com supremo alívio. Daí os numerosos fatos lamentáveis de crianças apanhadas pelos veículos, das rixas entre rapazes, cabeças quebradas e até morte entre eles. As crianças devem ter fôlego, mas este deve ser vigiado e nunca nas ruas públicas. Os jardins aí estão, sem nenhuma freqüência, quando neles seria o melhor local para reunião de crianças, para os seus brincos e folguedos. Preciso é que cada um se convença de que nas ruas, sem nenhuma escolha, numa promiscuidade deprimente, não se pode dar boa educação à prole (apud Vargas, 2004, p. 253).

Analisando o discurso jornalístico, o autor afirma que a cidade é claramente dividida no que diz respeito à socialização infantil: o âmbito privado, representado pelos quintais familiares, e o âmbito público, representado pelos jardins e ruas, onde a vigilância se fazia necessária. Ainda hoje compreendemos que não há preocupação por parte das políticas públicas em criar espaços democráticos para todas as crianças e jovens. A preocupação é a do afastamento dos mesmos das ruas, oscilando entre a proteção e a vigilância. Nas fotos a seguir, podemos perceber o âmbito privado e o âmbito público com as presenças de crianças e jovens na Porto Alegre do início do século XX.



Figura 1: Rua dos Andradas esquina com Rua General Câmara, início século XX. Fotógrafo: Virgilio Calegari. Meninos descalços na rua.



Figura 2: Praça XV, século XX, década 20/30. Fotógrafo desconhecido. Crianças em espaço público com seus familiares.

REFERÊNCIA

VARGAS, A. Z. **Porto Alegre, início do século XX**: imprensa, “ânsia de civilização” e menores de rua. In: GRIJÓ, Luiz Alberto (org.). *Capítulos da História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 247-272.

TRABALHO COM IMAGENS E TEXTO JORNALÍSTICO

A busca de materiais no ambiente virtual, como dados, imagens, reportagens jornalísticas, produções artísticas e/ou produções literárias relativas ao tema da diversidade cultural e das relações intergeracionais no espaço escolar é um desafio sempre importante para os professores. Em razão disso, foi proposta a leitura de um Texto Orientador, de Carla Beatriz Meinerz, com interpretação de duas imagens e de um texto jornalístico, todos do início do século XX, sobre a temática da infância e juventude.

Após realizar esta leitura, você pode acessar o *Google Imagens*, buscar imagens sobre crianças ou jovens e criar outras buscas nessa perspectiva. Se quiser, compare com as imagens do século XX e construa suas conclusões. A diversidade aí presente será cruzada por questões de pertencimento religioso, social, artístico, entre outros. O universo dos blogs e comunidades virtuais construídos por grupos juvenis é bastante rico, dinâmico e diverso, por isso sugerimos que você procure algum fenômeno ou grupo que esteja presente na sua experiência enquanto professor. Exemplo: jovens emos, bullying e assim por diante. Dessa forma, você garantirá a discussão das relações intergeracionais no cotidiano da escola.

Além disso, você pode acessar a notícia abaixo e refletir sobre o tratamento dado ao aluno e o tratamento dado ao professor:

<http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2011/03/16/justica-decreta-internacao-do-menor-que-atirou-carteira-em-professora-em-sp-924026276.asp>

Outra sugestão envolve comparar a notícia disponível no link mencionado acima com o texto do Jornal *O Independente*, de 1909, e construir suas reflexões.

Todos estes caminhos se traduzem como sugestões e envolvem possibilidade de aprofundamento da discussão sobre a diversidade intergeracional.

➡ ATIVIDADE 3

Produção de síntese a respeito de sítios web visitados e de lista de sugestões de uso da internet em sala de aula

Após ler os *Textos Orientadores* e tomar conhecimento dos muitos caminhos que podem ser percorridos, aproximando a internet da sala de aula, sistematize suas descobertas na web de duas maneiras:

- liste, pelo menos, 3 sites que você visitou, resumindo, em 3 ou 4 linhas, o que descobriu de interessante nestes espaços;
- produza uma lista com sugestões de atividades e estratégias de uso da internet em sala de aula, considerando os estudos e leituras desenvolvidos sobre diversidade religiosa, liberdades laicas e diversidade geracional.

Este trabalho visa desafiá-lo a se preparar para o próximo módulo, no qual cada aluno-cursista vai escolher um tópico, dentre os cinco que compõem o curso, e vai produzir atividades para sala de aula.

Para a realização desta atividade, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O material produzido deve ser postado no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no *Moodle*, até 14 de agosto. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc*.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade3*.

Unidade 3

Diversidade étnico-racial: indígenas

POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Cláudio de Sá Machado Júnior

Quando pensamos nas origens da cultura brasileira, quase sempre nos remetemos à noção de miscigenação étnica e, conseqüentemente, destacamos a importância das culturas nativas americanas (denominadas comumente como indígenas), africanas e europeias. Tudo isso de maneira bem genérica, sem considerar a diversidade existente dentro destes grupos. Geralmente, e mesmo na contemporaneidade, ignoramos que há uma diversidade de quase duas centenas de etnias indígenas no Brasil. Também desconhecemos, em grande parcela, a diversidade cultural, religiosa e política que caracteriza o atual e imenso continente africano. E, por fim, remetemos a uma ideia vaga sobre a tradição da cultura europeia, caracterizando, na maioria das vezes, uma suposta pureza étnica, muito embasada em teorias racistas do passado, que contrariam a própria experiência de miscigenação e trocas culturais da história da Europa.

O que quase nunca fazemos é uma reflexão sobre a origem de nossos pensamentos, como estabelecemos pré-conceitos sobre aquilo que julgamos conhecer ou simplesmente desconhecemos a existência. No caso da caracterização de uma cultura brasileira, como mencionado no parágrafo anterior, muito pouco refletimos sobre a origem das constatações sobre a “nossa” cultura, e quase nunca o fazemos no que diz respeito à cultura dos “outros”. Trata-se de um exercício de reflexão que apontaria para um provável sentimento de pertencimento que temos com relação a determinadas culturas e etnias em que nos imaginamos inseridos pela experiência cotidiana. E de onde vem esse nosso conhecimento? Podemos pensar em algumas instituições sociais que são responsáveis pela manutenção de um denominado patrimônio cultural da humanidade, entre elas a escola e os meios de comunicação de massa, responsáveis pela difusão do conhecimento e da informação, especialmente na contemporaneidade.

Uma provocação pode ser lançada: será a escola, espaço de nossa experiência discente e docente, um local por excelência da produção de conhecimento? A resposta pode ser sim. Ou não. Se considerarmos apenas a experiência infantil, comumente as crianças brasileiras dedicam apenas um turno para a realização de atividades escolares. Em outros turnos, temos uma série de instituições que exercem influência sobre a sua formação: suas relações de sociabilidade em círculos de amizade, a participação em atividades de instituições religiosas, a influência de jornais impressos, programas televisivos e, mais recentemente, conteúdos específicos da internet. Isso para citar apenas alguns elementos com os quais a escola disputa pela atenção da criança.

No caso de adultos, muitos deles já passaram pelos bancos escolares, alguns com Ensino Fundamental completo, outros incompleto, valendo o mesmo para o Ensino Médio. Nem todos dão prosseguimento aos estudos ou mesmo optam, ou não têm a oportunidade, de cursar o Ensino Superior. É neste sentido que gostaria de enfatizar a importância de outras instituições que se encontram paralelas à escola e que exercem uma influência significativa na sociedade. Alguns serão abordados nos módulos do presente curso. De nosso interesse específico, lançaremos alguns olhares sobre o cinema, espaço por excelência de projeções fílmicas, e a televisão, instituição responsável pela transmissão de conteúdo variado, que se popularizou significativamente em todas as partes do mundo, especialmente no Brasil.

Nosso contraponto será a construção de identidades específicas criadas dentro destes recursos audiovisuais. Mais especificamente, e de nosso interesse direto, nos deteremos nas representações que remetem comumente às origens de nossa identidade nacional, embasada na figura dos povos indígenas. Veremos alguns exemplos de construção de imagens desta cultura no audiovisual: como ocorre, que estereótipo valoriza, se considera a diversidade étnico-cultural, e se cumpre, em determinadas circunstâncias, um papel pedagógico sobre a existência e respeito destes povos na contemporaneidade, e não somente vinculada a uma história do passado.

HISTÓRIA BRASILEIRA E LEITURAS CULTURAIS

Uma análise sobre a construção da história brasileira destaca os chamados “documentos históricos” como fontes importantes de acesso a informações do passado. No caso dos primeiros anos do período colonial brasileiro, essas fontes constituem-se em grande maioria por cartas e relatos de viagem, produzidos por detentores do domínio da escrita e, conseqüentemente, carregadas de subjetividade a partir da experiência

de quem os escreve. Uma descrição da terra e dos povos que aqui foram encontrados no século XVI, portanto, está carregada de uma subjetividade que tem como ponto de partida a própria experiência social e da escolarização europeia, que, em muitos dos casos, se caracterizou como essencialmente católica.

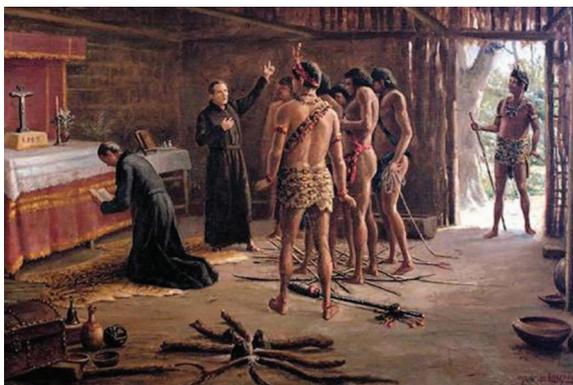


Figura 1: Quadro de Benedito Calixto intitulado “Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu” (1927).
Fonte: Acervo do Museu Paulista.

As interpretações do século XVI sobre os povos que habitavam a América, e que foram genericamente chamados de “índios”, tinham, portanto, como ponto de partida, o juízo de valor de quem exerceu a autoridade do discurso. E é neste sentido que percebemos a construção de uma identidade sobre o “outro” que parte do ponto de vista do “eu”, e que caracteriza, por exemplo, o diferente, o exótico, o errôneo comportamental e o predisposto à conversão cristã. A leitura de um trecho de carta enviada à Coimbra em 1549, pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega, um dos líderes da primeira missão da Companhia de Jesus no Brasil, deixa claro uma impressão criada sobre a cultura nativa local como vinculada a “maus costumes”, que se contrapunham à ideologia do comportamento condicionado católico e à lógica da própria organização das instituições educacionais do século XVI.

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina christã [...], porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes delles, e nisso está hoje toda a fadiga nossa (NÓBREGA apud FARIA, 2006, p. 68).

Por se tratar de uma cultura muito embasada na tradição oral, além de considerarmos também a influência do condicionamento político imposto pelos colonizadores, dificilmente encontraremos documentações de época produzidas pelos próprios nativos brasileiros. E, assim, temos, ao longo de toda a nossa história, a construção de vários discursos sobre um segmento de nossa população que de protagonista passou a ocupar uma posição secundária em nossos livros didáticos, carregados, muitas vezes, por um descuido de compreensão sobre as circunstâncias da criação de determinados discursos, ou mesmo imbuídos de um

sentimento de discriminação e preconceito à diversidade cultural, que não nos remete necessariamente a períodos tão remotos de nossa experiência social.

A observação sobre a trajetória dos documentos que referem a ideia da construção da alteridade dos povos indígenas brasileiros remeterá à percepção de um discurso que se deteve prioritariamente na forma escrita, com algumas incursões pelo universo da representação pictórico-artística. Assim, desenhos, pinturas e esculturas procuraram dar conta, em algumas situações, de uma interpretação sobre a caracterização de nossa sociedade. E, no que diz respeito aos povos indígenas, é interessante a constatação da criação de representações que quase sempre se remetem a um contexto inicial de colonização, especialmente a partir do século XIX, quando a questão tornou-se um problema que se confundia com a necessidade de incorporação de mão-de-obra rural.

ROTEIROS PARA UMA NARRATIVA: A QUESTÃO INDÍGENA

Ao observarmos a história do audiovisual, especialmente no Brasil, encontraremos amplas dificuldades de evidenciar um protagonismo indígena no que diz respeito à sua formação. Isso porque o nosso processo de desenvolvimento das comunicações, ou mesmo das telecomunicações, é indissociável de nossa história econômica, social e política. Nossa experiência de formação passa pelos traumas de uma nação que se desenvolveu através da colonização, seja ela efetiva ou simbólica. Não foram criados mecanismos de integração social em todo o período colonial e imperial, e na república, após mais de uma centena de anos de experiência política, somente assistimos na contemporaneidade ações governamentais, pressionadas por movimentos sociais (essencialmente), que buscaram a valorização da diversidade cultural e étnica, em suas mais diversas instâncias.

A participação da cultura indígena no contexto do desenvolvimento do audiovisual brasileiro se caracterizou pela condição de povos em pauta de filmagem, e não povos que realizaram filmagens. Algo semelhante com o que ocorreu, ao longo de toda a nossa história, com a documentação escrita e pictórica da qual se valem muitos historiadores contemporâneos e que engendrou um ponto de vista sobre o outro sem que, necessariamente, esse outro tivesse uma participação efetiva no discurso visual ou verbal. No viés mais tradicional e pedagógico: uma história indígena contada pelo europeu, e não pelos próprios povos indígenas. A mesma situação que pode ser percebida em outras instâncias étnicas, de classe social, de origem religiosa, e até mesmo de gênero, especialmente numa sociedade patriarcalista.

No contexto republicano, a criação, no ano de 1910, do SPILTN, Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, já demonstra que a questão indígena no Brasil se apresentava como um problema comportamental, de necessidade de adequação à engrenagem moderna do trabalho, especialmente no interior do país, onde a mão de obra se fazia mais escassa. As expedições financiadas pelos governos brasileiros, e inclusive estrangeiros, revelavam a imagem de um Brasil que, até então, se desconhecia. A antropologia, nesse sentido, trabalhou em prol de interesses de Estado, pelo menos em um primeiro momento, adquirindo autonomia e criticidade de pensamento somente anos depois.

Posteriormente denominado apenas como SPI, foi somente em 1967 que o órgão foi extinto para a criação da FUNAI, a Fundação Nacional do Índio. Contraditoriamente, como poderia se pensar, a FUNAI surgiu justamente no período de não democratização da política brasileira, remontando aos acontecimentos de 1964 e consequente anulação dos direitos constitucionais, imposta por mais de uma dezena de atos institucionais. Na legislação da época, cabe destacar o início do primeiro artigo que remete à sua lei de criação, conforme consta no trecho a seguir.

Art. 1º. Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil denominada “Fundação Nacional do Índio”, com as seguintes finalidades: I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados: a) respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais; b) garantia à posse permanente das terras que habitam e o usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as unidades nelas existentes; c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contacto com a sociedade nacional; d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas (BRASIL, Lei 5.371 de 05/12/1967).

A questão indígena, no Brasil, foi objeto de preocupação muito grande no que concerne à questão da propriedade. A FUNAI surgiu como um órgão responsável pela regulação e acompanhamento deste problema que envolveu comunidades indígenas e grandes fazendeiros, ou mesmo empreiteiros, em sérios conflitos, deflagrando um confronto entre um provável desenvolvimento econômico e o direito à terra pela tradição cultural. Anos depois, com a abertura lenta e gradual do regime militar e a formação de uma Assembleia

Constituinte para restaurar a lei magna da nação, novamente a questão indígena retomou a pauta de discussões políticas. É a própria Constituição que assegurou aos povos indígenas o direito à educação específica e diferenciada, com ênfase no ensino proferido na língua da comunidade e na caracterização de processos próprios de aprendizagem. Caso ainda não conheça, segue abaixo o trecho da Constituição Brasileira sobre a questão supracitada.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, Constituição Federal, 05/10/1988).

Assegurar direitos escolares conforme a cultura de cada comunidade é, de certo modo, fazer com que as instituições de ensino se adequem aos interesses da sociedade, e não o contrário. Certamente, a situação contemporânea do ensino público no Brasil suscita muitas críticas e discussões, mas é interessante saber que existem escolas no Brasil organizadas de modo diferente no que refere à questão indígena tanto nas esferas federais quanto estaduais e municipais.

No final do século XX, assistimos a reformulação também do campo educacional brasileiro com a elaboração e a publicação de uma terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB. A lei da educação é complementar à própria Constituição de 1988, que teve seus debates ampliados e somente veio a ser promulgada em 1996. Mais de uma década depois, uma nova redação foi atribuída à parte da LDB, conhecida como Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório nas escolas a incorporação de temas relacionados à história e à cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros. A abordagem deve ser realizada em todas as disciplinas escolares, com destaque para as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura.

A Lei 11.645 impulsionou a necessidade de se reestruturar a formação de professores no Brasil que, durante toda a sua escolarização, Básica e Superior, não tiveram contato com este tipo de abordagem. O presente curso é fruto deste movimento de reestruturação. Algo, infelizmente, que se fez ausente em praticamente toda a história da educação brasileira. Vale a pena darmos mais uma olhada na referida lei nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, Lei 9.394, 20/12/1996).

A questão indígena, portanto, tornou-se algo constitutivo do currículo escolar. Não simplesmente por ser inerente também à própria história brasileira, mas por se tratar de uma questão contemporânea. Alguns se espantam, por desconhecimento, quando se fala na existência de mais de duzentas sociedades indígenas no Brasil atual, abarcando quase o mesmo número no que diz respeito às línguas faladas, segundo a FUNAI. A ideia, de certa forma simples, de que todos que nascem no Brasil falam a língua portuguesa fica sem sustentação quando defrontada com estes dados.

Feitas algumas considerações sobre a questão indígena no Brasil, vamos retomar a proposta inicial deste módulo: a educação audiovisual e os povos indígenas. Cabe, dentro do possível, uma passagem e algumas reflexões sobre a questão indígena no cinema, especificamente o nacional, e na televisão brasileira.

CULTURA INDÍGENA PELO CINEMA: BREVE REFLEXÃO

Dar conta de tudo o que se produziu no cinema desde a sua criação é uma tarefa praticamente impossível. Mas não é tão difícil lembrarmos de alguns filmes que assistimos ou sobre os quais ouvimos falar. E, em nosso caso, o filtro dessa lembrança passa necessariamente pela questão indígena. Se considerarmos que o cinema surgiu na Europa e se desenvolveu consideravelmente nos Estados Unidos, encontraremos certa

dificuldade de encontrar a abordagem sobre a questão dos povos indígenas brasileiros nos filmes internacionais. No caso europeu, alguns filmes foram produzidos com base nas experiências afro-asiáticas neocoloniais de seus governos.

Os Estados Unidos, por sua vez, possui a história da ocupação de seu território marcada pelo confronto entre colonizadores e os povos indígenas do continente. Os faroestes (Far West, avanço ao oeste) surgiram neste contexto, alimentando a imaginação de um povoamento heroico, oriundo de vários projetos voltados para a criação de um sentimento inflamado e nacionalista estadunidense, e de significativa aceitação popular. A literatura estadunidense sobre a representação indígena nos faroestes sofreu várias adaptações para o cinema, tão logo este novo recurso se afirmou. Um levantamento de todos os filmes estadunidenses que perpassam pela questão indígena é, certamente, algo ainda a ser feito.



Figura 2: Reprodução dos cartazes filmicos de “Cavalo de ferro” (Estados Unidos, 1924), “Batalha de guerreiros” (Estados Unidos, 1956) e “Quando é preciso ser homem” (Estados Unidos, 1970).¹

O que se pode verificar nas versões fílmicas hollywoodianas é, de maneira geral, a valorização do universo não indígena, caracterizado pelo primitivismo cultural, pela violência exercida contra o avanço da chamada civilização e pelo não protagonismo nas tramas das histórias, comumente relegado a um segundo plano ou mesclado com o próprio cenário paisagístico. São releituras permitidas segundo a liberdade da sétima arte, mas que auxiliam a difundir uma ideia tal qual a do acor-

¹ Disponível em: <<http://www.interfilmes.com/>>. Acesso em 17 de abril de 2011.

do psicológico e social, tornando o objeto de ficção, seus atores e roteiros, em uma iconosfera associada ao real. Por vezes, o convencimento da história gera um efeito tão influente que torna a versão fílmica praticamente um relato histórico. Segundo o historiador Robert Rosenstone,

A história em filme está muito ligada à emoção, é uma tentativa de nos fazer sentir que estamos aprendendo algo do passado vivenciando indiretamente os seus momentos. E essa experiência se dá por meio de enredos que, como nas obras de historiadores mais tradicionais, utilizam o discurso da história e, ao mesmo tempo, acrescentam-lhe algo (ROSENSTONE, 2010, p. 174).

Os filmes contam histórias. Cabe ao expectador distinguir aquilo que é realidade da ficção e exercitar um olhar crítico sobre as produções audiovisuais. No caso do cinema brasileiro, temos algumas produções voltadas para momentos históricos brasileiros e, quando se trata da questão indígena, o cenário predileto dos cineastas, e até mesmo de outros intérpretes das letras, é o período colonial brasileiro. É o caso do filme “Como era gostoso o meu francês” (Brasil, 1970), que relata as desventuras de um desbravador francês no contexto do século XVI, que foi capturado pelos índios tupinambás e, vivendo um romance com uma índia, teve sua vida exposta aos rituais de antropofagia. “Hans Staden” (Brasil, 1999) segue o mesmo exemplo histórico, só que a vítima, desta vez, é um alemão, caracterizando uma presença não somente portuguesa no Brasil da época.

Já a comédia “Caramuru, a invenção do Brasil” (Brasil, 2001) traz uma adaptação bem humorada das experiências de Diogo Álvares, português náufrago que teria se incorporado aos costumes indígenas locais, com ênfase para a bigamia, dado o seu relacionamento com as índias Paraguaçu e Moema. Os três são filmes inspirados, portanto, em passagens de nossa história documentadas pelas fontes da época, e que valorizavam a narrativa escrita produzida sob o ponto de vista europeu. O que chama a atenção nos três filmes é o protagonismo exercido pelo homem, que transpassa o olhar eurocêntrico sobre os povos indígenas: ora francês, ora alemão, ora português.



Figura 3: Reprodução dos cartazes fílmicos de “Como era gostoso o meu francês” (Brasil, 1970), “Hans Staden” (Brasil, 1999) e “Caramuru, a invenção do Brasil” (Brasil, 2001).²

Outra comédia fílmica brasileira, inspirada na obra de Mário de Andrade, mas com uma interpretação livre, é “Macunaíma” (Brasil, 1969). O primeiro aspecto que chama a atenção é o papel do protagonista sendo feito por Grande Otelo, ator, cantor e compositor afrodescendente. Posteriormente, o autor muda a sua identidade, que passa a ser incorporada pelo ator Paulo José, que não é afrodescendente. Como a tradição dos filmes do Cinema Novo brasileiro, “Macunaíma” sofreu censura à época de seu lançamento, período da ditadura militar brasileira, de dezesseis sequências de cenas com nus, além de trazer em seu enredo aspectos de crítica em relação ao contexto histórico de supressão da democracia.

Já o filme “Iracema, uma transa amazônica” (Brasil; França; Alemanha Ocidental, 1981) traz, no gênero documentário-ficção, a realidade dura da região norte brasileira, espaço geográfico de concentração de maior quantidade de população indígena na contemporaneidade. Recebeu prêmios de exibição na Europa, na época de seu lançamento, representando as dificuldades da protagonista Iracema, descendente indígena e nome forte na literatura nacional, na região de construção da rodovia Transamazônica. O filme realiza também, em alguns momentos, uma crítica ao contexto político brasileiro que remete à ditadura militar.

Por sua vez, “Tainá 2, a aventura continua” (Brasil, 2004), segue um modelo de pastiche estadunidense, de grande sucesso entre o público infantil, que coloca em oposição crianças e o universo perverso adulto. No caso deste filme, o mundo infantil é o responsável pela preservação da natureza, da biodiversidade, e capaz de frear o avan-

² Disponível em: <<http://www.meucinemabrasileiro.com/>>. Acesso em 17 de abril de 2011.

ço da ganância econômica presente no sentimento de alguns adultos. De forma simples e amena, o diretor do filme procurou representar os conflitos de estranhamento entre diferentes culturas e etnias através do relacionamento das crianças, prevalecendo, por fim pedagógico e de orientação ética, a harmonia entre todos.



Figura 4: Reprodução dos cartazes filmicos de “Macunaíma” (Brasil; França; Alemanha Ocidental, 1969), “Iracema, uma transa Amazônica” (Brasil, 1981) e “Tainá 2 – A aventura continua” (Brasil, 2004).³

Assim, tal qual um levantamento sobre a questão indígena no cinema estadunidense ainda é algo por fazer, o mesmo acontece com o cinema de produção brasileira. Muitos outros filmes, além dos citados, podem ser encontrados com a realização de uma pesquisa. No contexto de circulação entre as salas de projeção fílmica, sempre percebemos uma significativa diferença percentual entre os filmes de produção nacional e os de produção estrangeira, especialmente os norte-americanos. Mesmo na época de ouro dos estúdios da Atlântida, entre as décadas de 1940 e 1950, o percentual de filmes nacionais oscilava em torno de 6% a 10% daquilo que estava em cartaz nos cinemas das principais cidades brasileiras. Em algumas circunstâncias, podemos dizer que a realidade, ficcional indígena dos faroestes estava bem mais presente na memória dos brasileiros do que propriamente as representações produzidas dentro do país. Mas os filmes também foram transpostos para outro meio de comunicação, caracterizado pela televisão. De conteúdos múltiplos, vale a pena nos debruçarmos, agora, sobre algumas questões pontuais que tangem a presença da cultura dos povos indígena nos canais transmissores.

³ Disponível em: <<http://www.meucinemabrasileiro.com/>>. Acesso em 17 de abril de 2011.

CULTURA INDÍGENA PELA TELEVISÃO: VARIEDADE DE IMAGENS

Geralmente, as representações sobre os povos indígenas estão vinculadas a uma noção de pertencimento ao passado histórico brasileiro, desconsiderando a presença deles na contemporaneidade. Mas, se olharmos atentamente aos nossos telejornais, por exemplo, veremos o quanto a questão indígena está presente, especialmente nas reportagens que tratam sobre os conflitos de demarcação e concessão de terras no interior do Brasil. Na tendência de um novo jornalismo brasileiro, percebemos também a valorização de aspectos de preservação ambiental, na qual as questões indígenas estão inseridas em diversos pontos, unindo em uma única interpretação comunidades nativas e biodiversidade brasileira.

O mesmo ocorre em algumas situações da publicidade, apesar de quase nunca encontrarmos comerciais que sejam direcionados especificamente para culturas indígenas enquanto consumidoras. Resultados de pesquisas de mercado ou falta de identificação social dos consumidores? A cultura indígena, quando presente na publicidade contemporânea, assume ou o papel de apresentadora do produto ou, de forma mais simples, se confunde com um cenário que se quer representar enquanto exótico ou tipicamente brasileiro. Além do claro conflito linguístico, que geralmente exclui ou trata de forma pejorativa o vocabulário indígena (Tabajara, pelo viés humorístico, é sinônimo de produto de qualidade duvidosa, por exemplo), e valoriza o hibridismo de termos da língua portuguesa com outros termos, especialmente em inglês ou francês.

O que toca a cultura televisiva infantil, em especial, perpassa pela transmissão de desenhos animados e programas direcionados para este público em específico. Entre as animações, numa mesma proporção com relação ao cinema internacional, percebe-se uma produção massiva de desenhos oriundos de fora do Brasil. Nosso país tem uma tradição significativa no que diz respeito à existência de artistas especialistas na produção de charges e caricaturas, principalmente com cunho de crítica política.

Alguns artistas nacionais receberam convites de renomadas empresas estadunidenses, como no caso de J. Carlos, no Rio de Janeiro da década de 1920, e Sotero Cosme, na Porto Alegre da década de 1930. Mas em nada se compara a quantidade de produção de desenhos animados que circulou pelas telas de cinema, inicialmente, e que nos últimos anos vem circulando pelos monitores de nossas televisões. Basta navegar entre os canais televisivos na tarefa de encontrar desenhos nacionais, e nos depararemos com dificuldades imensas, até mesmo pela falta deles na grade de programação constituída pela emissora.

Neste sentido, a identificação da representação da cultura dos povos indígenas em desenhos animados quase sempre remete a uma noção desenvolvida em contextos históricos que estão embasados em realidades fora do Brasil. Assim, como na questão sobre o cinema, encontraremos nos desenhos estadunidenses representações indígenas que remetem ao contexto cultural dos povos daquele país, que se difere em vários aspectos da cultura indígena manifestada pelas várias etnias presentes no Brasil.

Na maioria dos casos, os personagens indígenas que aparecem nas animações infantis não são protagonistas, mas coadjuvantes. É o caso que podemos encontrar em um dos desenhos da personagem Betty Boop, traduzido para o português como “Ritmo na reserva” (Estados Unidos, 1939). As diferenças culturais se fazem presentes nas roupas e nas manifestações culturais trazidas por cada um dos personagens, aproximando a cultura da personagem ao moderno do cotidiano e caracterizando, por outro lado, o exótico da contraparte. Já o personagem animado Pica-Pau, no desenho “História pra índio” (Estados Unidos, 1972), apesar de ser uma ave, leva consigo os costumes da sociedade urbana estadunidense, que entram em franco estranhamento com a cultura indígena, cuja maior sociabilidade acontece entre o Pica-Pau e uma criança.



Figura 5: Reprodução de trecho dos desenhos Betty Boop, “Ritmo na reserva” (Estados Unidos, 1939), e do Pica-Pau, “História pra índio” (Estados Unidos, 1972).⁴

No caso dos desenhos animados, é interessante verificar também a ausência de pesquisas de maior fôlego, de caráter documental, que deem conta das representações indígenas presentes nas animações infantis. O leque de possibilidade de estudos sobre representação cultural e étnica poderia ser ampliado também para as representações presentes nas revistas direcionadas ao público infantil, em especial os gibis. Neste caso, encontraríamos provavelmente produções nacionais em maior quantidade do que aquelas encontradas nas animações audiovisuais. O que é importante para ser destacado é o fato

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/>. Acesso em 17 de abril de 2011.

de estes elementos visuais serem referência de entretenimento para a experiência infantil. Passível, portanto, de verificabilidade sobre as influências para a construção de estereótipos e para a constituição de uma cultura embasada em conhecimentos hibridizados.

Característico da televisão brasileira foram as produções de programas infantis em auditórios, ou pequenos estúdios com participação do público em pequenos espaços das emissoras. Estes programas foram responsáveis, em sua grande maioria, pela incorporação de desenhos animados em suas grades de programação. A questão indígena, também nestes programas infantis, assumiu um papel coadjuvante. É perceptível em alguns casos, quase por excelência, a criação de roteiros televisivos especiais voltados para as comemorações do Dia do Índio no Brasil, ou seja, 19 de abril. No final da década de 1980, um programa de auditório apresentado por Xuxa Meneghel fazia grande sucesso entre o público com a produção de uma música chamada “Brincar de índio” (1988), que reproduzia, à sua maneira, uma linguagem que seria atribuída e identificável dos povos indígenas, com frases construídas com sujeito seguido de verbo no infinitivo (“Índio fazer barulho”, por exemplo) e a menção de elementos tradicionais da cultura (arco, flecha e canoa, por exemplo).



Figura 6: Reprodução dos programas televisivos Xou da Xuxa (Brasil, 1989) e Xuxa no mundo da imaginação (Brasil, 2003), ambos com clipes para a música “Brincar de índio” (1988).⁵

A produção de telenovelas e minisséries nacionais insere-se também no rol de possibilidades de verificação a respeito da presença, ou não, da questão cultural e étnica indígena. As produções televisivas que abordam temas históricos que remontam ao contexto do período colonial brasileiro, especialmente, são aquelas cuja temática dos povos indígenas se faz presente. Estas produções inserem-se em situações diversificadas, podendo ser adaptações de obras literárias, representações audiovisuais de contextos históricos embasados por historiadores, em alguns casos, e as respectivas interpretações das fontes históricas, ou mesmo criações originais, com a inserção de personagens em tempo e espaço próprios da ficção.

⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/>. Acesso em 30 de abril de 2011.

No caso das telenovelas, não diferente de outras situações cinematográficas, percebe-se uma diferença, na maioria dos casos, entre os traços étnicos dos/das atores/atrizes e os personagens que eles representam. Sem compromisso de fidelidade, liberdade permitida aos meios de produção artística (sem entrar na discussão profunda do conceito de arte, obviamente), a telenovela *Uga Uga* (Brasil, 2000/2001) trouxe, em seu clima de comédia escrachada, um “indígena” loiro, colocando em conflito a percepção de seus expectadores sobre um estereótipo diferente. Houve a intenção clara de não se colocar um personagem de traços étnicos tradicionalmente indígenas, o que nos faz pensar se a identificação de um índio passa necessariamente por esta questão física. Obviamente, os atrativos corporais seguiram um padrão de grande aceitação do público, especialmente por parte do segmento feminino, acredito.



Figura 7: Os atores Cláudio Heirinch e Cléo Piresnas telenovelas *UgaUga* (Brasil, 2000/2001) e *Araguaia* (Brasil, 2010/2011), respectivamente, nos papéis dos índios Tatuapú e Estela Karué.
Fonte: TV Globo.

A telenovela “*Araguaia*” (Brasil, 2010/2011) seguiu um padrão parecido, que passou pela seleção de uma atriz de grande aceitação entre o público, mas que não necessariamente tivesse traços tipicamente indígenas. Uma análise de maior profundidade revelaria a diversidade da produção televisiva, manifestada sob a forma de diferentes gêneros. A questão indígena pode ou não estar presente nestes gêneros, de formas diferentes, de acordo com as especificidades de cada linguagem e a proposta de concepção de sua criação.

Por se caracterizar como um instrumento de recepção de grande popularidade em todo o mundo, especialmente no Brasil, cabe a realização de algumas reflexões sobre os meios audiovisuais, até aqui mencionados, e a relação e apropriação destes pela própria sociedade, composta em sua parte também pelos alunos e alunas que estão presentes conosco, cotidianamente, nos ambientes das salas de aulas.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 05 de outubro de 1988.
- _____. **Lei de Criação da FUNAI**, n.º 5.371, 05 de dezembro de 1967.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- COUTINHO, L. M. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Brasília: Plano, 2003.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- FARIA, M. R. Tópicos em educação nas cartas de Manuel da Nóbrega: entre práticas e representações (1549-1559). In: **Revista HISTEDBR Online**. N. 24. Campinas: UNICAMP, dezembro de 2006. p. 64-78. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/index.html>. Acessado em 28/03/2011.
- FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 4 ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.
- NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAES, M. H. R. **Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: selvagem e herói nas tramas do Império**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M.. **História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- A'Uwe: <http://www2.tvcultura.com.br/auwe>
- História do Cinema Brasileiro: <http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br>
- Meu Cinema Brasileiro: <http://www.meucinemabrasileiro.com/>
- Museu da Imagem e do Som – São Paulo: <http://www.mis-sp.org.br/>
- Museu da Imagem e do Som – Rio de Janeiro: <http://www.mis.rj.gov.br/>
- Museu do Índio: <http://www.museudoindio.org.br/>
- Tele História: <http://www.telehistoria.com.br/>
- Vídeo nas aldeias: <http://www.videonasaldeias.org.br/>

POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL (texto suplementar)

Cláudio de Sá Machado Júnior

Trailer de uma história do cinema

Impossível falar sobre a história do cinema sem tocar no tema sobre a história da fotografia. Falamos na existência de descobertas químicas que remetem à noção de revelação de imagens na Europa dos primórdios do século XVI. Mas poderíamos retroceder muito mais, para a antiguidade, e verificar os primeiros experimentos com a denominada câmara escura. A mesma que, no período do renascimento europeu, viria a auxiliar, e muito, os artistas de então, reproduzindo imagens em uma determinada superfície plana com efeitos de luz. Mas foi somente no contexto do século XIX que as fotografias propriamente surgiram. E foram os estudos sobre a técnica fotográfica que possibilitaram o surgimento da projeção de imagens animadas que, mais tarde, denominaríamos, de forma genérica, como cinema.

Isso já explica muito o motivo de não termos fotografias, ou mesmo projeções filmicas, sobre a sociedade brasileira durante o período colonial. Verificamos representações pictóricas das mais variadas, como pinturas e desenhos. A representação visual dos povos indígenas, então, era elaborada somente a partir da competência artística vinculada à capacidade de criação pictórica. E, como sabemos, a fotografia e o filme surgiram para colocar em cheque a autenticidade das imagens, verificada sua capacidade de apreensão fiel a um real visualizado. É consonante com os paradigmas de compreensão iniciais sobre esses objetos, que perpassam noções que os interpretam como: 1) espelho do real; 2) transformação do real; e 3) traço do real.

Em termos amplos, ser espelho do real representa considerar a veracidade das imagens. Quem seria capaz de duvidar que aquilo que uma câmera filma não se trata de uma verdade? Mesmo na contemporaneidade, vivemos em meio a câmeras de segurança que, a todo o momento, devem estar prontas para realizar flagrantes de desvios de normas e servir, se for o caso, como documento comprobatório de determinado ato. Quando a câmera transforma o real, valoriza-se a capacidade técnica de apreensão de imagens, que podem ser modi-

ficadas de acordo com a tecnologia empreendida e a arbitrariedade de quem enquadra o mundo, selecionando aquilo que seria de interesse para a apreensão visual.

O traço do real está justamente entre o ser e o não ser. Parece Shakespeare, mas não é. Você identifica um real na imagem, mas sabe que aquilo é uma representação dele e, por si só, se torna um objeto de visualidade autônomo. Mas o que acontece quando o real de que tanto falamos se torna uma ficção? Neste caso, temos a junção harmônica, e muito bem aceita por nossas sociedades, das representações cênicas apreendidas pelos equipamentos de filmagem. Quando não se torna possível contar com imagens que remetem exatamente ao tempo e local de seu acontecimento, se criam cenários, roteiros, falas, técnicas especializadas e tudo o mais a que se tem direito para uma boa encenação teatral. Estabelecemos um acordo social e psicológico com os filmes que perpassa pela sua categorização e pelo seu gênero e, mesmo sabendo que se trata de uma ficção, o aceitamos como real. Assim, a imagem em movimento é capaz de despertar inúmeras sensações, desde o riso ao choro, do romantismo ao medo. Sensações que são atenuadas em uma sala escura, de projeções, que direcionam nossa atenção para a tela e nos fazem compactuar com o que está ali sendo representado. Obviamente, o cinema, tanto salas de projeção quanto os filmes propriamente ditos, desde a sua descoberta até os dias de hoje mudou significativamente.

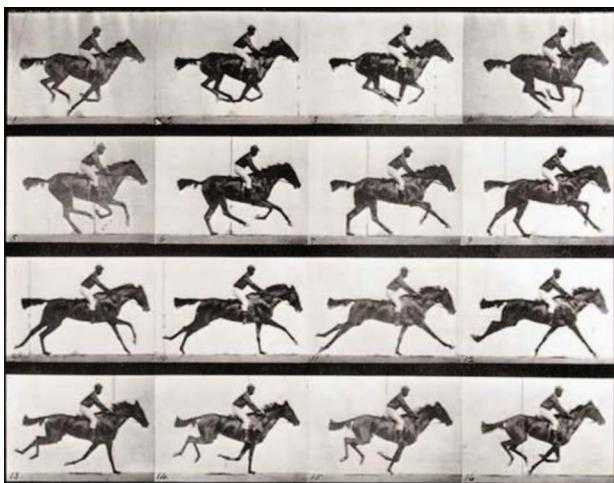


Figura 1: O cavalo galopante, em meados de 1878, nos primeiros experimentos da imagem em movimento com o uso de fotografias.¹

No Brasil, as primeiras projeções datam do fim do século XIX. Segundo a história do cinema nacional, as primeiras filmagens de territórios brasileiros teriam sido da Baía de Guanabara, em idos da década de 1890. Portanto, no que condiz ao contexto histórico, o país já estava entre o fim do Império e o início da República. Mas como para o cinema não existem barreiras temporais, logo foram feitas as primeiras encenações sobre contextos anteriores

da história brasileira. Algo muito próximo com o que fazia a literatura romântica, retomando o passado e a sociedade nacional, entre elas as dos povos indígenas, a partir de uma interpretação muito pessoal, do ponto de vista de quem detinha a competência da

¹ Disponível em: <http://digitaljournalist.org>. Acesso em 17/04/2011.

escrita literária. No caso do cinema, essa competência passava pelo domínio da técnica de filmagem, além da posse do instrumento.

Inicialmente, o cinema no Brasil caracterizou-se como algo de acesso restrito às elites, tanto do ponto de vista da produção quanto do ponto de vista dos expectadores. Vale lembrar que a fase inicial não atribuía som às imagens e, em alguns casos, dispunha-se de um músico, geralmente um pianista, que acompanhava as projeções seguindo uma pauta musical à parte. No entanto, não demorou muito para que o cinema se popularizasse, especialmente nas grandes cidades. Influenciou a própria arquitetura urbana, uma vez que prédios foram construídos especialmente para a projeção de filmes, atraindo uma grande quantidade de pessoas, que faziam filas imensas na calçada antes de cada sessão.

A quantidade de filmes produzidos no Brasil era bem menor com relação àqueles que eram oriundos da Europa, em especial, ou posteriormente dos Estados Unidos. Por se tratar de filmes estrangeiros, então, raramente ocupavam a temática nacional, seja no contexto histórico ou mesmo na trama ficcional contemporânea à época. O resultado disso, culturalmente, refletia na ausência de nosso segmento indígena e de descendência africana nas telas de cinema. O mundo apresentado pelos filmes era, portanto, bem diferente daquilo que caracterizava a nossa realidade étnica.

Interessante pensar que essas situações eram constatadas não somente pelas questões temáticas, mas também pela própria composição do elenco cinematográfico. Os filmes brasileiros optavam pela composição de elencos prioritariamente “brancos”, mesmo quando tratavam de temas respectivos a culturas de outras descendências étnicas. Vale lembrar que, na história das artes cênicas, em algumas ocasiões, até mesmo as mulheres eram afastadas dos espaços de representação, sendo os papéis femininos interpretados por homens. O que se percebia na questão de gênero era percebido na questão étnica e, também, de classe social.

A tecnologia empreendida no cinema logo reproduziu, no espaço privado, aquilo que era possível de se constatar em ambientes públicos. Já na década de 1920 falava-se, muito timidamente, no aparelho televisor, que reproduzia em dimensões menores aquilo que era possível ver no cinema, mas caracterizado de forma diferenciada, valorizando a transmissão de sinais de emissoras que ampliavam a possibilidade da reprodução simultânea.

Trailer de uma história da televisão

À época do surgimento dos primeiros aparelhos televisores, o instrumento que fazia bastante sucesso entre certa parcela da população era o rádio. Caracterizava-se pela transmissão de ondas radiofônicas que eram convertidas em som através do aparelho. O

rádio possuía um caráter voltado para a informação e o entretenimento, restringindo-se também, em um período inicial, a um privilégio das elites. Posteriormente, atingiu uma significativa parcela da população, especialmente nos centros urbanos, considerando o seu alcance limitado. As transmissões radiofônicas serviam como excelente meio de instrução pedagógica, conforme já diziam vários governos do início do século XX, preocupados, certamente, em condicionar o controle, seleção e circulação de informações da época. Atingiam, especialmente, uma parcela de analfabetos, que encontravam nesse meio o que lhes era impossibilitado pelo contato com as letras.

Novamente, a implementação da tecnologia possibilitou não só a transmissão de sons, mas também de imagens, gradativamente. As primeiras transmissões televisivas ocorreram de forma muito restrita na década de 1920, na Europa. Os primeiros aparelhos de recepção de sinal mesclavam aquilo que caracterizava propriamente os rádios, com um diferencial técnico responsável pela captação de imagens. Essas imagens eram inicialmente estáticas e, posteriormente, ganharam movimento, assim como também eram em preto e branco, sendo que, na década de 1950, surgiram os primeiros televisores em cores. Há uma relação direta entre o contexto oriundo da Segunda Guerra Mundial e a incorporação de novas tecnologias no âmbito social.

Até a fundação da primeira rede de transmissão televisiva no Brasil, o cinema viveu a sua época de ouro. Estúdios como o da Atlântida, parceira da estadunidense Metro Goldwyn Mayer, foram fundados no Rio de Janeiro e tiveram grande aceitação popular através dos pastiches que, posteriormente, se tornaram conhecidos como chanchadas. Abordavam com humor temas e problemas do cotidiano das cidades e, especialmente, incorporavam elementos musicais, se tratando, a maioria das vezes, de enredos carnavalescos que se transformariam em marchas de grande popularidade.



Figura 2: Vinhetas da TV Tupi, década de 1950.²

² Disponível em: www.telehistoria.com.br. Acesso em 17/04/2011.

De interesse relacionado à temática da cultura audiovisual e dos povos indígenas brasileiros, verifica-se que a primeira rede de televisão fundada no Brasil chamou-se TV Tupi, tendo como símbolo o desenho de uma criança indígena, que perduraria durante duas décadas frente à rede de emissoras. Do ponto de vista da história do design, um interessante encontro entre tradição e modernidade, já que a televisão se caracterizava como um elemento representativo da modernidade comunicacional em ascensão à época. Como mencionado anteriormente, a identidade indígena remete à noção da caracterização da identidade brasileira, sendo aquilo que diferenciava nossa sociedade das demais. No entanto, o reconhecimento desta identidade contrapunha-se à noção de aculturação, na qual teríamos mais influências do universo eurocêntrico na nossa sociedade, associado à modernização, do que propriamente ao indígena, que estaria na maioria das vezes associado ao exótico e ao primitivismo cultural e histórico.

A televisão foi responsável pela produção de um significativo número de conteúdos muito diversificados, mesclando elementos presentes, até o início do século XX, somente no cinema e no rádio. Dentre os vários gêneros presentes neste meio de comunicação, vale a pena destacar a produção de telejornais, de telenovelas, de vinhetas e intervalos comerciais, de programas de auditório, da transmissão de filmes diversos (considerando os também diversos gêneros cinematográficos), de desenhos animados, de transmissões esportivas, e de uma série de outros elementos que compunham a sua programação ampla e diversificada.

Uma provável autenticidade sugerida pela TV Tupi se atestou de outras formas na televisão brasileira. Verdadeiras “escolas” foram formadas dentro das emissoras, caracterizando certo pioneirismo, especialmente na América do Sul. Posteriormente, foi-se criando um “jeito” de se produzir programas televisivos no Brasil, com importante destaque atribuído às telenovelas, que incorporavam e aprimoravam técnicas desenvolvidas à época nos programas radiofônicos (as novelas do rádio) e que faziam um grande sucesso entre o público ouvinte. A partir da segunda metade do século XX, os aparelhos de recepção televisiva reproduziram-se significativamente nas residências brasileiras, especialmente com o crescimento e a afirmação de uma classe média nacional.

A popularidade de aparelhos e conteúdos ganharam dimensões expressivas que se mantêm até a nossa contemporaneidade, incorporando outros elementos tecnológicos que, ainda na primeira década do século, encontra-se em plena expansão. Exemplo disso são as fusões entre os conteúdos da internet e a televisão, ou mesmo no que tange aspectos da qualidade de sua transmissão, conforme a implantação de sinais digitais. A televisão ganhou uma temporalidade diferente daquelas oriundas somente da transmissão em tem-

po real, materializada na difusão dos antigos vídeos-cassetes e dos DVD players, rumo a uma interatividade online em proporções ainda desconhecidas pela maioria da população.

É possível ver que as noções que envolvem o cinema e a televisão, de maneira geral, relacionam-se às que remetem ao conceito de modernidade e cultura urbana, pouco se aproximando da questão indígena, vinculada à ideia de uma tradição que não teria acompanhado todo esse desenvolvimento. Correto? Talvez. Veremos alguns exemplos de relações que podemos estabelecer entre as duas temáticas, o que possibilita perceber, tal qual na questão peculiar das fontes históricas e da produção literária nacional, como se reproduzem discursos sobre os sujeitos sociais sem necessariamente a presença deles.

Texto complementar

Quem visita a cidade do Rio de Janeiro, ou é morador dela, pode conhecer o Museu do Índio, instituição vinculada à Fundação Nacional do Índio, FUNAI, situada no bairro de Botafogo. Mas mesmo para quem mora em outras cidades, também pode conhecê-lo. Graças aos avanços da internet, é possível realizar uma visita virtual aos espaços do museu, e contemplar, em uma perspectiva de 360 graus, as exposições disponíveis. Para conhecê-lo, acesse www.museudoindio.org.br, localize à esquerda a barra de navegação com o link “Visita virtual” e escolha uma das exposições disponíveis.

No mesmo site é possível acessar alguns textos voltados para a área da educação, cuja finalidade é apresentar um pouco mais sobre a cultura dos povos indígenas, geralmente relacionadas a questões que podem surgir dentro de um contexto de aprendizagem em sala de aula. Para acessar a seção, acesse o mesmo endereço eletrônico informado no parágrafo anterior, e escolha na barra de navegação à esquerda o item “Educação” e, dentro dele, “Pesquisa escolar”. Assim, você terá acesso a textos bem interessantes, como “Por que o dia 19 de abril é o Dia do Índio?” e “A diversidade cultural dos povos indígenas”.

Atividade complementar

Apresenta-se como uma excelente oportunidade de reflexão a contraposição entre as representações sobre os povos e as culturas indígenas presentes em livros didáticos, ou textos literários consagrados, com aquelas presentes nos meios audiovisuais. É uma proposta que visa desenvolver um pensamento crítico em nossos alunos não somente no que tange o cinema e a televisão, mas também sobre aquilo que caracteriza a cul-

tura escrita e que, por vezes, se torna inquestionável por parte de nossa sociedade. Quando se está diante de uma pessoa que não fala a verdade, costuma-se dizer, no ditado popular, que “não se escreve aquilo que fulano diz”. Uma menção de que tudo aquilo que se escreve se constitui pela “verdade”. E isso, sabemos, não é verdadeiro.

Organize sua turma em pequenos grupos e oriente os alunos a escolherem dois objetos para análise comparada, sendo necessariamente um escrito (como livros didáticos, por exemplo) e outro audiovisual (filmes, conteúdos televisivos e vídeos em geral). Caso você não esteja realizando atividades em sala de aula, procure você mesmo realizar esta comparação. A atividade serve para lembrarmos que boa parte dos povos indígenas, na contemporaneidade, ainda valoriza a cultura oral, em detrimento da escrita, o que contribui, por vezes, para a afirmação de um forte preconceito por parte de nosso segmento social que supervaloriza a cultura escrita. Em muitos casos, a oralidade gera o verbal e, até mesmo, o visual.

➡ ATIVIDADE 4

Você se lembra de ter visto, recentemente, algum filme ou conteúdo da televisão que tenha contemplado especificamente a temática da diversidade indígena? Estes podem ser caracterizados por uma grande variedade de manifestações audiovisuais, como propagandas e publicidade, desenhos ou animações infantis, telenovelas, programas de auditório, matérias jornalísticas, além dos supracitados filmes, entre outros. No caso de se lembrar, é interessante realizarmos um exercício de questionamentos para refinarmos nossa sensibilidade sobre as manifestações visuais e repensarmos questões a respeito da criação de estereótipos e representações sociais.

Se você não se lembrar de algo que tenha visto recentemente, faça uma pesquisa e busque um objeto para observação. Pode ser no cinema, na televisão ou mesmo algum recurso audiovisual que já esteja disponível na internet.

Depois, pense nestes objetos a partir das seguintes questões:

1. Como se caracteriza o recurso (filme, desenho, telenovela etc.)?
2. Foi encontrado no cinema, na televisão ou na internet?
3. É possível identificar o país e o ano de sua produção?
4. Como são representados os povos indígenas?
5. Quem faz essa representação (atores, apresentadores, repórteres etc.)?
6. O recurso contempla a diversidade étnica e cultural?

7. O papel do(s) indígena(s) é de protagonista(s) ou coadjuvante(s)?
8. É possível situar o tempo e o espaço onde ocorre a ação?
9. Pode-se estabelecer alguma relação com o contexto escolar?
10. Que crítica pode ser feita sobre o que estou observando?

Nesse Fórum sua participação deverá contemplar no mínimo 3 postagens:

- a) a primeira postagem deverá ser a resposta dos 10 questionamentos listados acima.
- b) a segunda e a terceira postagens deverão ser comentários seus referentes às postagens de outros colegas.

Esse trabalho será acompanhado por tutores e professores que registrarão a participação de cada aluno e a densidade das ideias trocadas tanto em termos de quantidade (mínimo 3 postagens) quanto de qualidade.

Lembre de procurar abaixo o Fórum da sua turma e, uma vez encontrando-o e entrando no mesmo, clicar em “responder” para participar. JAMAIS clique em “INICIAR NOVO TÓPICO DE DISCUSSÃO”, pois assim sua postagem se perde e os tutores não terão como avaliar sua participação.

Não se esqueça de compartilhar com seus alunos as constatações feitas aqui e veja, em outra oportunidade, se eles são capazes de fazer o mesmo. Talvez você possa se surpreender. Bom Fórum a tod@s!

PARA SABER MAIS: Projeto Vídeo nas aldeias

Percebemos várias situações a respeito de produções cinematográficas e televisivas que não foram criadas por indivíduos pertencentes a comunidades indígenas. De certo modo, o mesmo acontece com a nossa documentação histórica, que possui um olhar eurocêntrico, conforme o domínio político da escrita e, posteriormente, da própria produção narrativa dos fatos. Mas o que aconteceria se os povos indígenas assumissem o protagonismo do discurso e criassem a sua interpretação sobre a sociedade? Seria possível unir tradição às tecnologias audiovisuais modernas contemporâneas? Claro que sim. Isso é perceptível no projeto Vídeo nas aldeias, criado em 1987 com a finalidade de apoiar a luta dos povos indígenas, visando fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais, segundo a apresentação de seus idealizadores.

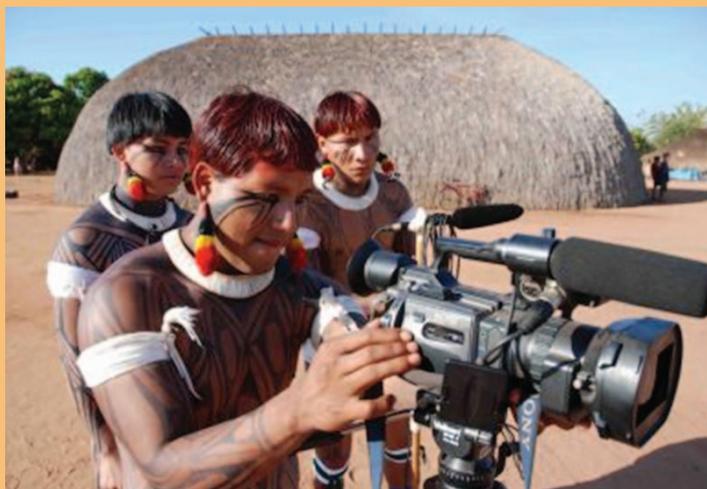


Figura 3: Fotografia do projeto “Vídeo nas aldeias”. Fonte: Revista Galileu, n.º 207, outubro de 2008.

Uma década depois de sua formação, foi realizada a primeira oficina audiovisual com membros dos povos Xavante. Hoje, a organização não governamental conta com um acervo de quase uma centena de filmes, tendo alguns deles recebido premiação e reconhecimento nacional e internacional. O grupo disponibiliza um guia para professores e alunos chamado “Cineastas indígenas: um outro olhar”, no site www.videonasaldeias.org.br. Também estão disponíveis alguns vídeos para assistir online, assim como novidades publicadas pelos idealizadores do projeto. Vale a pena conferir!

Uma reflexão sobre o que pode mudar, do ponto de vista do observador, nos incentiva a realizar projetos em sala de aula e, assim, produzir com os próprios alunos materiais voltados para a compreensão da diversidade. Neste caso, como mencionado anteriormente, valemo-nos da questão indígena para pensar a diversidade étnica brasileira presente ou não nos meios de comunicação cinematográficos e televisivos. Mas os mesmos recursos podem ser pensados como alavancas para uma busca da identidade estudantil, fazendo com que a cultura brasileira não seja aquela presente somente nos livros didáticos, mas também aquela experimentada em seu cotidiano por cada um de nós.

Unidade 4

Diversidade étnico-racial: afrobrasileiros

RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ESCOLA NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLA A DIVERSIDADE

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Este texto pretende problematizar o racismo na escola, discutindo as práticas pedagógicas relativas às questões raciais. Dedicar atenção especial ao preconceito contra negros/as. Pretende, sobretudo, pensar como agem os professores dentro das instituições quando se deparam com cenas racistas, o que fazem e de que modo lidam/enfrentam as dificuldades de encaminhar uma educação antirracista.

As reflexões aqui contidas expressam minha crença de que uma educação antirracista é possível, necessária e urgente. Expressam, também, alguns entendimentos teórico-metodológicos sobre o racismo e os modos pelos quais estamos nos ocupando em enfrentá-lo. Entendimentos surgidos em minha experiência de professora e pesquisadora, quando pude, através de cursos e palestras, abordar esse tema. A partir de problemas raciais surgidos nas salas de aula, narrados por professores ou presenciados por mim, fui desafiada a pensar teorias e artefatos culturais que possam dar a nós, professores/as, ferramentas para a construção de uma ação pedagógica antirracista posicionada e propositiva.

I. RACISTAS SOMOS TODOS NÓS: RACISMO COMO UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL

Antes de mais nada, vamos definir o que entendemos por racismo: uma prática discriminatória que se pauta na noção de raça, na idéia de que poderíamos agrupar as pessoas ao redor de atributos fenotípicos (características observáveis a olho nu, tais como a cor da pele, o tipo de cabelo, a espessura dos lábios, o tamanho da testa, o formato do nariz etc.) e associar valores éticos e morais a esses atributos. Dessa noção advém a idéia de que pessoas negras, ou com a pele mais escura, seriam, naturalmente, mais burras, menos confiáveis, teriam o cabelo mais feio ou ruim etc.

Dito isso, gostaria de destacar que uma das questões mais freqüentes, quando conversamos com professores sobre o racismo nas escolas, diz respeito à idéia de que ele refere, somente, a discriminação sofrida por negros/as. Quer me parecer que o racismo transcende a raça negra: o racismo é produto de uma cultura (no caso, a cultura brasileira) e está inserido nas práticas presentes na totalidade das instituições – escola, famílias, religiões etc.

Porque construímos uma cultura racista, que atribui diferenças éticas, intelectuais e morais às pessoas, de acordo com as suas diferenças de fenótipo, somos, todos nós, educados para produzirmos, em alguma medida, o racismo. Não somente porque nos dizem frases racistas (“Negro quando corre é porque está fugindo da polícia”, “A semelhança entre uma negra grávida e um carro com pneu furado é que ambos esperam um macaco” etc.) ou nos ensinam a ter atitudes racistas (como apertar a bolsa quando um jovem negro passa por perto de nós nas ruas). Também no silêncio, nas imagens mostradas ou escondidas, somos educados para sermos racistas: nas salas de aula não há livros com heróis ou princesas negras, não há outdoors mostrando negros em posições de destaque, quando a TV convida algum profissional importante para falar de algum assunto – desde futebol até as eleições presidenciais – esse alguém sempre é branco. As modelos ricas nas revistas, os casamentos fotografados, os apresentadores de programas, de tele-jornais, enfim, o mundo bem-sucedido mostrado pela mídia tem a cor de pele branca como padrão. Por outro lado, se vamos mostrar a fome no mundo, os tiroteios nas favelas, as brigas nos estádios de futebol ou qualquer outra coisa ruim, mostraremos negros. Esse modo de proceder vai ensinando a todos nós, negros e brancos, a sermos racistas: a associarmos o negro a tudo aquilo que não presta.

Ora, se a escola está inserida na cultura, nada mais esperável do que ver, dentro dela, cenas de racismo, cenas nas quais brancos reproduzem os valores que foram ensinados a ter em relação aos negros e cenas nas quais os negros reproduzem a submissão ao preconceito e à humilhação de que são vítimas. Pode, então, a escola fazer de outro modo? Há espaço para romper esse círculo de violência – às vezes física, às vezes simbólica – e ensinar a todos com respeito? Penso que sim. Desta parte, gostaria de destacar que:

- qualquer ação pedagógica antirracista envolve a Cultura Infantil: o que a criança vê e como ela interpreta aquilo que vê só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária etc.);

- a educação antirracista só pode ser pensada dentro de uma determinada Cultura Infantil que lhe serve como base;
- não existe Cultura Infantil fora de uma determinada cultura mais ampla, que a engloba;
- a Cultura Infantil reflete a concepção de infância de um dado período, englobando as Artes, a Mídia, o consumo, as pedagogias etc. São todos esses elementos, portanto, que devem ser considerados na proposição de uma educação antirracista.

2. O ENFRENTAMENTO POLÍTICO DO RACISMO: O PROFESSOR PRECISA TOMAR PARTIDO

Outro dos aspectos importantes a considerar é o fato de que os professores se sentem acuados diante do racismo: tendem a confundir suas ações e despem a prática pedagógica de sua dimensão política. O que quero dizer é que é preciso ter uma postura política clara diante do racismo: se entendemos que a política é a possibilidade de debatermos sobre as diferentes idéias e buscarmos a resolução de problemas, buscarmos o bem comum, precisamos aceitar que o professor deve “tomar partido” diante das cenas racistas que presencia. Expressar que aquela postura em questão (a frase que está sendo dita, a recusa em brincar porque o colega é negro, o riso pelo formato do cabelo, a piada sobre negros etc.) é racista e que ele (PROFESSOR) não concorda com ela.

Isso não remete a um discurso pela igualdade, mais deixa o aluno discriminado mais confortado: sim, ele está em sofrimento por ser ridicularizado ou vítima de preconceito e alguém se importa com esse fato, alguém notou... O professor! Nada de discursos intermináveis – que só servem para deixar o agressor/racista com mais raiva do agredido (e, às vezes, até desejando vingar-se). Algumas vezes, aliás, os professores reforçam as noções racistas com suas explicações contraditórias (ainda que bem intencionadas). Vejamos algumas cenas:

Caso I: Um dia, “W”, que tinha vindo de outra cidade, no momento da brincadeira, foi rejeitada pelas meninas que disseram não querer brincar com ela, pois ela era preta e fedida. Conversei com as crianças, dizendo-lhes que *para Deus* todos somos iguais. (grifo meu)

Caso 2: Ninguém quis escolher uma menina chamada R. O professor perguntou o porquê da exclusão da menina. Ouviu dos alunos a justificativa de que não queriam uma menina da cor negra, pois negro fedia e também tinha cabelo de Bombрил. O professor muito triste parou o jogo e pediu que sentássemos para conversar. Então nos explicou que ninguém era melhor que o outro e que todos éramos iguais *perante DEUS*. (grifo meu)

Considero que estas explicações religiosas, do tipo “para Deus somos todos iguais”, reforçam a idéia racista: estamos dizendo PARA DEUS – ou seja, para Deus, somente para Deus. O que podemos é conversar sobre o tema, criando condições favoráveis para que os alunos externem suas posições, digam o que pensam – sem medo de represálias, para que possam ter suas idéias confrontadas com outras, bem diferentes, e possam, a partir desse confronto, verem abaladas suas posições.

3. O RACISMO NAS MINÚCIAS: ATENÇÃO PARA AS SOLUÇÕES MÁGICAS

As cenas racistas se empilham no cotidiano das escolas: alunos e professores passam por serventes e auxiliares de limpeza sem dizer bom dia (e ninguém nota), alunos se chamam de “negão”, “macaco”, “negrãozinho” e ninguém acha problemático. As cenas parecem problema apenas quando são mais remotas: acontecem em mais tenra idade – envolvendo crianças de dois ou três anos – ou mais violentas – envolvem agressão física, tais como surras dadas em crianças negras. Gostaria de narrar/comentar algumas cenas, para poder refletir sobre elas.

O temor da raça (a cor como algo que se “pega”)

Uma das cenas mais comuns nas escolas é a aversão que as crianças têm em tocar os colegas de pele negra: quanto mais escura a cor da pele, pior. Essa aversão se expressa de diferentes modos – não dar as mãos nas brincadeiras, não abraçar, não dançar junto, não compartilhar objetos ou materiais. Está embutida, nesse comportamento, a noção de que a cor pode ser “passada” para a pessoa: sabendo que ter a pele escura não é bom, as crianças temem tornarem-se, elas próprias, vítimas da discriminação que perpetram. Se escurecerem serão isoladas, não serão aceitas, não terão afago e carinho.

Está presente, aqui, também a idéia de que há uma essência negra (a cor da pele, o cabelo): a idéia de que negro é quem negro parece (mestiços, pardos, mulatos etc.), ou seja, quanto mais claros, menos vistos como negros. Há uma essencialização da cor. Parece assustador, mas os educadores que estão lendo este texto sabem bem o que estou afirmando, pois já presenciaram estas cenas. Vamos ver alguns relatos, para percebermos onde e como isso acontece.

Caso I: Os alunos foram chamar a professora para tentar resolver o problema. Ninguém queria fazer o papel do “saci”. Um aluno disse: - Quem deve fazer esse papel é o “X” porque ele é o único negro da sala. A professora ficou sem jeito e explicou que não precisava ser necessariamente o “X”, pois se tratava de um teatro, uma encenação. Mas o aluno voltou a falar que deveria ser o “X”. Todos os demais alunos concordaram.

Caso A: Em uma turma de Jardim B as crianças encenam “A Branca de Neve”. Duas meninas disputam a fantasia de Branca de Neve: uma negra e a outra branca. As meninas chegam à agressão física. A professora aparta a briga dizendo para a menina negra “Tenha dó Fulana, branca de neve não dá”. A menina negra chora.

Nestas cenas, a essencialização se expressa na cor da pele: quem poderia representar um negro se não um negro? Quem poderia ser Branca de Neve se não uma menina branca? Ao redor da pele se constroem atributos como capacidade e inteligência: para decorar as falas, para aprender o papel etc.

Racismo implica em sofrimento

Parece estarrecedor constatar que as pessoas fingem ignorar que o racismo provoca sofrimento: quem é alvo de atitudes racistas se sente diminuído, tem sua autoimagem atacada e, o que é mais preocupante, pode **terminar por realmente achar que é/sabe aquilo que dizem**. Vejamos mais uma cena:

Cena I: A menina sendo negra e obesa sofria muitas discriminações e não aceitação por parte de alguns colegas, pois estes não queriam sentar junto dela na mesma mesa; não queriam dar-lhe as mãos e, principalmente, não a deixavam brincar ou fazer alguma atividade em grupo. A criança ficava sempre isolada ou *tentando agradar para ser reconhecida pelos colegas*. Procurava sempre ser muito prestativa com todos. Na época da Festa Junina em que as crianças juntavam-se aos pares para dançar, os meninos não queriam dançar com ela. (grifo meu)

Sempre que ocorre uma situação de racismo, estamos lidando com o sofrimento de quem é discriminado e de quem discrimina: não consigo, como educadora, deixar de ver sofrimento em alguém que faz algo errado – é racista, porque tem negadas as chances de ser educado de outro modo.

O racismo não se limita ao discurso

Modernamente, temos assistido a mídia abordar a violência nas escolas envolvendo os alunos. Casos de *bullying* vêm ganhando destaque: atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender.

Não cabe aqui questionar a importância destes estudos, mas apontar que, enquanto os “alvos” desta violência foram as crianças negras, não havia tanta preocupação. Agora que as crianças agredidas são brancas, de classe média, parecemos ter acordado. É fato inegável que o racismo nas escolas não se limitou ao discurso: ele se traduziu, muitas vezes, em atos agressivos que colocaram (e ainda colocam) em risco a integridades dos alunos. Vejamos mais dois relatos:

Caso I: Seus colegas maltratavam-na diariamente por ela ter a pele negra. Na aula de matemática a menina foi ao banheiro, quando voltou, um de seus colegas colocou o pé para que ela caísse. Todos riram com o desequilíbrio da menina.

Caso A: “R” foi escolhida para fazer o papel da virgem Maria na peça do final de ano. Aquilo foi a gota d’água: no final da tarde, quando saía da escola ela foi cercada por 20 colegas que a espancaram. A família, apavorada, preferiu transferi-la de escola, sem prestar queixa.

Comumente, em episódios como os que foram relatados antes, os professores buscam, nas páginas de livros infantis ou em filmes, histórias que mostrem a aceitação de personagens negros. Desenvolvem projetos sobre as diferentes raças, trazem convidados negros para darem depoimentos e consideram que, encerrado o projeto, a situação está resolvida. Ou seja, consideram que não acontecerão mais cenas racistas. Deixam-se levar por uma solução mágica: a idéia de que, em uma atividade, realizada quando aconteceu algum episódio racista, será resolvido o racismo dos sujeitos ou do grupo em questão.

Nós, educadores, deveríamos pensar que, em Educação, não existem saídas mágicas: nenhum processo educativo é mágico, rápido, isolado, indolor. Para educar de um modo antirracista, é preciso investimento de tempo e dinheiro (ler sobre o tema, fazer cursos de formação, preparar materiais didático-pedagógicos tais como jogos, livros, brinquedos etc.), ter vontade política (assumir perante a comunidade escolar que há racismo na instituição, que ele provoca sofrimento presente e futuro uma vez que, se as crianças não forem educadas de um modo antirracista, continuarão a ser racistas e a promoverem e serem vítimas de sofrimento) e, sobretudo, aceitar que essa tarefa deve ser alvo de um compromisso de toda a escola e da comunidade escolar (professores, pais e alunos devem estar conscientes de que precisarão fazer um grande esforço para transformar as relações raciais).

PEDAGOGIAS DA RACIALIZAÇÃO OU DOS MODOS COMO SE APRENDE A “TER” RAÇA E/OU COR

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Recentemente, participei de um seminário cujo tema era a existência de “pedagogias sem fronteiras”. Tomando-o como convite à reflexão, comecei a indagar se existiriam no mundo, hoje, pedagogias sem fronteiras: ditadas talvez pelas grandes corporações (Mc Donald’s, Disney, MGM, Nike), grandes conglomerados financeiros (bancos, clube dos 8, clube dos 20, FMI, Banco Mundial) etc. Mais que isso, comecei a indagar se o processo de racialização – ou seja, “o [...] processo ou situação em que a idéia de raça é introduzida para definir e qualificar uma população específica, suas características e suas ações” (Banton, 2000, p. 457) – pode ser compreendido como uma pedagogia. Mais que isto, se tomado como uma pedagogia, se ele é uma pedagogia sem fronteira, como ele opera e quais potencialidades ele pode trazer para o campo dos Estudos Culturais.

Antes de mais nada, gostaria de tomar este conceito, a racialização, como um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. A racialização, portanto, não é neutra: é sistemática – opera metódica e regularmente, é intencional – tem objetivos e fins definidos, é polissêmica – se implementa através de múltiplos sentidos discursivos, e multidirecional – se dirige aos mais diversificados sujeitos, não interessando seu gênero, nacionalidade, classe, religiosidade, sexualidade etc. A racialização, portanto, pode ser pensada como uma Pedagogia.

Através da pedagogia da racialização, em funcionamento no Brasil, a constituição da branquidade e da negritude, ou dos modos como se é branco ou negro, parece operar no sentido de se constituir como um processo “natural”, demarcado por traços “indiscutíveis” e visíveis, que não deixariam dúvidas ou espaço para questionamentos: a cor da pele, o cabelo e os traços fenotípicos (tais como largura do nariz, espessura dos lábios etc.) parecem, aqui, demarcar o que constitui “ser branco” ou “ser negro”.

Ora, podemos refletir sobre a potencialidade da racialização como uma pedagogia, refletir sobre como ela opera, cotidianamente, nas representações presentes nos mais

diversos produtos culturais, no sentido de educar para um determinado modo de viver a pertença racial, educar para “fazer ser” branco ou negro de um determinado modo dentre os muitos possíveis.

Parece-me interessante pensar, então, que a pedagogia da racialização funciona através de estratégias discursivas diversificadas – tais como narrativas presentes na mídia, modos de publicizar campanhas promocionais, livros de literatura infantil, discursos de militantes do movimento negro etc. – e de um modo eficaz para construir uma determinada pertença racial fortemente ligada às noções essencialistas de raça. Penso que a pedagogia da racialização parece educar para a percepção da raça como um atributo do sujeito, observável (visto que pautada pelo fenótipo e por traços tais como a cor da pele, a espessura dos lábios, a largura do nariz etc.) e, portanto, sobre o qual se podem traçar desde critérios para a implementação de políticas afirmativas (como a adoção da política de cotas raciais nas universidades públicas) até conjecturas sobre possíveis homogeneizações (do tipo “negros tem facilidade para aprender percussão”, “negros tem tendência a hipertensão” etc.).

Ora, é justo esse modo de essencializar a raça que a pedagogia da racialização, implementada em nossa cultura, leva a termo e que se constitui como a base de conflitos, quando, por exemplo, um determinado sujeito vai à mídia reclamar em função de ter seu acesso à universidade “Y” barrado, porque não foi considerado negro pela comissão do curso “X” que avaliou sua pretensão de concorrer a uma vaga de cotas raciais (fato ocorrido na UNB, recentemente e amplamente “polemizado” pela imprensa).

Vamos pensar: o que faz com que sujeitos, na maioria das vezes brancos, olhem para outros sujeitos e “julguem” se estes são “ou não” negros? O que significa ser negro, ou branco, neste contexto? Aqui, para mim, opera a pedagogia da racialização: ela educou o olhar desse sujeito branco que julga, ela educou seu modo de compreensão sobre a pertença racial. Ela o educou para pensar que ele, branco, não tem raça nem cor e, portanto, pode, do alto de seu estatuto de incolor, julgar quem são, afinal, os “de cor”. A cor da pele é o fator que determina, para este sujeito branco que julga e para quase todos nós, negros e brancos educados dentro de uma pedagogia da racialização voltada para a construção de um determinado tipo de brancos e negros, um elemento que indica e, por fim, define quem é branco/a, quem é negro/a.

Não é necessário um esforço muito grande para que possamos localizar um punhado de exemplos em que, por força dos modos como a pedagogia da racialização nos educou, temos dificuldade de lidar com a pertença racial. Ficamos sem saber como pensar negros/as e brancos/as: negro/as ou branco/as são aqueles que podem ser percebidos como tal? Ou

são aqueles/aquelas que se declaram? Aparentemente banal, estas questões sinalizam para o quanto a identidade racial é culturalmente construída e o quanto, em uma determinada cultura, ela se assenta sobre as significações que a pedagogia da racialização desejou implementar.

Seria, então, a pedagogia da racialização uma pedagogia sem fronteiras? Uma pedagogia da qual nenhum sujeito, independentemente de nacionalidade, religiosidade, classe, gênero, etnia, sexualidade etc., estaria a salvo? Parece-me que não. Uma das possibilidades que os Estudos Culturais trouxeram, para mim e minhas discussões sobre este tema, é a de perceber que nossa identidade racial não é tão linear: não se estabelece por um centro de poder hegemônico e unidirecional, mas, ao contrário, nossa identidade racial se define para além do modo como fomos educados pela pedagogia da racialização em funcionamento na cultura brasileira.

Ou seja, por mais que esta pedagogia tente fixar nossa identidade racial, por mais que ela tente definir nossa pertença, dizendo, afinal, quem somos, nossa identidade racial se define como resultado de uma negociação, de uma mescla que une desejo individual de pertencer a uma determinada raça, circunstancialidades diversas – tais como nível econômico, formação – e as possibilidades e desejos momentâneos de pertença. Afinal, nossa pertença racial é negociável, é também circunscrita por nosso desejo: lentes de contato coloridas, bronzamento artificial, permanentes, escovas progressivas, definitivas etc. nos colocam a possibilidade diária de locomoção. Podemos transitar nas fronteiras raciais: meus lábios são finos? Faço preenchimento e posso ter o bocão da Angelina Jolie. Meu cabelo é crespo? Posso ter as loiras madeixas da Gisele Bündchen.

Mas, para além dessa identidade racial “observável”, que a pedagogia da racialização em curso no Brasil nos ensina, há uma mais instigante sobre a qual podemos, também, conjecturar. Uma que pode ser observada em outra cultura, mas que talvez tenha suas equivalências por aqui. Para situá-la, me remonto aos Estados Unidos e a alguns acontecimentos recentes que por lá tiveram espaço, os quais foram veiculados em nossa mídia.

Afinal, quem é mais negro? Refletindo sobre Barak Obama, Hillary Clinton e Condoleezza Rice ou das fronteiras da pertença racial

Um dos acontecimentos a que me refiro, mais remoto, mas ainda repercutindo, é a escolha, por parte do presidente George Bush, de Condoleezza Rice para ocupar o cargo de secretária de estado. Aqui, em nossos “pagos tropicais”, esta escolha gerou espanto: “Oh! Uma negra num cargo tão relevante”. O mesmo poderia ser dito sobre

Colin Powell, secretário de defesa. Sim, dois negros, ocupando postos tão importantes em um país tão importante. Dois negros... Será?

Deixo esta pergunta em suspenso e relembro o segundo acontecimento que trouxe à tona, novamente, os modos como a pedagogia da racialização opera: a recente disputa pela indicação democrata à Presidência dos Estados Unidos. Durante a campanha, a mídia americana, e mundial, pareceu centralizar o debate sobre o que, afinal, representaria um avanço para a sociedade americana: que uma mulher concorresse à presidência ou que um negro fosse o candidato.

Tomo estes dois fatos distantes no tempo – as indicações de George Busch para seu secretariado e a indicação democrata, vencida por Barak Obama – para pensar a pedagogia da racialização e os modos como ela, em um país como os Estados Unidos, pode funcionar.

Ora, se pensarmos a pedagogia da racialização funcionando cotidianamente através da cultura, educando o modo como homens e mulheres podem “ser brancos” ou “ser negros”, veremos que, em uma sociedade onde as questões raciais foram palco de conflitos tão intensos e acirrados, “ser” negro ou branco parece estar situado em um terreno mais complexo do que a “cor” da pele. Um terreno onde a noção de arranjos, de negociações de pertença e de trânsito entre as fronteiras raciais se faz mais forte. Assim, ao pensar sobre a trajetória de Colin Powell e Condoleezza Rice, sempre aliados e representantes dos interesses da classe média branca americana, podemos, em certa medida, percebê-los como, do ponto de vista político, branqueamente racializados. Por esta razão, eles ocuparam os postos que ocuparam: não como dois negros, mas como dois representantes legítimos dos interesses da classe média branca.

Por outro lado, ao pensarmos sobre a trajetória de Barak Obama ou de Hillary Clinton, podemos, em certa medida, ver que a negociação de pertença pôde possibilitar, no contexto americano, que uma branca seja “negramente racializada”: sua participação na luta pelos direitos civis de negros e negras americanos/as (do ponto de vista político) a torna, com sua pele alva e seus ácidos olhos azuis, muito mais negra do que ele.

Trago estes dois exemplos para situar meu argumento: o modo como a pedagogia da racialização opera, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, pode evidenciar sua pretensão homogeneizante, seus efeitos, todavia, não o faz. Por mais que ela busque fixar determinada identidade racial, ou determinados modos de viver a pertença racial desejáveis, há um terreno onde a identidade racial se constrói por negociações, experiências de vida, desejos,

escolhas etc. Um terreno que não pode ser pré-determinado ou demarcado. O que torna, portanto, a pedagogia da racialização uma pedagogia, a meu ver, com fronteiras definidas é o fato de que ela opera em determinados espaços, pensa-se universal, mas, justamente por isto, vaza. Ela é local e se implementa em um espaço imponderável onde os sujeitos, homens e mulheres, tecem suas negociações para ocuparem posições que lhe escapam. À pedagogia da racialização, portanto, resta o esforço de se refazer, se reconfigurando e se atualizando. Ainda que ela tente educar racialmente com fixidez, as identidades raciais por ela engendradas não se constituem homoganeamente em todos os tempos e espaços. As identidades dela decorrentes tornam-se tanto mais dinâmicas quanto mais as aproximamos de outros marcadores identitários: ser negro, gay, pentecostal não é o mesmo aqui ou em New Jersey. Ainda que a pedagogia da racialização, em curso, pretenda fazer parecer ser.

Penso que, nos Estados Unidos, a pedagogia da racialização parece ter operado de modo a constituir uma pertença racial que se demarca para além da cor da pele: uma pertença que coloca, para negros e brancos, a possibilidade de vivenciar a identidade racial negra, ou branca, de acordo com sua trajetória pessoal, escolhas políticas, engajamento em movimentos sociais, dentre outros.

Deste modo, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, países aos quais aludi, a pedagogia da racialização funciona eficazmente para produzir determinados modos de viver a pertença racial. Pensada através de determinados produtos culturais, ela visibiliza não só o que significa ser negro ou branco nestes contextos – brasileiro e americano – como os modos desejáveis de sê-lo. Ela educa homens e mulheres, inserindo-os em um modelo desejável: há um modelo de branquidade a ser atingida; há também um modelo de negritude. A eles se agregam valores e sentidos desejáveis: beleza, sucesso, magreza, liderança, afabilidade, subserviência etc.

Conforme a raça e/ou cor em questão – no caso brasileiro, somos adequadamente educados para nos situarmos a partir da identidade racial. Agindo como um marcador identitário, portanto, a pedagogia da racialização educa racialmente e, mais do que isto, demarca um mundo de significações e representações que, em muitos casos, pode (para brancos) ou não pode (para negros) ser conquistado.

Uma das potencialidades de pensarmos esta pedagogia, portanto, é problematizar os efeitos de sentido produzidos por ela dentro das instituições (escolas, famílias, religiões etc.) através dos mais diferentes discursos. Outra potencialidade pode ser tensionar como se constituem os espaços onde ela “vaza”.

Alguns destes efeitos de sentido da pedagogia da racialização foram por mim pensados em minha tese quando, por exemplo, ao analisar representações contidas em livros de literatura infantil, comecei a questioná-los, percebendo que branquidade e negritude são processos mais elaborados de racialização que funcionam através de um jogo de ratificações e abrandamentos, que as tornam ora análogas, ora antagônicas. Assim, em um artefato apenas – livros de literatura infantil – em um país determinado – o Brasil – em um tempo determinado – a década de 90 do século passado, pude perceber que a pedagogia da racialização tende a operar de modo a produzir identidades raciais homogêneas – uma mesma branquidade, uma mesma negritude. Todavia, esta pretensão esbarra na dinamicidade das representações – verbais e imagéticas que ora se complementam, mas, sobretudo, ora se contradizem. Vale lembrar que

As identidades raciais raramente são estáticas, estando sujeitas, antes, a pressões políticas contínuas, que contribuem para forjar, moldar e diluir as distinções fatais produzidas pelas vicissitudes mutáveis do pensamento racial (Vron Ware, 2004, p. 26).

Desse modo, a pedagogia da racialização, implementada na literatura infantil brasileira, por exemplo, ao constituir branquidades e negritudes, opera de modos distintos, evidencia embates e disputas que são, em última instância, embates de e por poder: o poder de se representar, de ocupar a centralidade das narrativas e de dizer sobre e para o outro. Mas esta já outra história: pensar a pedagogia da racialização e as relações de poder que ela agencia parece tema para um outro texto.

Respondendo à pergunta que eu mesma formulei (afinal, quem é mais negro: Barak Obama, Hillary Clinton ou Condoleezza Rice?), diria que depende: da negociação que estivermos enfocando, dos arranjos políticos ou raciais que desejarmos enfatizar.

REFERÊNCIAS

BANTON, M. & CASCHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

WARE, V. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

➔ ATIVIDADE 5

A partir da leitura do texto base, vamos pensar a proposição de uma atividade onde o racismo possa ser problematizado com um dos grupos de alunos com os quais você trabalha. Esta atividade antecipa e se relaciona ao trabalho proposto no Módulo 3, podendo ser ampliada depois.

Defina um material a ser utilizado para a análise: revista, filme, desenho animado, livro didático, livro literário etc. Pense, dentre todas essas possibilidades listadas, qual o material mais adequado para a faixa etária de um dos grupos com que você trabalha. Lembre-se de que crianças menores terão interesse nos desenhos animados, jovens e adultos irão adorar revistas semanais, por exemplo.

Depois, identifique, no material, quais personagens negros aparecem, registrando, em um quadro comparativo como apresentado a seguir, suas conclusões. Faça o mesmo exercício em relação aos personagens brancos.

Para a realização desta atividade, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O material produzido deve ser postado no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 28 de agosto. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc*.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade5*.

Personagem	Como está vestido	Como é descrito	O que é dito sobre ele	Profissão	Família	Outras observações

Partindo deste quadro, confrontando-o com uma experiência de discriminação racial que você tenha guardado na memória, escreva como seria se os negros fossem representados de modo valorizado. Que efeitos na escola e fora dela essa valorização poderia promover?

LEITURA COMPLEMENTAR

Se sobrar um tempinho e você quiser ampliar a leitura sobre as questões afro-brasileiras e seus desdobramentos, sugerimos o texto *Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor*, de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, como uma complementação.

PARA SABER MAIS

Em função do que se tem dito e proposto, neste tópico de estudo, não se deseja que os materiais aos quais se vai referir sejam tomados como receitas a serem seguidas, mas como pistas: caberá a cada educador construir, a partir deles, novos caminhos. Considera-se os textos abaixo como leituras que possibilitam mapear, do ponto de vista conceitual, os debates sobre raça e racismo na atualidade, dando fundamentos para a elaboração teórica de argumentos que sustentem a proposição de um projeto pedagógico voltado para a educação antirracista.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KAERCHER, G. E. P. S. **O mundo na caixa: raça e gênero no PNBE 1999**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2006.

_____. **As representações do/a professor/a negro/a na Literatura Infantil ou sobre os fluxos das águas...** IN: SILVEIRA, R. M. H. (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEYER, D. E. **Das (im)possibilidades de se ver como anjo**. IN: GOMES, N. L. (org.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras 1993.

WARE, V. (org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Quanto aos textos literários sugeridos a seguir, constituem uma fonte de idéias para a elaboração de ações pedagógicas diversificadas e que agreguem elementos da cultura local: que resgatem as memórias raciais dos segmentos que compõem a comunidade escolar, dando a cada um voz e espaço, visibilidade e centralidade, pois, antes de mais nada, a educação antirracista não implica tirar o espaço de uma raça em prol de outra, mas mostrar que deve haver espaço igual para as diferentes raças. O mesmo pode ser dito em relação aos filmes.

ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'angola.** São Paulo: Pallas, 2000.

BARBOSA, R. **Como as histórias se espalharam pelo mundo.** São Paulo: DCL, 2002.

BELÉM, V. **O cabelo da Lelê.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2007.

COOKE, T. **Tanto, tanto!** São Paulo: Ática, 1999.

DIOUF, S. A. **As tranças de Bintou.** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

GODOY, C. **Ana e Ana.** São Paulo: DCL, 2003.

LIMA, H. P. **Histórias da Preta.** São Paulo: Cia. Das Letrinhas, 1998.

LUCINDA, E. **Lili a rainha das escolhas.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

PRANDI, R. **Os príncipes do destino.** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

ROSA, S. **O menino Nito.** Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

RUMFORD, J. **Chuva de Manga.** São Paulo: Brinque-book, 2005.

Kiriku e a feiticeira (Desenho de animação)

Quatro meninas, Mal com X, Febre da Selva (Spike Lee)

Preciosa (Lee Daniels)

Rumo ao sul (Laurent Cantet)

Mandela, a luta pela liberdade (Bille August)

Unidade 5

Diversidade territorial

O TERRITÓRIO E AS TERRITORIALIDADES

Ligia Beatriz Goulart
Márcio Fenilli Antunes

O mundo vive de transformações de ordem social, política e econômica que vem promovendo mudanças nos processos de organização dos espaços geográficos. Os conceitos de espaço, território e territorialidade aparecem como ferramentas para o entendimento destas mudanças. No entanto, a disseminação pela mídia destes conceitos, utilizando-os de forma genérica e simplificada na explicação de situações complexas, muitas vezes, banaliza-os e, por vezes, dificulta ou mesmo promove distorções nas formas de entender e representar o mundo.

Assim, e considerando a amplitude do tema, cabe buscar um entendimento destes conceitos que encaminhe para uma leitura mais ampla das questões da contemporaneidade. O aprofundamento dos conceitos de *espaço*, *território* e *territorialidade*, a luz de diferentes concepções, oferece suporte para análise da complexidade produzida pela globalização no espaço geográfico. Ainda que este estudo não seja privilégio da Geografia, nela os conceitos referidos emergem com força, configurando espaços significativos para a reflexão e compreensão dos problemas da contemporaneidade.

O espaço geográfico¹, assim como propõe Santos (1996, p. 51) é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Aí estão incluídos os objetos naturais que, ao longo da história, vão se transformando em artificiais pela apropriação e transformação pela sociedade. Esse movimento de apropriação dos espaços configura o território, distinguido, segundo Santos, como território recurso, *prerrogativa* dos “atores hegemônicos”, e território abrigo, dos “atores hegemonzados” (Santos et al., 2000, p. 12).

¹ GIRARDI, E. P. Espaço geográfico e território: conceitos-chave para a Geografia. In: _____. Atlas da Questão Agrária Brasileira. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm#espaco. Acesso em 27 de abril de 2011.

A palavra território tem origem no latim *territorium*, portanto, associado à terra, pedaço de terra apropriado. Em francês, a palavra deu origem a *terroir*, prolongamento do corpo do príncipe. Haesbaert² (2005, p. 6774), sobre esse conceito, esclarece.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-terror* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

Conforme se apreende das palavras de Haesbaert, o território³ apresenta conotação material e simbólica, o que implica estar associado ao poder, de significado jurídico e político, que envolve a formação dos Estados e está associado às características físicas e identificado com práticas de dominação. O território também traduz a ideia de apropriação, de rede de relações, constituída a partir de diferentes contextos. Assim, os territórios podem ser analisados a partir de quem os constroem, sejam indivíduos, grupos, associações, Estado ou grandes grupos econômicos, e em relação a processos de dominação ou apropriação. Depreende-se daí a multiplicidade de conotações envolvidas na compreensão do conceito de território.

O território e o espaço geográfico, muitas vezes, usados como sinônimos, não são equivalentes. O espaço, segundo Raffestin (1993), é anterior ao território, é local de possibilidades. O território se forma a partir do espaço e é constituído pelas ações de apropriação dos atores sociais sobre o espaço. Os territórios, assim, estão associados às relações de poder e às formas de constituição das territorialidades. O território é entendido como uma condição inerente ao homem, no sentido que cada ser humano, ou qualquer coletividade, desenvolve um conjunto de relações com a exterioridade e/ou a alteridade por meio de mediadores ou ins-

2 HAESBAERT, R. Novas Territorialidades. Disponível: <http://www.cpfcultura.com.br/site/2009/07/14/integra-novas-territorialidades-rogerio-haesbaert-da-costa/>. Acesso em 27 de abril de 2011.

3 GIRARDI, E. P. O território. In: _____. Atlas da Questão Agrária Brasileira. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm#espaco. Acesso em 27 de abril de 2011.

trumentos. Nesse caso, na visão de Raffestin⁴, o espaço é a “condição original, ou prisão original, primária, e o território é a prisão que os homens constroem para si”. Heindrich também sustenta esta posição:

Quando a humanidade começa a se libertar dos imperativos originais do espaço também inicia a formação da espacialidade histórica, que também poderia ser entendida como uma humanização. É nesse momento que aparecem as primeiras formas geográficas, mesmo que elas sejam muito efêmeras. Quando um bando disputa com outro uma fonte de água, a relação estabelecida é de uma territorialização, que ao mesmo tempo vincula um grupo ao espaço e desvincula o outro. Ainda não é o caso de imediatamente visualizar-se o território consubstanciado como a prisão inventada pelos homens para eles mesmos (Raffestin, 1993, p. 142), mas é importante que se reconheça isso como o início de uma fronteira histórica que permite o alcance da condição territorial (HEINDRICH, 2000, p. 38).

Heindrich (2000) sustenta ainda que, antes do surgimento do território, o que se desenvolve são as territorialidades. Então, os territórios só surgem a partir do estabelecimento de um conjunto de relações que vinculam um indivíduo, ou grupo de indivíduos, a um determinado espaço. Dito de outra forma, os territórios surgem do estabelecimento de uma territorialidade. As territorialidades são espaços de ação e relação constituídas por identidades culturais e políticas, não necessariamente configurando territórios. Os territórios são produtos de um processo de evolução das territorialidades. Esta evolução pressupõe *apropriação, domínio, identidade, pertencimento, demarcação, separação*. Para que a condição territorial seja alcançada com plenitude, seria necessária também a manifestação generalizada de um poder. O poder é aquele que define, em última instância, a demarcação e a separação.

Deve-se considerar, entretanto, que as condições citadas manifestam-se em tempos e espaços diversos, de formas e com intensidades diferentes. Destarte, sendo o espaço geográfico a condição primária, original e aberta, a trajetória histórica dos grupos humanos resultou na produção de inúmeros e diversos processos de territorialização e, portanto, de inúmeras e diversas territorialidades. Surgem daí, por exemplo, os territórios nacionais, ou

4 SAQUET, M. A. Entrevista: Prof. Dr. Claude Raffestin. Revista Formação, n. 15, v. 1, Nov. 2006, p. 01-05. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/1_raffestin.pdf. Acesso em 27 de abril de 2011.

seja, a porção do espaço apropriada, dominada, demarcada e separada por um determinado grupo humano, cuja identidade é dada por sua cultura e, também, por sua condição territorial. Muitas nações organizaram-se politicamente no que conhecemos hoje como ESTADO-NAÇÃO, garantindo, através da força, a demarcação e a delimitação de seus territórios. Outras nações não conseguiram demarcar e delimitar seus territórios, os quais se encontram totalmente dentro de estados criados por outras nacionalidades ou divididos entre vários estados. Pode-se, no primeiro caso, pensar nas nações indígenas do Brasil e, no segundo, na nação Curda, cujo território estende-se pelo Iraque, Turquia, Irã, Armênia e Jordânia. Entretanto, modernamente, territórios supostamente nacionais surgiram a partir do exercício unilateral de um poder estabelecido que, pelo uso da força, da política ou de outras estratégias, compartimentou o espaço e induziu processos de territorialização. Neste caso, o ESTADO surge antes da Nação e é ele que busca construí-la, pela imposição de códigos normativos e sócio-culturais, visando ao surgimento de uma única comunidade territorial, cuja identidade forja-se através de elementos culturais como a língua, a religião, a música, hábitos e costumes em geral, o culto a vultos históricos e feitos heróicos.

A imposição de uma mesma matriz cultural e, mais do que isso, de valores, esteve na base da consolidação territorial dos Estados modernos. Este movimento maior de definição da territorialidade nacional, puxada pelo Estado, foi acompanhado por processos de territorialização de grupos menores dentro dele, gerando, muitas vezes, territorialidades fechadas, fixas, definidas, demarcadas, delimitadas, excludentes: Alemanha Nazista, Itália Fascista, irlandeses protestantes x irlandeses católicos, cristãos x muçulmanos, negros x brancos, xiitas x sunitas. Esta história está ligada, portanto, às intolerâncias de todos os tipos: religiosa, étnica, política, econômica, sexual e outras.

GLOBALIZAÇÃO, MULTITERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE

Segundo Haesbaert,

A idéia de globalização, no fim do século XX, remete de imediato a uma imagem de homogeneização sócio-cultural, econômica e espacial. Homogeneização esta que tenderia a uma dissolução das identidades locais, tanto econômicas quanto culturais, em uma única lógica, e que culminaria em um espaço global despersonalizado (2007, p. 40).

A falsa ideia de que os processos de globalização⁵ tenderiam a homogeneizar o espaço mostrou-se insuficiente para explicar as questões locais, pois, paralelamente, emergiam os processos de fragmentação fundados, muitas vezes, nas ações globais. A globalização das relações econômicas produzidas pelo desenvolvimento do capitalismo e pela velocidade das comunicações também produziu a fragmentação. É fato que globalização e fragmentação são faces da mesma moeda. Também neste sentido, produz-se fluidez de processos de todos os tipos, de econômicos a culturais. Os limites dos antigos territórios, incluindo aí os territórios nacionais, tornam-se amplamente permeáveis e menos reconhecíveis, a não ser na sua dimensão política. A globalização forneceu as chaves para abrir as prisões territoriais referidas por Raffestin. Os processos de territorialização, na esteira, resultam cada vez mais flutuantes. Os territórios da globalização não são fixos, movimentam-se em função das territorialidades ali exercidas. Assim é que, no movimento de resistência às ações de globalização produzidas na sociedade, manifestam-se resistências locais, fazendo emergir questões territoriais que relacionam o local ao global.

No contexto da globalização pós-moderna, as identidades territoriais⁶ são sempre mutáveis no tempo e no espaço, podendo, num mesmo espaço físico, manifestarem-se diferentes territorialidades de acordo com o período do dia e os atores sociais que o povoam. Assim, por exemplo, durante o dia configura-se o território dos camelôs e, à noite, no mesmo local, o território da prostituição. Há, pois, uma identidade territorial produzida a partir das relações de pertencimento que os grupos estabelecem com o espaço.

A organização das territorialidades não obedece a espacialidades definidas, podendo se constituir em diferentes escalas de forma contínua ou descontínua. Por isso múltiplas territorialidades convivem sobre os territórios.

Multiterritorialidade⁷ inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou pelo menos das classes mais privilegiadas) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios (HAESBAERT, 2005, p. 6786).

5 HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. GEOgraphia, Ano I, n. 1, 1999. p. 15-39. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/4/3>. Acesso em 27 de abril de 2011.

6 SOUZA, E. A. & PEDON, N. R. Território e identidade. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas – MS, v. 1, n. 6, Nov. 2007. P. 126-148. Disponível em: http://www.cptl.ufms.br/revista-geo/artigo6_EdevaldoS._e_NelsonP.pdf. Acesso em 27 de abril de 2011.

7 HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. GEOgraphia, Ano IX, n. 17, 2007. p. 19-45. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/213/205>. Acesso em 27 de abril de 2011.

As territorialidades se constituem na diversidade⁸, porque essas condições produzem um movimento de pertencimento/integração que organiza os grupos identificados com características culturais, sociais ou econômicas. Assim, eles passam a produzir um conjunto de práticas que lhes dão identidade como grupo, criando efetivos espaços de poder simbólico, de apropriação, de pertença, ainda que não claramente de dominação, controle e demarcação.

A pertença se expressa em diferentes contextos, definindo múltiplas territorialidades. Os sujeitos possuem vivências em diferentes grupos que os inserem nas territorialidades em também diferentes espaços e tempos. Assim, é possível integrar grupos de diferentes características simultaneamente.

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2004, p. 44).

A diversidade produz multiplicidade de territorialidades, favorecendo a integração. À medida que os sujeitos se sentem pertencentes aos grupos, valorizar imagens e símbolos oriundos das diferentes perspectivas econômica, social e cultural provoca a sobreposição das identidades e estabelece movimentos de inclusão e/ou exclusão.

REFERÊNCIAS

GIRARDI, E. P. Espaço geográfico e território: conceitos-chave para a Geografia. In: _____. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm#espaco. Acesso em 27 de abril de 2011.

8 O que é diversidade? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EAxcgrvxgLS>. Acesso em 27 de abril de 2011.

_____. O território. In: _____. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm#espaco. Acesso em 27 de abril de 2011.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. São Paulo, USP. **Anais do X Encontro de Geógrafos a América Latina, 2005**. Disponível em: http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf. Acesso em março de 2011.

_____. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em março de 2011.

_____. **Novas Territorialidades**. Disponível: <http://www.cpfcultura.com.br/site/2009/07/14/integra-novas-territorialidades-rogerio-haesbaert-da-costa/>. Acesso em 27 de abril de 2011.

_____. **O território em tempos de globalização**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf. Acesso em março de 2011.

_____. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, Ano I, n. 1, 1999. p. 15-39.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Ano IX, n. 17, 2007. p. 19-45. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/213/205>. Acesso em 27 de abril de 2011.

HEIDRICH, A. L. **Além do latifúndio: geografia do interesse econômico gaúcho**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

O que é diversidade? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EAxcgrvxgLS>. Acesso em 27 de abril de 2011.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, M. A. Entrevista: Prof. Dr. Claude Raffestin. **Revista Formação**, n. 15, v. 1, Nov. 2006, p. 01-05.

SOUZA, E. A. & PEDON, N. R. Território e identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas – MS**, v. 1, n. 6, Nov. 2007. p. 126-148.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM PARA ENSINAR

Ligia Beatriz Goulart

A música é uma linguagem universal¹, porque, através dela, é possível comunicar ideias, sentimentos e ações produzidas na sociedade. Sua importância relaciona-se ao fato de, como linguagem, produzir conhecimentos. As formas sonoras são expressão dos sentimentos, dos ritmos, das vozes, dos movimentos, das imagens e, também, dos silêncios que caracterizam os lugares, as experiências e vivências dos sujeitos em diferentes espaços e tempos.

A representação produzida pela linguagem da música é expressa na escritura (notação musical) e por sentimentos (valor afetivo-emocional). Isso produz uma visão dualista fundada na perspectiva mente-corpo, assim, dependendo da origem, a música instiga ora mais o corpo ora mais a mente. Por exemplo, constata-se que, nas músicas populares e folclóricas, há preponderância dos movimentos do corpo, enquanto que, na erudita, da mente, diferença expressa pela forma de envolvimento e sensibilização dos assistentes.

Tanto uma como outra perspectiva suscitam deslocamentos nos sujeitos, isto é, os sensibilizam, provocando reação e desterritorialização. Nesse movimento, produzem-se trocas que ressignificam e tecem redes de conhecimento. A intenção de uso da linguagem musical como possibilidade pedagógica na escola é, então, produzir saberes a partir da torção de sentimentos e ações oriundos tanto da poesia quanto da sonoridade das músicas², ainda que o desejo fosse que essa última, a sonoridade, estivesse mais presente nesse trabalho.

A escola costuma pensar na música como um recurso para ensinar os conteúdos de forma lúdica e usa, preferencialmente, as letras/poesia. Desenvolvendo trabalhos

1 ARAÚJO, T. L. C. Linguagem Universal: a música. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/34996/1/LINGUA-GEM-UNIVERSAL-A-MUSICA/pagina1.html#ixzzIKje2aRmj>. Acesso em 27 de abril de 2011.

2 VENTURA, L. C. Música dos espaços: paisagem sonora do Nordeste no movimento armorial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pós-Graduação em História, Dissertação de Mestrado, jul. 2007. 200 p. Disponível em: <http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/LeonardoCV.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2011.

interessantes, aprofundados, contextualizados social, cultural e politicamente, os professores criam propostas pedagógicas pelo uso do recurso da poesia, raras são as incursões naquilo que é a música: a sonoridade. Poucos a utilizam como linguagem que expressa conteúdo/informação/conhecimento. Na maioria das vezes, a música entra na sala de aula como poesia, isto é, referindo apenas a letra.

Nas letras, os professores buscam referências para a construção de conceitos, reflexão sobre temáticas do cotidiano e articulação das informações de forma fragmentada. Ainda que sejam importantes, essas ações são estudo de texto (letra), efetivamente a música/sonoridade pouco participa das propostas pedagógicas, sua atuação resume-se à figuração. É proposta como mobilizadora do trabalho, fundo musical para tornar o espaço do aprender agradável. Então, efetivamente, sua linguagem é usada como algo secundário. A música é recurso para aproximar o trabalho pedagógico do universo dos alunos, tornando prazeroso aquilo que se quer ensinar.

A música está no currículo associada às Artes, como uma das opções da área. Por isso nem sempre é trabalhada por especialistas, constituindo-se em coadjuvante. Essa concepção vem permeando as práticas escolares, o que faz com que a música seja tratada como poesia/letra e, portanto, espaço de atuação para diferentes disciplinas.

Os educadores musicais têm se posicionado em relação ao uso dessa linguagem, buscando constituir um lugar outro para a música e chamando atenção para o fato de ela compartilhar, com outras formas simbólicas, o papel de ampliar a leitura de mundo dos educandos. Ensinar com música³ é mais do que analisar as letras nas diferentes disciplinas do currículo. É compreender essa linguagem em suas diversas possibilidades, criando espaços para contemplar a diversidade de temáticas, favorecendo, como destaca Swanwick (2003), a conversação e a articulação dos pensamentos, ações, imagens das coisas e reelaborações de pensamentos.

A compreensão da linguagem musical implica em apropriação das especificidades dessa área do conhecimento, o que nem sempre acontece, considerando sua condição marginal no currículo. Talvez aí resida a dificuldade de seu uso. Resgatar os objetivos da música na escola, e seu papel na sociedade, é fundamental para contemplar novas formas de expressão de sentimentos e ideias, resultantes das diversidades produzidas na sociedade.

3 HORTA, M. L. P. & PRIORE, M. D. (orgs). Memória, patrimônio e identidade – Boletim 04. Ministério da Educação, Salto para o Futuro, abril 2005. 43 p. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145632MemoriaPatrilident.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2011.

Entre tantas linguagens que invadem o cotidiano, a música, com suas especificidades, incluem novos desafios às práticas pedagógicas escolares. A busca por um trabalho integrado, em que se possam estabelecer parcerias com professores de música através de propostas interdisciplinares, produzindo experiências significativas, tanto para professores quanto para alunos, encaminha-se como uma possibilidade a ser considerada nesse processo.

A construção de parcerias entre os professores favorece a introdução do olhar da música enquanto linguagem, isto é, a sonoridade. Aquilo que antes não era contemplado, pela ausência do professor de música, agora produz novos entendimentos, contribuindo para a apreensão das questões da contemporaneidade. Swanwick esclarece este aspecto, situando a relevância desse ensino no contexto da leitura de mundo.

As aulas devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida (2010, p. 46).

A música, desse ponto de vista, não pode se limitar a servir de pano de fundo para as aulas das demais disciplinas. Necessita ser compreendida em toda a sua potencialidade, pois é expressão de todas as culturas e manifestação simbólica dessa diversidade. É um discurso em que são expressas ideias acerca de nós mesmos e dos outros, através da sonoridade.

Pensando a música para além das possibilidades de cenário para desenvolver os conteúdos curriculares, reveste-se de importância a aproximação do professor às reflexões que os especialistas dessa área fazem.

[...] o discurso musical, embora inclua elementos de reflexão cultural, também torna possível a refração cultural, ver e sentir de outras maneiras. Não “recebemos” cultura meramente. Somos intérpretes culturais. O ensino de música, então, torna-se não uma questão simplesmente de transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes (SWANWICK, 2003, p. 46).

Pensar a música como discurso metafórico⁴, que informa e produz sentidos não explicitados, contribui para a apreensão das diversidades territoriais e múltiplas territorialidades produzidas no contexto da contemporaneidade.

As conexões entre grupos específicos e seus estilos de vida e posições sociais estão marcadas na expressão musical⁵ que produzem. Isso não significa, necessariamente, que a música é o reflexo da sociedade; ela também produz a sociedade, pois ela, como os demais objetos do espaço, estão em movimento, sofrem transformações e se reestruturam de forma diferenciada. Por exemplo, a música é modificada e modifica a medida em que é incorporada ao circuito comercial. Transformada em produto, adquire novas características que lhe imprimem movimentos que, por sua vez, resultam em transformação da sociedade.

O estilo de música sertaneja, por exemplo, reflete um modelo de sociedade rural do interior do Brasil, originalmente caipira, de subsistência. A medida em que deixa de ser local, e é apropriada comercialmente, essa música passa a ser ouvida em todo o país. Ao agregar novas características sociais e culturais, fruto das transformações introduzidas, redefine novas territorialidades.

Pensar a música como linguagem é criar espaços pedagógicos para o exercício da diversidade, através da articulação das informações, sentimentos e ideias produzidas por essa linguagem, deslocando olhares para outros contextos. É nesse sentido que se produzem as discussões referentes às múltiplas territorialidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. L. C. **Linguagem Universal: a música.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/34996/1/LINGUAGEM-UNIVERSAL-A-MUSICA/pagina1.html#ixzzIKJe2aRmj>. Acesso em 27 de abril de 2011.

HORTA, M. L. P. & PRIORE, M. D. (orgs). **Memória, patrimônio e identidade – Boletim 04.** Ministério da Educação, Salto para o Futuro, abril 2005. 43 p. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145632MemoriaPatrilident.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2011.

4 TORRES, M. A. & KOZEI, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos Estudos Culturais em Geografia. R. RA'E GA, Curitiba, n. 20, p. 123-132, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/download/20616/13762>. Acesso em 27 de abril de 2011.

5 Territórios sonoros. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=s89oBIFv-TE>. Acesso em 27 de abril de 2011.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Territórios sonoros. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=s89oBIFv-TE>. Acesso em 27 de abril de 2011

TORRES, M.A. & KOZEL, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos Estudos Culturais em Geografia. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 20, p. 123-132, 2010. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/download/20616/13762>. Acesso em 27 de abril de 2011.

VENTURA, L. C. **Música dos espaços**: paisagem sonora do Nordeste no movimento armorial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pós-Graduação em História, Dissertação de Mestrado, jul. 2007. 200 p. <http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/LeonardoCV.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2011.

➡ ATIVIDADE 6

O Texto *O território e as territorialidades*, de Lígia Beatriz Goulart e Márcio F. Antunes deve ser lido, atentando para a hipertextualidade, ou seja, você deve explorar os links disponibilizados ao longo do texto. Neles (links), você encontrará muitos outros textos e/ou materiais que ajudam a esclarecer suas dúvidas, conectar informações e ampliar seus conhecimentos sobre a temática da territorialidade. Não é necessário abrir todos os links disponíveis, escolha aqueles que mais lhe chamarem a atenção, essa trajetória através dos links mostra como essa temática é complexa e pode encaminhar discussões e reflexões interessantes, tanto para a construção do conhecimento do professor quanto para auxiliar na construção de propostas pedagógicas que favoreçam à leitura de mundo. Fica, aqui, o desafio à inserção nas tramas do hipertexto a fim de descobrir outras possibilidades de aprofundamento da reflexão referente à diversidade territorial e às territorialidades.

Após ter realizado as leituras de sua escolha, elabore um comentário em forma de texto, de 20 a 30 linhas, como exercício de reflexão a respeito das concepções problematizadas no Texto Base. Seu comentário deverá, obrigatoriamente, abordar os conceitos de espaço, território e territorialidades, além de outras ideias que surjam da leitura do hipertexto como instrumento pedagógico. Lembre de que seu texto deverá caracterizar-se como uma reflexão sua, dialogando com as ideias dos autores.

Para a realização desta atividade, utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O material produzido deverá ser postado no Box Atividades, *link Tarefas*, no Moodle até 11 de setembro. O trabalho deve ser realizado em formato .doc e denominado *nomesobrenomedoaluno_modulo2_atividade6*.

PARA SABER MAIS

HAESBAERT, R. **O território em tempos de globalização**. Disponível em: http://www.uff.br/eetc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf. Acesso em março de 2011.

O texto é uma introdução ao estudo das novas territorialidades emergentes no final do século XX, época usualmente definida como aquela marcada por um processo que, genericamente, se convencionou denominar de globalização. Esboça uma síntese das principais linhas de interpretação ainda hoje vigentes sobre este conceito (ou noção), incluindo a proposta para uma caracterização das múltiplas faces do território e verificando de que modos se manifestam novas territorialidades, como o território-mundo, no âmbito dos processos de globalização/fragmentação.

ROSENDAHL, Z. **Território e territorialidade**: Uma perspectiva geográfica para o estudo das religiões. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/05/12.shtml> Acesso em março de 2011.

O texto articula os conceitos de território e territorialidade à religião.

➡ ATIVIDADES

A atividade seguinte é composta por mais de um trabalho, sendo que todos eles envolvem análise e caracterização de diferentes estilos musicais e identidades culturais e

musicais – o que pode ser aproximado dos contextos de sala de aula, uma vez que algumas dessas tarefas podem, inclusive, ser propostas aos seus alunos também. Isto permitirá que você conheça não apenas suas preferências em termos de músicas, mas também as representações e identidades musicais que seus alunos estão constituindo.

Você irá realizar as duas atividades nas próximas duas semanas, ou seja, uma atividade por semana: poste a sua opção para a *Atividade 7* entre 12 e 18/09 e sua opção para a *Atividade 8* entre 19 e 25/08.

➡ ATIVIDADE 7

Transitando por diferentes estilos e sonoridades

Sua tarefa, agora, é ouvir trechos de quatro estilos musicais – sertanejo, erudito, samba e rock. Ouça com atenção cada um dos estilos, procurando identificá-los. Depois, caracterize cada um dos estilos ouvidos, procurando referir o local de origem, grupos representantes, pessoas que você conhece que ouvem esses estilos e outras características que julgar significativas. Aqui estão algumas sugestões de sites. Você pode escolher outros, se preferir, mas não se esqueça de indicá-los. Também informe o nome da música e respectivo autor.

1. Sertanejo

<http://www.somsertanejo.com.br/> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://guiadicas.net/fotos-de-luan-santana-no-twitter/> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://guiadicas.net/letras-de-musicas-sertanejas/> Acesso em 27 de abril de 2011.

2. Erudito

<http://www.radioclassica.com.br/historia.asp> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://www.vagalume.com.br/browse/style/classico.html> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://www.baixarmusicas.org/musicas-classicas/page/2/> Acesso em 27 de abril de 2011.

3. Samba

<http://ouvirmusicas.ws/estilo/samba> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://www.vagalume.com.br/browse/style/samba.html> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://letras.terra.com.br/?q=samba&cx=partner-pub-9911820215479768%3A27n8s-q6qzwx&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1>. Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://downmusicasgratis.com/category/samba/> Acesso em 27 de abril de 2011.

4. Rock

<http://www.vagalume.com.br/browse/style/rock.html> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://musicmp3gratis.com/> Acesso em 27 de abril de 2011.

<http://downmusicasgratis.com/category/rock-nacional/> Acesso em 27 de abril de 2011.

Registre as suas conclusões em um quadro como mostrado a seguir e poste o material produzido no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 18 de setembro. O trabalho deve ser realizado em formato .doc e denominado *nomesobreno-medoaluno_modulo2_atividade7*.

Estilo musical	Local de origem	Grupos representantes	Pessoas conhecidas que ouvem esse estilo	Outras características
Sertanejo				
Erudito				
Samba				
Rock				

➡ ATIVIDADE 8

A seguir, serão apresentadas três atividades articuladas a identidades musicais. No entanto, *VOCÊ TEM A POSSIBILIDADE DE ESCOLHER APENAS UMA DELAS PARA REALIZAÇÃO*. As outras duas atividades ficam como sugestões de trabalho que pode ser adaptado à sua realidade e desenvolvido com seus alunos.

I. Sons, estilos e memórias: para além das fronteiras conceituais

Busque, na Internet, diferentes estilos de música que marcaram sua vida. Coloque, em um quadro, comentários que ajudem a caracterizar cada um dos estilos selecionados. Associe esses estilos aos contextos que vivenciou e registre, no quadro, suas considerações.

Entreviste uma pessoa mais velha que você e outra bem mais nova. Apresente os estilos de música que você selecionou. Pergunte se já havia escutado tais estilos e que impressão tem sobre eles (sentimentos, lembranças etc). Grave a entrevista para ser postada.

Compare os resultados das entrevistas com as suas ideias sobre os estilos musicais. A seguir, escreva suas conclusões em um quadro.

Considerando tudo que você vivenciou no trabalho, reflita sobre a existência de identidades musicais e culturais. É possível perceber essas identidades? Como? Escreva suas ideias e respectivas justificativas/argumentos sobre o tema. Identifique, também, os territórios associados aos estilos selecionados, enumerando suas características culturais e sociais. Registre todas as informações em um quadro como mostrado a seguir.

Se você escolher esta atividade, depois de realizá-la, poste o material produzido no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no Moodle, até 25 de setembro. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc* e denominado *nomesobrenomedo-aluno_modulo2_atividade8*.

2. Diferentes estilos e conceitos: relações

Relacione os estilos de música que conheces, identificando as características de territorialidade que evidenciam. Coloque as respostas em um quadro.

Se você escolher esta atividade, depois de realizá-la, poste o material produzido no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no *Moodle*, até 25 de setembro. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc* e denominado *nomesobrenomedo-aluno_modulo2_atividade8*.

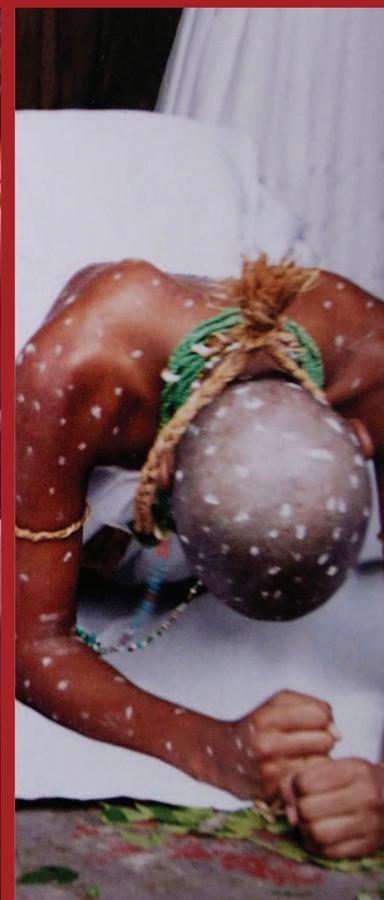
3. Música e territorialidades

O *Festival de Música Planeta Atlântida* acontece nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul durante o verão, desde 1996. Esse evento recebe aproximadamente 70 mil pessoas todos os anos. Os espetáculos produzidos colocam, nos diferentes palcos, estilos de música diversos, permitindo que o público assista àqueles com os quais se identifica. Procura informações sobre músicas/estilos tocados nesse festival. É possível associar características culturais e sociais a cada um dos estilos? Quais? É possível identificar múltiplas territorialidades no contexto do festival? Exemplifique quais são essas territorialidades. Registre todas as informações em um quadro.

Se você escolher esta atividade, depois de realizá-la, poste o material produzido no *Box ATIVIDADES*, link *Tarefas*, no *Moodle*, até 18 de setembro. O trabalho deve ser realizado em formato *.doc* e denominado *nomesobrenomedo-aluno_modulo2_atividade8*.

Módulo III

Produções didáticas sobre temas da Diversidade



Apresentação

Caro aluno-colega, este Módulo tem a intenção de desafiar você a produzir material didático relacionado aos temas da diversidade em suas variadas formas de apresentação e manifestação na sociedade. De novo, o Módulo aborda diferentes aspectos relacionados ao tema em questão: **diversidade religiosa e laicidade de estado, diversidade de geração, diversidade étnico-racial: indígenas, diversidade territorial e diversidade étnico-racial: afrobrasileiros**. No entanto, a divisão entre Unidades segue um critério diferente do utilizado no Módulo anterior. Agora, existe um elemento comum que integra as atividades propostas: a produção de material didático sobre a diversidade – que é, também, o objetivo principal deste nosso Curso de Aperfeiçoamento.

Nesta terceira etapa de nosso Curso, você fará algumas atividades mais amplas que antecipam o grande desafio: escolher um dos tópicos da diversidade (dentre os cinco que compõem nosso Curso) bem como algumas das linguagens já estudadas (cinema, televisão, internet, propagandas, livros didáticos, música, textos literários etc.), produzindo um material didático.

Você dispõe de 6 semanas para concluir este trabalho, ou seja, o estudo inicia em 03 de outubro e será concluído em 13 de novembro. Os trabalhos serão postados por você, aluno-cursista, no *Box Atividades*, *link Tarefas*, no Moodle.

Desejamos que este Módulo propicie a todos nós, alunos, professores e tutores, uma experiência importante e significativa de reflexão sobre a própria prática a partir do trabalho com algumas de suas complexidades que, neste caso, estão sendo representadas pela tematização de assuntos que circulam em nosso cotidiano e o movimentam. Assuntos considerados desde o lugar da diferença e do que ela oferece enquanto espaço sociocultural de luta, riqueza e convite ao diálogo na escola e fora dela, em nossas vidas e histórias de professores que aprendem sempre, exatamente, porque somos professores.

Forte abraço,

Equipe Docente

Unidade I

Conexões com a Diversidade

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM DIVERSIDADE RELIGIOSA E LIBERDADES LAICAS: ALGUMAS SUGESTÕES DE TRABALHO

Fernando Seffner

Um material didático que aborde o tema da diversidade religiosa e das liberdades laicas deve estar inserido dentro da preocupação geral com a formação cidadã dos alunos. Dessa forma, as aprendizagens não são tanto disciplinares, são mais interdisciplinares, e são aprendizagens em termos éticos, morais e de cidadania. Com isso deve ficar claro que não temos uma disciplina em particular para tratar do tema: embora tenhamos, na grade curricular, a disciplina de Ensino Religioso, a discussão não deve ficar restrita a ela. Os temas da diversidade religiosa e da necessidade de uma educação pública, laica e inclusiva são temas emergentes em qualquer disciplina, e os professores devem estar preparados para lidar com eles. Não podemos escutar uma manifestação de discriminação em relação a um pertencimento religioso na aula de Matemática e dizer que isso será discutido na aula de Ensino Religioso. Todos os professores precisam ter capacidade de produzir uma abordagem mínima do tema, que é um dos objetivos de estudo desse tópico no Curso.

Em geral, são os professores da área das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia, História) que têm mais afinidade com o tema, por conta de as manifestações religiosas serem manifestações culturais. Mas isso não significa que professores e professoras de outras disciplinas devam considerar estes temas como alheios ao seu trabalho. Cada professor deve constituir-se como um adulto de referência e, dessa forma, deve ser capaz de coordenar um debate sobre temas da diversidade religiosa, sempre que ele se manifestar em sua sala de aula ou mesmo que ele não se manifeste, mas o professor perceber que esta discussão está sendo necessária. Existe, também, a possibilidade de abordar temas de diversidade religiosa dentro dos conteúdos das disciplinas específicas. Por exemplo, nas disciplinas como Biologia, Química e Física, enfrentam-se, muitas vezes, discussões nas

quais o paradigma científico e o paradigma religioso mostram divergências, e isso deve ser abordado e discutido. Do mesmo modo, muitas obras literárias trazem valores e discussões acerca dos pertencimentos religiosos.

Uma das marcas mais fortes de uma aprendizagem significativa, em qualquer área ou disciplina, é quando ela se constrói a partir de uma situação emergente na sala de aula. Em todas as disciplinas, visamos à produção de saberes que impactem a vida dos alunos. Não basta conhecer algum aspecto da História do Brasil, há que se produzir, com esse conhecimento, algum impacto no cotidiano do aluno. Dessa forma, quando o conhecimento que o professor aborda vem ao encontro de uma situação emergente, as possibilidades de uma aprendizagem significativa são maiores, uma vez que há, em princípio, uma boa “ancoragem” daquilo que estamos discutindo com situações da vida real dos alunos. Cito, do diário de campo que mantenho com cenas escolares, uma destas cenas para análise:

Ao conversar com professores e professoras de Educação Física de uma escola municipal, escutei quatro ou cinco relatos que mostraram como o tema do pertencimento religioso se manifesta nestas aulas. Segundo os relatos, muitas meninas, com pertencimento em igrejas evangélicas ou pentecostais, não gostavam e até mesmo não aceitavam participar da aula de educação física, porque naquela escola havia tanto aulas separadas por gênero (meninos numa atividade com um professor e meninas em outra com uma professora), como também havia atividades em conjunto, sob a regência de um professor ou professora. Em alguns casos, as mães das alunas (todos os relatos falavam de meninas) tinham vindo à escola dizer que não queriam que suas filhas fizessem Educação Física. A princípio, para evitar brigas, a escola havia dito que, então, elas não precisavam fazer. Mas esta medida implica um desprestígio da disciplina de Educação Física, que é vista como algo sem importância, e abre precedente para que cada um invente um motivo para não frequentar as aulas quando não quiser. Nenhuma mãe pensaria em vir à escola dizer que sua filha não quer fazer aula de Matemática, e nem a escola permitiria isso. Com a pressão dos professores de Educação Física, a direção voltou atrás, e exigiu que todos os alunos participassem das aulas de Educação Física. Novamente, houve queixas de alunas e de suas mães, por conta de usar calça, bermuda, calção, camiseta para as práticas desportivas. E fortes queixas relativas às atividades em conjunto envolvendo meninos e meninas, feitas com regularidade, e que implicavam jogos e outras brincadeiras.

A situação é difícil de resolver, de fato. Por um lado, a escola deve acolher cada aluno e cada aluna e respeitar seu pertencimento religioso. Isso tem a ver com o princípio da laicidade: cada um deve desfrutar da mais ampla liberdade de consciência, de crença e de associação religiosa. Mas, por outro lado, a escola é um espaço público, não pode estabelecer uma regra para cada um, precisa estabelecer regras gerais de convívio e, mais ainda, por conta da importante tarefa da socialização das crianças, a escola é local para conviver com os diferentes. Os professores de Educação Física se mostravam francamente incomodados com essas meninas, que vinham de vestido para a aula, se comportavam como “moleironas”, faziam tudo devagar, não mostravam nenhuma disposição para a atividade física. Esse comportamento das alunas terminava gerando uma hostilidade por parte das outras meninas e dos meninos, que as chamavam de “abobadas”, “tansas”, e outras denominações mais pesadas.

Relato este caso para mostrar que o tema da laicidade, e do respeito à diversidade religiosa, não é um tema de uma disciplina; ele precisa ser enfrentado em cada aula, quando emerge, encontrando-se uma solução adequada, e mesmo pelo coletivo, inscrevendo regras no regimento escolar que contemplem estes casos. A escola é um espaço público, de negociação das diferenças, ninguém pode querer que ela tenha as mesmas regras da sua família ou da sua religião, ela vai ter regras próprias dos espaços públicos. E isso é muito educativo para todo mundo, só assim temos como construir um país democrático.

Toda esta abordagem foi feita para lembrar que você pode criar atividades para qualquer disciplina específica do currículo, e pode pensar em atividades do tipo projetos, que juntem mais de uma disciplina ou mesmo todas as disciplinas de uma série. Mas lembre-se de que você terá que aplicar estas atividades, então, construa atividades exequíveis.

Outro tópico das aprendizagens significativas no tema é estimular a participação de todos e o respeito pelos diversos pertencimentos religiosos. Você pode criar atividades em que cada um narre situações de vergonha ou constrangimento por conta de seu pertencimento religioso, e se faça uma conversa franca entre os alunos, de modo a perceber como algumas frases e atitudes ferem os sentimentos de outrem. Ainda outro tópico que pode ser explorado é conhecer, com mais profundidade, a vivência religiosa de cada aluno e aluna, mas isso talvez seja melhor de ser feito em grupos de livre escolha, duplas ou trios. Ou seja, se vamos estimular que os alunos troquem informações sobre a importância que concedem, em suas vidas, para o tema da religião, será sempre melhor que comecem falando isso com colegas com quem se sintam à

vontade e, mais adiante, se assim desejarem, troquem isso com o grupo maior. Não devemos “forçar” narrativas pessoais em grande grupo.

Você pode também discutir com os alunos algumas grandes polêmicas que envolvem as diretrizes públicas e as diretrizes religiosas. Por exemplo, busque, via internet, informações sobre a legislação francesa, que proíbe o uso do véu islâmico nas escolas públicas. Vocês concordam com esta medida? Se ela fosse aplicada no Brasil, que símbolos que cada um gosta de portar não poderiam ser admitidos na escola? Esta regra, que vale para a França, valerá também para o Brasil? Como seria possível construir, no Brasil e em sua escola em particular, regras positivas para o bom convívio religioso, e para que a instituição escolar não privilegiasse uma determinada religião em detrimento de outras?

Por fim, uma sugestão muito importante. Alunos e alunas precisam tomar contato com os princípios do estado laico, das liberdades laicas, da escola pública laica, precisam entender o que é um espaço público e quais as diferenças entre ele e os espaços privados. Esse é um tema fundamental para a construção da cidadania. Ele pode ser feito a partir de leituras simples sobre laicidade, como as que recomendamos antes. Também se pode pedir que os alunos perguntem a outras pessoas o que elas consideram que é próprio do público e do privado, para que construam uma referência a partir dessas entrevistas.

A escola precisa ser um local onde se ensina sobre cidadania, isso, certamente, vai produzir mais e melhores cidadãos, e o tema das liberdades laicas e do respeito ao espaço público é bem importante. Você pode chamar alguém do poder judiciário, estadual ou federal, para conversar com os alunos. Especialmente o Ministério Público (tanto federal quanto estadual) tem atendido aos pedidos de escolas e conversado sobre a importância do espaço público na construção de uma sociedade justa e democrática.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO

Fernando Seffner

À escola cabe propiciar ao aluno o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que o habilitem a viver em sociedade, enfrentando e resolvendo problemas e participando na vida política de forma democrática. Este trabalho deve ser realizado pelo conjunto das disciplinas escolares, guardadas as particularidades da linguagem própria a cada uma delas. Trata-se de perceber o que são as tarefas específicas da escola nas habilidades e competências listadas a seguir, tendo presente que a sociedade tem outros meios e outras agências para desenvolver estas competências e habilidades, e o trabalho na escola deve ser assinalado pela particularidade pedagógica deste espaço. Os sete itens a seguir, denominados **Códigos da Modernidade**, foram elaborados por José Bernardo Toro, da Fundación Social, Colômbia, e divulgados no Brasil pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho:

1. domínio da leitura e da escrita: para se viver e trabalhar, é necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. Saber ler e escrever não é mais um simples problema de alfabetização, mas um autêntico problema de sobrevivência. Todas as crianças devem aprender a ler e a escrever nas primeiras séries do ensino fundamental, para poderem participar ativa e produtivamente da vida social. A escola é a grande responsável pela introdução da leitura e da escrita na vida da criança. Portanto, é responsável, também, por tornar possível o trabalho com leitura e escrita em todas as disciplinas, utilizando diferentes materiais, estimulando o diálogo e a formação do leitor;

2. capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas: na vida diária e no trabalho, é fundamental saber calcular e resolver problemas. Calcular é fazer contas. Resolver problemas é tomar decisões fundamentadas em todos os domínios da existência humana. Na vida social, é necessário dar solução positiva aos problemas e às crises. Na sala de aula, no pátio, na direção da escola, é possível aprender a viver

democraticamente, solucionando as dificuldades de modo construtivo e respeitando os direitos humanos. Resolver problemas é uma estratégia de trabalho que pode ser empregada em todas as disciplinas, e um problema pode ser objeto de conhecimento e busca de soluções por um conjunto de disciplinas;

3. capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações: a capacidade de descrever, analisar e comparar é fundamental para que a pessoa possa expor o próprio pensamento oralmente ou por escrito. Não é possível participar ativamente da vida em sociedade se não somos capazes de manejar símbolos, signos, dados, códigos e outras formas de expressão;

4. capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: a construção de uma sociedade democrática e produtiva requer que as crianças e jovens recebam informações e formação que lhes permitam atuar como cidadãos, se organizando para defender interesses, solucionar questões sociais, obedecer e negociar regras de convívio, respeitar a diversidade e a diferença e lutar por um estado social de direitos para todos;

5. receber criticamente os meios de comunicação: a maioria das informações que recebemos, hoje em dia, está vinculada à divulgação pela mídia. Trata-se, então, de aprender a entender os meios de comunicação, sabendo que eles produzem e reproduzem novos saberes, éticas e estilos de vida. Todas as crianças, adolescentes e educadores devem aprender a interagir com as diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação, para que possam criar novas formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático;

6. capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada: num futuro bem próximo, será impossível ingressar no mercado de trabalho sem saber localizar dados, pessoas, experiências e, principalmente, sem saber como usar essa informação para resolver problemas. Será necessário consultar rotineiramente bibliotecas, hemerotecas, videotecas, centros de informação e documentação, museus, publicações especializadas e redes eletrônicas. Todas as crianças e adolescentes devem, portanto, aprender a manejar a informação;

7. capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo: saber associar-se, saber trabalhar e produzir em equipe, saber coordenar, são saberes estratégicos para a produtividade e fundamentais para a democracia. A capacidade de trabalhar, planejar

e decidir em grupo se forma cotidianamente através de um modelo de ensino-aprendizagem autônomo e cooperativo. A criança aprende a organizar grupos de trabalho, negociar com seus colegas, selecionar metas de aprendizagem, estratégias e métodos para alcançá-las, obter informações necessárias para solucionar problemas e expor e defender seus pontos de vista sobre o trabalho.

Leia atentamente os textos recomendados, identificando idéias que você julga importantes e as relacionando com a realidade escolar em que você trabalha. Este trabalho de leitura e identificação de idéias auxiliará você a produzir o roteiro de planejamento solicitado a seguir.

➔ ATIVIDADE I

Roteiro de planejamento das ações em sala de aula

Utilize o roteiro a seguir para pensar o planejamento das atividades no tópico diversidade religiosa e laicidade do estado. **Sinta-se à vontade para acrescentar ou retirar colunas**, dependendo de sua prática em planejar atividades didáticas e da realidade escolar onde você trabalha. Mas lhe pedimos que apresente o planejamento feito na forma de um quadro, conforme mostramos abaixo, depois da listagem dos itens.

Itens importantes na hora de planejar uma atividade

- Título geral do conjunto de aulas: um título que explicita de modo claro o conteúdo que será abordado.
- Data e número de horas/aula (h/a) dedicadas a cada um dos assuntos que vão compor as aulas.
- Conteúdos (ou temas ou assuntos).

- Conceitos fundamentais a serem desenvolvidos em cada encontro, ligados ao conteúdo específico estudado: estes conceitos podem ser pensados como o desenvolvimento de um vocabulário conceitual, que os alunos necessitam para o domínio de um tema. Lembre-se que alguns conceitos podem ser objeto de mais de uma aula.
- Objetivos de aprendizagem do conteúdo selecionado: liste, aqui, alguns objetivos que você pretende, em cada uma das aulas, lembre-se que um mesmo objetivo pode estar presente em várias aulas.
- Possíveis problematizações do conteúdo, tendo em vista temas atuais ou questões do cotidiano dos alunos: liste, aqui, algumas questões do cotidiano dos alunos que lhe parece que podem ser impactados pelo seu trabalho.
- Competências a serem adquiridas no estudo desse conteúdo: veja a lista de competências no texto *Habilidades e competências no ensino básico*, de Fernando Seffner.
- Atividades previstas: ações, estratégias de ensino que serão aplicadas. Este é o ponto principal de qualquer planejamento – o que exatamente vamos fazer na hora da aula: ler um texto, assistir um vídeo, trabalhar em grupos etc.
- Recursos necessários para realizar as atividades previstas: recursos providenciados pelo professor, pelo aluno e pela escola, envolvendo cópias de textos, equipamentos, papel cartaz, livros, vídeo projetor etc.
- Possibilidades de relação com outras disciplinas: pense em algumas conexões que o estudo do tema pode ter com outras disciplinas, mas você não é obrigado a fazer contato com os professores das outras disciplinas para realizar as atividades em conjunto, apenas pedimos que exercite um pouco o pensamento da interdisciplinaridade.
- Modos de avaliação do trabalho: pense nas estratégias de avaliação das atividades, como você vai avaliar as aprendizagens e o desempenho dos alunos ao longo do roteiro didático. Lembre-se de que esse tópico não precisa estar presente em todas as aulas.
- Leituras que você sente necessidade de fazer para estar preparado para a abordagem do tema (sua bibliografia).

Unidade 2

Diversidade Geracional

POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO INTERGERACIONAL NA ESCOLA

Carla Beatriz Meinerz

Tratamos, aqui, de uma temática que é pouco abordada enquanto perspectiva curricular na escola. O diálogo intergeracional é atravessado, na prática, pelas relações de autoridade e disciplina, o que dificulta e limita sua compreensão no que se refere à troca dos saberes. As aprendizagens aqui propostas dizem respeito mais ao que chamamos de currículo oculto, e não se relacionam diretamente com os conteúdos disciplinares presentes nos currículos escolares. A heterogeneidade existente dentro das gerações pressupõe a diversidade na relação entre diferentes grupos (relações intergeracionais) e dos grupos entre si (relações geracionais). Materiais e proposições didáticas que abordem essa temática estarão necessariamente relacionados com questões de ética, estética e cidadania.

Utilizaremos o relato de um episódio vivenciado numa escola pública da região metropolitana de Porto Alegre para gerar algumas reflexões.

Episódio: espiral e hematoma

Carla Beatriz Meinerz, primavera de 2008¹.

Saí da escola com uma dor profunda, um choro que não contive ao entrar no carro. Não era nada de dor física, era uma dor naquilo que costumamos chamar de coração, mas que não é o órgão humano, é o símbolo do que sentimos. E eu senti a dor da impotência, do sentir-se sem saber o que fazer, do sentir-se perdido junto com mais gente perdida ao meu redor, adultos e jovens/crianças, todos

¹ Neste relato pessoal, a narrativa é construída a partir de minha memória afetiva e os nomes são fictícios.

um pouco perdidos. Todos com dor. Era certo que precisávamos dar um tempo para compreender o episódio. Eu estava indo nadar, e até isso me dava raiva, porque sabia que o Leco estava indo caminhar pelas ruas da vila, talvez encontrar a mãe bêbada em casa. Quando coloquei meu maiô de natação, vi o hematoma que tinha na minha perna, uma bola de sangue coagulado lá dentro. Essa era a dor física. Nadar me ajudou. E o Leco?

Tem muitos jeitos de contar esse episódio. Foi algo como: o Leco não conteve sua raiva e jogou uma classe dentro da sala de aula. Estávamos eu, o Leco e o Mano na sala. Eu estava na direção da classe e ela bateu em minha perna, bateu com força e doeu muito. Naquele instante tudo parou. Mas a história começa antes...

Estávamos colocando em prática um projeto de revitalização e embelezamento do pátio da escola. Naquela tarde, eu tinha que dar aula na turma do Leco (sexta série) e, ao mesmo tempo, assessorar a construção de um canteiro com ervas e temperos pela turma do Rico (quinta série). Convidei a turma do Leco para fazer uma atividade no pátio, perto do canteiro em construção. Quem quisesse podia ajudar no canteiro. Alguns vieram trabalhar na terra, mas a maioria sentou-se nos bancos ali perto e ficou conversando e lendo. Eu e os meninos estávamos felizes em trabalhar juntos na terra, fora da sala de aula, um aprendendo com o outro o melhor jeito de construir aquele canteiro em forma de espiral. Eu fiquei totalmente envolvida na atividade com as ervas. Foi quando vieram me chamar para dizer que a Cacá estava chorando. A confusão já estava armada. O Leco e a Cacá tinham brigado. Parece que ele ofendeu a menina com alguma piada de fundo sexual. A Cacá é braba, não gosta desse tipo de piada. Ultimamente está mais sensível, pois o pai foi morto quinze dias após ser libertado da prisão. Foi morto em casa, possível acerto de contas, ele era traficante. A Cacá é irmã do Rico. A morte do pai deles é outro episódio... Mas parece que a Cacá bateu no rosto do Leco por causa da piada que ele fez. O Leco não suporta que toquem nele, especialmente que uma menina bata no rosto dele. Ele já apanha bastante em casa. Estava armada a confusão. Os colegas separaram os dois e me chamaram. O que eu vi? A Cacá esbravejando no banco, o Leco muito nervoso sendo segurado pelos colegas. Todos dizendo: “Professora, tu não vai

fazer nada?”. Eu tinha uma intuição que o nervosismo do Leco era incontrollável, algo como um ataque de ira, que só se resolve com isolamento e calma. Convidei ele para conversar na sala de aula, que estava vazia. Ele vociferava e dizia que não queria conversar, que isso não ia ficar assim. Meu coração começou a doer quando vi que o Leco chorava no meio de seu ataque. Era um menino que não sabia lidar com seus próprios sentimentos, no caso, uma profunda raiva. Sei que a gente aprende a lidar com os sentimentos da gente, que são os adultos, especialmente da nossa família, que nos ajudam a aprender isso, e que é um aprendizado que nunca termina. Na sala de aula, tive a ajuda do Mano, que é amigo do Leco e aconselhava ele a ir para casa. Eu achei que o Mano tinha razão, pois sabia como o Leco ficava quando tinha um ataque de nervosismo. Ele não se controlava e chorava por isso. Na aula, o Leco precisou demonstrar materialmente sua fúria e jogou uma classe. Eu estava indo na direção dele. Tudo isso em fração de segundos resultou na classe batendo contra minha perna e um grito contido de dor. Eu disse: “Leco, chega!!! Tu me machucou! Te acalma!”. Ele falava um monte de coisas. Pegamos a sua mochila e, no corredor, encontrei a professora responsável pelas questões de relações professor-aluno. Expliquei rapidamente o acontecido. Para a minha surpresa ela igualmente começou a gritar, não controlando do mesmo modo seus sentimentos. E disse: “É isso aí, esse menino tem que ir embora mesmo, antes ele estava com uma pedra e queria jogar nos carros dos professores...”. Vieram outras professoras, cochichos, o que houve? O Leco de novo... eu fui levando-o para o portão. Consegui dizer que eu gostava muito dele, que às vezes a gente ficava nervoso, mas que a gente tinha que aprender a se controlar, e que no outro dia a gente conversava mais. Minha perna doía, mas me doía mais ver o Leco chorando... eu sabia que não tinha lugar ali, naquele momento, para ele. A direção já me pedia que eu voltasse para cuidar os alunos que estavam no pátio, comentando efusivamente o acontecido: “O Leco machucou a professora”. Reuni todos e expliquei que o Leco não tinha me machucado, que eu é que me meti na direção da classe. Tudo estava confuso. Sabia que o Leco não tinha agido corretamente. Mas quem agiu corretamente? Pedi para a direção que me ouvisse antes de repreender o Leco, pedi que agíssemos como adul-

tos. E, no meio de tudo isso, ouvi uma colega dizendo que era um absurdo, que nossos alunos eram marginais, filhos de criminosos... e outra dizendo que a lei não amparava uma escola que liberava um aluno a sair sozinho pelas ruas em horário de aula... Eu só me preocupava se o Leco tinha entendido que eu não estava com raiva dele... e para onde ele iria?

No outro dia, o Leco estava me esperando no portão, com lágrimas contidas nos olhos e pedidos de desculpas. Conversamos sobre como ele tinha que aprender a controlar a raiva, respirar três vezes, coisas do tipo. E vários alunos passavam por mim e me perguntavam se ele já tinha pedido desculpas. As coisas voltaram à rotina da escola. No conselho de classe, os professores do Leco concordaram que ele é muito inteligente, mas não controla as emoções. Precisa de um acompanhamento psicológico. Mas o sistema público de saúde não comporta essa demanda. O Leco tem uma vida muito adversa, convive com mãe alcoólatra e tio drogado. Quem cuida dele? Ele anda sozinho, de noite, pelas ruas do centro e tem só treze anos. A Cacá também vive um momento duro da sua vida. Eu penso que nós, professores, também. Somos humanos e isso nos iguala e nos separa tremendamente. Eu fui nadar depois do episódio, e o Leco?

Um mês depois, o Leco estava se apresentando numa mostra de talentos artísticos da escola. Ele subiu no palco e dançou hip hop, com um sorriso maior que tudo. Todo mundo aplaudiu, os professores, os colegas, até a Cacá. Algo em mim viu que o Leco tinha um lugar naquela escola.

Parece que a escola é esse cotidiano que se faz dando tempo ao tempo, conversando sobre o acontecido. É o lugar onde rimos e choramos, onde nos perdemos e por vezes nos encontramos. Para isso, é preciso estar ali inteiro: nem vítima nem algoz. Saber que não há fórmulas prontas, nem professores ou alunos ideais. Não há só momentos bons ou alegres ou de muito aprendizado. Há processos que se constroem nas relações que se estabelecem. Na nossa escola ainda conversamos e estudamos pouco sobre o que nos acontece, pelo menos nos espaços de reuniões. Fazemos isso informalmente, com quem temos afinidades. E já ajuda bastante. Porque, no fundo, todo mundo espera que o professor faça alguma coisa. Tu não vai fazer nada, professora?

Perspectiva de análise

A crise, a desordem, o desequilíbrio trazem a necessidade do novo, da construção de outro ordenamento e fazem parte do desenvolvimento vital que incorpora a continuidade e a ruptura como dois pólos de um mesmo processo, incluindo o tempo de negociação. É preciso ter competência para realizar esse processo e avançar, amadurecer, negociar, equilibrando-se.

O adulto tem um papel fundamental nas experiências vividas pelo jovem, colocando-se na perspectiva da escuta (inclusive dos silêncios), da interlocução, do estabelecimento de limites, do estar próximo, afirmando-se como exemplo. O adulto deve pôr-se como referência, especialmente nas sociedades contemporâneas, nas quais a passagem cada vez delinea-se de forma mais difusa. No caso dos adolescentes da periferia urbana, em que o primeiro emprego, a gravidez, a prisão ou o abandono da escola podem delimitar a passagem da infância para o mundo adulto, esse papel torna-se um diferencial importante.

O regramento moral próprio dos grupos populares, que admite o uso da força física e da violência na solução de problemas, compõe um outro elemento importante a ser pensado. Yves de La Taille (1999), ao tratar da introjeção da autoridade exterior, retoma as duas morais propostas nos estudos piagetianos: a moral heterônoma referente à legitimação das regras sociais através de uma instância superior e de uma autoridade exterior; e a moral autônoma que corresponde às regras legitimadas através de acordos interpessoais. A primeira pode pressupor o uso da coação e da força, e a segunda requer o diálogo e o uso da razão dialógica. A experiência da moral heterônoma é fundamental no desenvolvimento do sujeito. Os valores morais relativos à justiça e à responsabilidade, bases fundamentais para as escolhas a serem feitas, constroem-se nesse processo e não se desenvolvem independentemente da cultura e da experiência cotidiana vivenciada pelos sujeitos. Numa sociedade complexa, não há uma moral universal e única utilizada pelos adultos e assimilada pelos jovens. A escola pode ser um referencial de construção de uma moral autônoma capaz de incorporar o diálogo como valor fundamental. Esse diálogo é intergeracional.

Leitura complementar:

Currículo, conhecimento e cultura, de Vera Maria Candau e Antonio Flávio Barbosa Moreira, disponível em: _

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf#page=20>

➡ ATIVIDADE 2

Pense sobre o relato e as reflexões propostas para leitura. Relacione com a realidade escolar em que você trabalha. A partir disso, construa um planejamento de atividades dentro do tema da diversidade cultural e relações intergeracionais, selecionando uma determinada série e turno, prevendo número de aulas, contemplando temas, conceitos importantes, objetivos, problematizações, competências, estratégias pedagógicas, recursos necessários (utilização de novas linguagens) e possibilidades de avaliação.

No link informado, você encontrará uma série de artigos sobre currículos e diversidade. Recomendamos a leitura de “Currículo, conhecimento e cultura”, de Vera Maria Candau e Antonio Flávio Barbosa Moreira, porque este texto pode ajudá-lo a fundamentar o seu planejamento.

O quadro de planejamento produzido deve ser postado na *Box Atividades*, link *Tarefas*, no *Moodle* até 16 de outubro. Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo3_atividade2*.

Unidade 3

Diversidade étnico-racial: indígenas

➡ ATIVIDADE 3

Análise comparativa entre livros didáticos ou textos literários e meios audiovisuais (televisão, cinema e vídeos)

Apresenta-se como uma excelente oportunidade de reflexão a contraposição entre as representações sobre os povos e as culturas indígenas presentes em livros didáticos, ou textos literários consagrados, com aquelas presentes nos meios audiovisuais.

É uma proposta que visa a desenvolver um pensamento crítico em nossos alunos não somente no que tange ao cinema e à televisão, mas também sobre aquilo que caracteriza a cultura escrita.

Organize sua turma em pequenos grupos e oriente os alunos a escolherem dois objetos para análise comparada, sendo necessariamente um escrito (livros didáticos, por exemplo) e outro audiovisual (filmes, conteúdos televisivos e vídeos em geral). Caso você não esteja realizando atividades em sala de aula, procure você mesmo realizar esta comparação. A atividade serve para lembrarmos que boa parte dos povos indígenas, na contemporaneidade, ainda valoriza a cultura oral, em detrimento da escrita, o que contribui, por vezes, para a afirmação de um forte preconceito por parte de nosso segmento social que supervaloriza a cultura escrita. Esquece-se que, em muitos casos, a oralidade gera o registro verbal e, até mesmo, o visual.

O texto produzido deve ser postado no *Box Atividades, Link Tarefas, no Moodle* até 23 de outubro. Ele deve ter entre 20 e 30 linhas.

Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo3_atividade3*.

Unidade 4

Diversidade étnico-racial: afrobrasileiros

➡ ATIVIDADE 4

Produção do “Jogo do Contrário”

No Módulo II, lhe foi solicitado que produzisse uma análise relativamente a personagens negros e brancos, considerando uma série de aspectos.

Neste momento, você está sendo provocado a ampliar as possibilidades de análise, incluindo seus alunos nesta tarefa.

ORIENTAÇÕES

1. Utilize o material analisado por você no Módulo anterior.
2. Leve-o para sala de aula e, dividindo a turma em grupos, proponha aos alunos que identifiquem os aspectos já considerados por você relativamente a personagens negros e brancos respectivamente. Se preferir, apresente o quadro a seguir para ser preenchido pelos alunos:

Personagem	Como está vestido	Como é descrito	O que é dito sobre ele	Profissão	Família	Outras observações

3. Converse sobre as diferenças percebidas entre os dois grupos, procurando ouvir o que os alunos pensam sobre elas. Registre a fala dos alunos.

4. De posse deste material elabore um “Jogo do contrário”: usando recorte e cola-gem, crie revistas, livros, desenhos de animação, filmes, histórias infantis etc. nos quais haja uma inversão de papéis – coloque negros/as no lugar dos personagens brancos,

substitua o rosto nas imagens de brancos/as pelo de negros/negras nas revistas, substitua as princesas brancas das ilustrações dos livros por negras etc.

5. Leve para a sala de aula este material transformado e registre as impressões dos alunos, problematizando seus pontos de vista.

6. Poste fotos e fragmentos das falas dos alunos sobre este trabalho.

O texto produzido deve ser postado na *Sala de Entrega do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle* até 30 de outubro. Ele deve ter entre 15 a 25 linhas.

Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O arquivo deve se chamar *nomedoaluno_modulo3_atividade4*.

Unidade 5

Diversidade Territorial

➔ ATIVIDADE 5

Prática pedagógica e material didático

Sugere-se que você leia sobre a produção de material didático para as aulas de Geografia. O texto sugerido ajuda a pensar a produção de material como desencadeadora de aprendizagens significativas, ampliando as possibilidades de compreensão de conceitos e o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a construção da cidadania. O texto está disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/388-4.pdf>

A partir desse texto, pede-se que você elabore um esquema das principais ideias contidas no texto, relate uma prática pedagógica em que produziu o material pedagógico para desenvolver os conceitos e analise a prática relatada, buscando relacioná-la ao que é proposto como significativo para produzir materiais didáticos. Depois, deve registrar no quadro a seguir suas considerações sobre as informações pedidas.

O quadro produzido deve ser postado no *Box Atividades, Link Tarefas, no Moodle* até 06 de novembro. Utilize Fonte Arial 11, espaçamento 1,5.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo3_atividade5*.

Ideias principais	Relato de prática pedagógica	Análise da prática pedagógica

Módulo IV

Utilização e avaliação da recepção dos materiais didáticos sobre Temas da Diversidade



Tania Meinerz, Anissa Thompson, Zanetta Hardy, SXC.com



Apresentação

Caro aluno-colega, este é o último Módulo do Curso de Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para a Diversidade. Nele, será proposta uma construção de material didático a partir de temáticas exploradas nos módulos anteriores (**diversidade religiosa e laicidade de estado, diversidade de geração, diversidade étnico-racial: indígenas, diversidade étnico-racial: afrobrasileiros e diversidade territorial**).

Você dispõe de 3 semanas para realizar este trabalho, ou seja, o estudo inicia em 14 de novembro e será concluído em 05 de dezembro. Os trabalhos serão postados por você, aluno-cursista, no Box Atividades, link Tarefas, no Moodle.

Forte abraço,

Equipe Docente

➡ ATIVIDADE I

A atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas. Ela envolve a produção de um recurso didático (materiais, roteiros de trabalho que contenham exemplos da temática escolhida, etc.) que considere uma ou várias formas de diversidade trabalhadas ao longo do curso (religiosa, geracional, étnico-raciais e territorial).

Você terá um período de até 3 semanas para a realização deste trabalho.

No entanto, na segunda semana (até 28 de novembro), você precisa informar, via Plataforma, os recursos materiais (equipamentos) de que vai necessitar para expor o seu trabalho. A informação deve ser postada no *Box Atividades, link Tarefas, no Moodle*, até 28 de novembro. O arquivo deve se chamar **nomesobrenomedoaluno_modulo4_equipamentos**.

Lembre-se de que é muito importante que você nos forneça a materialidade de seu trabalho para que possamos conhecê-lo, avaliá-lo e nos organizarmos para compartilhá-lo com a sua comunidade por meio de uma exposição no final deste período.

Portanto, não basta relatar o processo de elaboração, queremos a materialidade do produto final (vídeos, fotografias, etc.).

O material produzido deve ser postado na *Box Atividades, link Tarefas, no Moodle* até 05 de dezembro.

O arquivo deve se chamar *nomesobrenomedoaluno_modulo4_materialproduzido*.

Possibilidades de divulgação de seu trabalho

Recomendamos, também, que você divulgue seu trabalho, tornando-se um professor ou professora conhecido/a para além de sua escola. Isso pode ser feito utilizando alguns recursos.

Museu da Pessoa

Navegue no sítio web do Museu da Pessoa em <http://www.museudapessoa.net/>.

Ali você encontrará uma parte especialmente dedicada à vida de professor. Poste sua experiência de trabalho, de acordo com as regras. Provavelmente, muitas pessoas

vão lhe escrever, pois esse é um sítio muito divulgado. Os organizadores deste sítio costumam ler e comentar as postagens, e escolhem algumas experiências de trabalho dos professores para serem divulgadas. De repente, você fica famoso ou famosa.

Portal do Professor do MEC

Navegue no sítio web do MEC intitulado Portal do Professor, em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Ali você poderá postar as atividades produzidas, que serão divulgadas para uma grande rede de professores no Brasil. Aproveite e faça sua inscrição no portal, para também receber sugestões de atividades.

EDUCAREDE

Navegue no sítio web da EDUCAREDE, em www.educarede.org.br. Ali você pode postar também sua atividade, que será divulgada e lida por muitos professores. Aproveite, faça sua inscrição e receba notícias e exemplos de atividades feitas por outros professores.

EAPRENDER

Acesse o sítio web http://www.eaprender.com.br/tiki-smartpages_view.php?pagelid=147, mantido por algumas editoras de livros didáticos. Ali você pode também pedir para postar sua atividade e ler as atividades de outros professores.

Sugestões de trabalhos pedagógicos e de leituras complementares

Ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para a Diversidade, várias atividades foram propostas e uma série de sugestões de trabalho foram apresentadas.

Na etapa final deste Curso, compartilhamos mais algumas ideias que podem ser transformadas em práticas de trabalho com seus alunos e, também, sites nos quais você pode pesquisar outras tantas sugestões e materiais relacionados à diversidade.

Literatura, diversidade cultural e relações intergeracionais

A literatura é uma linguagem importante para a abordagem do tema diversidade cultural e relações intergeracionais. Nos *Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações* (buscar no Google), você encontrará o trabalho intitulado “O diálogo entre gerações em “crime e castigo” de Dostoiévski”, escrito por Weber Firmino Alves.

Uma possibilidade de trabalho envolve ler esse texto e elencar alguns livros de literatura infantil e infanto-juvenil que tratam das relações intergeracionais. Depois, você pode pensar em maneiras de propor aos seus alunos algumas atividades relacionadas a este material selecionado.

Diversidade étnico-racial e o “jogo do contrário”

No Módulo III, foi solicitado que você produzisse o “Jogo do Contrário” e o aplicasse junto a uma turma de alunos. Se você quiser dar continuidade a este trabalho, sugerimos que elabore um relatório (registro) do trabalho desenvolvido com os alunos, compartilhando com uma colega da escola ou do Curso as suas impressões sobre os significados das ações desenvolvidas por eles e as aprendizagens construídas quanto à diversidade étnico-racial.

Diversidade geracional e mundo da cultura

O texto que indicamos *Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares*, disponível online, trata de escola, juventude e periferia urbana. Através desse estudo antropológico, é possível perceber as conexões entre o mundo da cultura e as questões geracionais, contextualizadas em situações de adversidade social. O texto é de autoria da Professora Cláudia Fonseca, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O texto está disponível no link: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/921/827> e pode ser baixado de modo gratuito.

No link http://www.arnaldogodoy.com.br/2009/pdf/revista_2007.pdf#page=43, você acessará o texto de Maria Rita Kehl intitulado *A juventude como sintoma cultural* que aprofunda a idéia do texto-base desse tópico.

Diversidade religiosa

A Revista *Filosofia Conhecimento Prático*, número 26, ano 2010, publicada pela Editora Escala Educacional e vendida em bancas, publicou o artigo “Pela liberdade de Crer”, de autoria do Prof. J. Vasconcelos (páginas 16 a 21).

O mesmo artigo pode ser acessado em <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/26/artigo190474-1.asp> (último acesso feito em 19 de fevereiro de 2011)

Sugestões de avaliação para trabalhos aplicados em sala de aula com os seus alunos

Disponibilizamos três materiais que podem auxiliar você na produção de avaliações a respeito dos trabalhos propostos em sala de aula:

1. uma *Ficha de Avaliação*, proposta pela Profa. Lígia Beatriz Goulart, com sugestão de perguntas que você pode se fazer após ter proposto algum trabalho para sua turma;
2. o texto *Avaliação na perspectiva da educação para o diálogo intergeracional*, de Carla Beatriz Meinerz. Este texto aborda o tema da avaliação pensada numa perspectiva dialógica que considera a interação professor-aluno a partir do cruzamento de experiências de diferentes gerações;
3. o texto *Algumas dicas para avaliação das atividades*, de Fernando Seffner. Este texto contém algumas orientações que visam a auxiliar você na avaliação de atividades propostas em sala de aula, considerando principalmente dois aspectos – a aprendizagem dos alunos e a organização da atividade.

FICHA DE AVALIAÇÃO

Perguntando	Respondendo
1. Essa atividade interessou os alunos? Por quê? Mobilizou-os para a aprendizagem?	
2. Foi possível executá-la com as condições materiais da escola?	
3. Os alunos demonstraram compreensão dos conceitos propostos, aplicando-os em novas situações? Dê um exemplo.	
4. A atividade desenvolve que habilidades?	
5. Em que momentos do trabalho ficaram evidentes as dificuldades?	
6. Em que momentos do trabalho ficaram evidentes as facilidades?	
7. Como a atividade ajudou a desenvolver os conteúdos?	

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA O DIÁLOGO INTERGERACIONAL

Carla Beatriz Meinerz

Tratando-se das relações intergeracionais na escola, devemos partir da premissa de que a interação professor-aluno é mediada e caracterizada pelo cruzamento de experiências de diferentes gerações. Portanto, a avaliação deve pressupor as aprendizagens de ambos os lados. A perspectiva dialógica da avaliação é a mais coerente com as reflexões inerentes a essa temática.

A promoção da interação entre gerações pode ser uma estratégia de aprendizagem, uma vez que o professor pode convidar sujeitos de diferentes gerações (os avós podem participar de uma aula, por exemplo) ou sujeitos com experiências culturais diferenciadas dentro de uma mesma geração (jovens representantes de diferentes grupos ou culturas juvenis). Ao mesmo tempo, ela pode ser o próprio meio de aprendizagem, uma vez que professor e aluno se diferenciam geracionalmente.

Estudos recentes defendem a interação e a cooperação entre pessoas de diferentes gerações, como troca de saberes que incentivam os mais velhos, contribuem no desenvolvimento da memória cultural, ao mesmo tempo em que desconstróem preconceitos e estereótipos dos grupos entre si. As atividades intergeracionais, quando intencionalmente constituídas através de planejamento pedagógico qualificado, desenvolvem o diálogo e a interação social entre seus participantes: crianças, jovens, adultos e idosos. Através delas, consolidam-se aprendizagens relativas à cidadania, ética e estética que são essencialmente processuais e dificilmente mensuráveis na lógica institucional da avaliação escolar. A grande dica para uma avaliação na perspectiva da educação para o diálogo intergeracional é, partindo de problematização que considera os saberes prévios dos sujeitos envolvidos, observar continuamente os contrapontos e desequilíbrios que surgem, a qualificação dos argumentos e a possível consolidação de novos saberes.

ALGUMAS DICAS PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Fernando Seffner

Sempre que propomos atividades que fogem ao padrão do que está no livro didático, temos dificuldades em construir estratégias de avaliação adequadas. Seguem algumas orientações, destinadas a auxiliar os cursistas na avaliação da atividade feita. Pensamos que duas coisas devem sempre ser avaliadas: as aprendizagens dos alunos e a organização da atividade. Os alunos e o professor devem sair da atividade sabendo o que aprenderam e tendo algumas informações sobre como se avalia a condução da própria atividade, sua organização e modo de funcionamento. Consideramos, também, que sempre devemos ter modalidades de auto-avaliação (os alunos refletem e escrevem sobre o que eles acham que aprenderam e, do mesmo modo, fazem sua avaliação pessoal sobre a organização e condução das atividades) e avaliações externas (aquelas feitas pelo professor sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a organização da atividade em si). Também podemos pensar em convidar algum colega para assistir uma das aulas e dar sua opinião sobre a organização das atividades.

O interesse dos alunos, sua empolgação com as atividades, são um critério de avaliação das aprendizagens. Em geral, quando interessados no tema, alunos e alunas aprendem mais, lêem mais, discutem mais os assuntos. Você poderá verificar se o tema e as atividades trouxeram motivação para os alunos. Quando falamos em interesse, temos dois níveis: o interesse da turma, do conjunto de alunos, que permitiu dar um bom andamento nas atividades, e o interesse de cada aluno em particular. Seria interessante perguntar a cada um se considera que esteve mais ou menos interessado no tema do que a média da turma. É natural que, em cada assunto, alguns sejam mais interessados do que outros. Nosso problema é, em geral, com alunos e alunas que não demonstram interesse por nenhum assunto estudado. Dentro do item “interesse dos alunos e da classe”, você pode avaliar positivamente quem trouxe material, acrescentou informações àquelas que você disponibilizou, colaborou de modo espontâneo para enriquecer o debate.

Um elemento fundamental das aprendizagens escolares está relacionado à leitura, escrita e interpretação. A escola segue sendo no Brasil o lugar mais importante para o aprendizado e exercício destas competências. Dessa forma, nenhuma atividade es-

colar pode prescindir de momentos de leitura, escrita e interpretação de texto. Cada aluno deve produzir, em algum momento (talvez ao final), um texto pessoal, relatando sua compreensão sobre o tema. Este texto não precisa ser muito longo, mas deve ser inteiramente pessoal. O professor poderá fornecer um conjunto de palavras-chave e tópicos sobre o qual o texto deve versar. A avaliação deste texto poderá permitir conhecer as aprendizagens feitas. De modo semelhante, a capacidade de dialogar, debater e argumentar é fundamental. Isso pode ser exercitado em trabalhos de grupo ou em plenárias em sala de aula, e o professor deve avaliar o desempenho de cada aluno, na medida do possível. O próprio aluno deve saber se avaliar neste tópico.

Saber analisar notícias de jornal, gravuras, vídeos, filmes, propagandas etc. é muito importante, e poderá fornecer boas oportunidades de estratégias de avaliação. Assim sendo, trazer estes materiais para sala de aula é uma oportunidade de fazer os alunos falarem acerca do que vêem numa propaganda, se posicionarem acerca de um filme ou vídeo, acerca de um texto, e desenvolverem argumentos próprios.

Para analisar a estrutura e desenvolvimento da atividade, lembre-se de discutir isso claramente com os alunos, ao final do processo. Boas aulas não são responsabilidade apenas do professor, mas também dos alunos. Isso vale para todos os níveis e, em particular, para o Ensino Médio. Cada aluno deve perceber que o professor é o maior encarregado de propor e gerenciar as atividades, mas ele não pode fazer tudo sozinho. A colaboração da classe e de cada aluno é fundamental. Desse modo, avalie de maneira franca o que funcionou e o que não funcionou nas atividades. O que pode ser repetido e o que não deve ser feito mais do mesmo modo.

Um ponto importante na avaliação das aprendizagens e do andamento do trabalho é perceber como você, professor, se sentiu. Foram aulas agradáveis? Você saiu com a sensação de trabalho bem feito? As aulas proporcionaram uma ótima relação entre você e os alunos? Você não sentiu o tempo passar durante as aulas? Você sentiu que parte do trabalho foi levado pelos alunos? Você não precisou ficar “puxando” o tempo todo a atividade? Sua impressão pessoal e profissional é importante, e vale parar para refletir sobre isso após cada atividade.

ATÉ BREVE!

Caro aluno-cursista, durante 25 semanas, distribuídas entre 4 Módulos de Trabalho do **Curso de Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para a Diversidade**, compartilhamos saberes, fazeres e experiências, produzimos recursos didático-pedagógicos, construímos aprendizagens sobre assuntos que nos dizem respeito.

Assuntos que, por vezes, nos surpreendem pela sua riqueza, importância e necessidade de ocupação de tempos e espaços cada vez maiores no discurso pedagógico, na constituição da prática docente e nos cenários e contextos da educação em nosso país.

Que, ao final desta trajetória, cada um de nós tenha descoberto outros caminhos e outros jeitos de produzir a educação, considerando a diversidade como elemento necessariamente constitutivo de nossas vidas e de nossas práticas.

E que todos nós possamos sempre contribuir com a transformação da escola num “fragmento de futuro em que a alegria é servida como sacramento” (Rubem Alves), tornando nossos fazeres docentes elementos a partir dos quais os currículos de nossas escolas possam falar também de coisas do amor e do respeito à diversidade.

Currículos que falem das coisas belas e das muitas belezas que resultam do diálogo com a diversidade religiosa, intergeracional, étnico-racial e territorial.

Forte abraço e até breve,
Equipe Docente

Sobre os autores

Nestor André Kaercher

Coordenador do Curso
Licenciado em Geografia – UFRGS
Doutor em Geografia – USP
Professor da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRGS

Ivaine Maria Tonini

Coordenadora de Tutoria
Licenciada em Geografia – UFSM
Doutora em Educação – UFRGS
Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRGS

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Assessora Pedagógica
Licenciada em Letras – PUCRS
Doutora em Educação – UFRGS
Professora da Faculdade de Educação – UFRGS

Cláudio de Sá Machado Júnior

Professor
Licenciado em História – UNISINOS
Mestre em História – PUCRS
Professor da Faculdade Porto-Alegrense

Fernando Seffner

Professor
Licenciado em História – UFRGS
Doutor em Educação – UFRGS
Professor da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Professora
Licenciada em Letras – UFRGS
Doutora em Educação – UFRGS
Professora da Faculdade de Educação – UFRGS

Carla Beatriz Meinerz

Professora
Licenciada em História – UFRGS
Doutora em Educação – UFRGS
Professora da Faculdade de Educação – UFRGS

Liane Saenger

Professora
Licenciada em História – UFRGS
Mestre em Educação – PUCRS
Professora nas Faculdades Cenecistas de Osório/RS

Ligia Beatriz Goulart

Professora
Licenciada em Geografia – UFRGS
Mestre em Educação – PUCRS
Professora nas Faculdades Cenecistas de Osório/RS

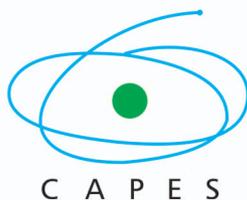
Nilton Mullet Pereira

Professor
Licenciado em História – UFRGS
Doutor em Educação – UFRGS
Professor da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS

Creemos que a formação inicial do professor (graduação) não dá conta de discutir muitas das temáticas que são relevantes na sua prática docente. É preciso um processo de formação continuada em que, na troca com colegas, podemos aprimorar nossa capacidade docente. Os cursos de Educação a Distância agilizam e oportunizam estas trocas, uma vez que teoria e prática são trabalhadas conjuntamente.

A temática da diversidade se apresenta bastante relevante à medida que nossas salas de aula estão, de modo saudável, mas não raro conflitivo, repletas de diversidade (etária, sexual, religiosa, étnica, entre outras). Propiciar auxílio aos professores no trato destes temas, buscando a elaboração de estratégias pedagógicas que qualifiquem o papel reflexivo da escola e aumentem a capacidade de vermos o diferente como uma riqueza – e não um problema – é uma das pretensões deste curso.

Venha conosco!



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

