

DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM GÊNERO,
SEXUALIDADE E DIVERSIDADES
ÉTNICO-RACIAIS EM SANTA CATARINA



OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA

MIRIAM PILLAR GROSSI

MARELI ELIANE GRAUPE

Organizadoras

DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM GÊNERO,
SEXUALIDADE E DIVERSIDADES
ÉTNICO-RACIAIS EM SANTA CATARINA

2014

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM GÊNERO, SEXUALIDADE
E DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS EM SANTA CATARINA**

2014

© Copyright 2014 by Olga Regina Zigelli Garcia, Miriam Pillar Grossi e Mareli Eliane Graupe

Comissão Editorial

Berthold Zilly (Freie Universität Berlin)

Christiane Stallaert (Universiteit Antwerpen)

Eclair Antônio Almeida Filho (UnB)

Elizabeth Lowe (University of Illinois)

Izabela Leal (UFPA)

Johannes Kretschmer (UFF)

José Lambert (Katholieke Universiteit Leuven)

Luana Ferreira de Freitas (UFC)

Marco Lucchesi (UFRJ)

Martha Pulido (Universidad de Antioquia)

Maurício Santana Dias (USP)

Orlando Grossegeesse (Universidade do Minho)

Paulo Henriques Britto (PUC-RJ)

Roberto Mulinacci (Università di Bologna)

Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG)

Sinara de Oliveira Branco (UFCG)

Projeto gráfico, diagramação

Rita Motta e Mariane Dias - www.editoratriblo.blogspot.com

Capa

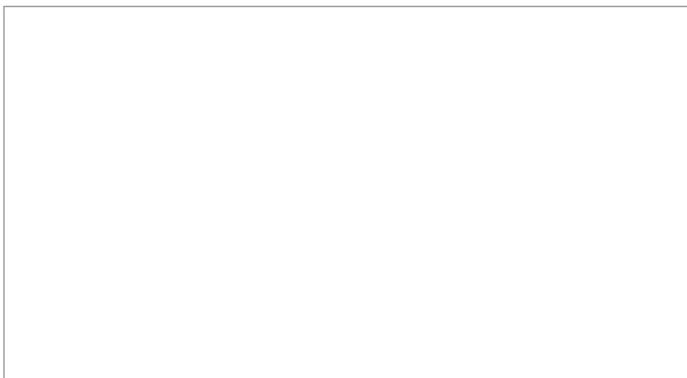
?

Revisão

Hellen Melo Pereira

Impressão e acabamento

Gráfica e Editora Copiart



Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
É proibida a reprodução parcial ou integral desta obra, por quaisquer meios
de difusão, inclusive pela *internet*, *sem prévia autorização do autor*.

SUMÁRIO

Apresentação	7
MIRIAM PILLAR GROSSI	

Parte I

Experiências pedagógicas e de gestão na edição 2012/2013 do curso a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em Santa Catarina

Capítulo 1 – Superando obstáculos: A implementação do GDE em Santa Catarina	13
MARELI ELIANE GRAUPE E MIRIAM PILLAR GROSSI	
Capítulo 2 – A formação como foco do projeto GDE: formação da .. equipe pedagógica, de cursistas, de bolsistas	33
MIRIAM PILLAR GROSSI, OLGA ZIGELLI GARCIA E MARELI ELIANE GRAUPE	
Capítulo 3 – Evasões e permanências: o desafio de estudar em um curso a distância com os temas do GDE	55
MARIE LEAL LOZZANO, IZABELE SILVA E SUSY CARVALHO	
Capítulo 4 – O prêmio GDE: criação, lançamento e realização	87
OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA	

Capítulo 5 – Cerimônias de formatura nos cinco pólos: acompanhando os rituais	91
---	----

OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA E MIRIAM PILLAR GROSSI

Parte II

Reflexões sobre experiências pedagógicas em quatro pólos do GDE 2012/2013

Capítulo 6 – Formação de professores/as em sexualidades: contribuições teórico-metodológicas a partir da experiência no pólo de Itapema.....	101
---	-----

MARIVETE GUESSER, SORAIA CAROLINA DE MELLO E GUILHERMINA STUKER

Capítulo 7 – Assim se fala na escola: Reflexões sobre linguagem e gênero em escolas de municípios vinculados ao pólo de Pouso Redondo.....	123
---	-----

TÂNIA WELTER, IZABELA LIZ SCHLINDWEIN E LUCIANA ALVARENGA

Capítulo 8 – A questão étnico-racial no âmbito do GDE/UFSC no oeste de Santa Catarina – Polo de Pamitos.....	143
--	-----

LUIZ HENRIQUE PASSADOR, SIMONE FRAPORTI E GRAZIELE AMORIM

Capítulo 9 – Em busca de igualdade de direitos e de dignidade: trabalhando com competências em gênero, sexualidade e diversidade no pólo de Florianópolis	163
--	-----

AURIVAR FERNANDES FILHO E MAISE ZUCCO

Sobre os/as autores/as.....	185
------------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresentamos este livro, fruto da segunda edição do curso GDE – Gênero e Diversidade na Escola – em Santa Catarina. Trazemos aqui as contribuições das diferentes equipes que atuaram nesse projeto: equipe de coordenação, equipe administrativa, equipe de professoras/es e equipe de tutoras/es. Os artigos aqui publicados trazem os relatos de vários grupos envolvidos nesta edição do curso sobre os diferentes processos de aprendizado vivenciados nos cinco polos e na coordenação e secretaria do projeto.

Este livro completa a série de três publicações dessa edição do GDE, que conta também com dois materiais didáticos: o CD de Videoaulas (composto de 21 aulas, todas legendadas) e o jogo Fuxico (composto por 203 fichas e um tabuleiro), ambos publicados e divulgados ao longo de 2013. Diferentemente do material didático que visa contribuir para o aprendizado de cursistas e suas/seus alunas/os, o objetivo deste livro é contribuir com a reflexão teórica sobre nossas experiências de gestão e formação de professoras e professores para o projeto nacional do Ministério da Educação no campo da melhoria do ensino e da qualificação docente no país.

Na primeira parte do livro analisamos a estrutura geral do GDE a partir das análises propostas pela equipes da coordenação e da secretaria do GDE.

No primeiro artigo, com Mareli Eliane Graupe, relatamos as dificuldades de implantação do curso, assim como os impasses de comunicação entre diferentes instâncias políticas do curso: UFSC, SECADI, UAB, prefeituras e pólos municipais.

Na continuidade, com Olga Regina Zigelli Garcia, Mareli Eliane Graupe, discorremos acerca da política pedagógica do curso e dos desafios de formar não apenas professoras e professores de escolas públicas, mas também a equipe de professores universitários e estudantes de graduação e pós-graduação que atuaram no projeto, assim como de construir instrumentos pedagógicos de articulação mais efetiva com as pesquisadoras vinculadas ao Instituto de Estudos de Gênero da UFSC. No artigo seguinte, Marie Leal Lozzano, Izabele Silva e Susy Carvalho analisam a evasão de cursistas revelando as particularidades de cada polo e refletindo sobre características sociológicas que fizeram o curso ter maior ou menor adesão em cada lugar. Olga Regina Zigelli Garcia, em artigo escrito comigo, relata a experiência do Prêmio GDE e fecha essa primeira parte relatando como se deram as cerimônias de formatura nos polos.

Os textos dessa parte inicial não apenas descrevem e analisam os diferentes procedimentos de organização e acompanhamento do curso como trazem propostas práticas para a realização de cursos como o GDE, permitindo a outras equipes aprender “coisas que não se ensinam” na gestão e acompanhamento de um curso dessa natureza.

Os artigos da segunda parte do livro trazem reflexões teóricas e políticas acerca dos desafios de se trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidade, questões étnico-raciais e de deficiência junto a professoras/es de escolas públicas do ensino infantil, fundamental e médio. Observamos nos artigos aqui publicados as diferenças que envolvem as práticas pedagógicas em diferentes regiões do estado de Santa

Catarina. Constatamos nessa edição o quanto as questões étnicas são hoje centrais no debate público brasileiro e nas resistências presentes, num Estado que o senso comum considera “predominantemente branco”, em relação a temáticas como cotas raciais e valorização de diferenças ligadas a “imigrações européias” em confronto com “populações nativas”, sejam indígenas, sejam “caboclos”, camponeses mestiços e negros, também presentes de longa data na ocupação de Santa Catarina.

Assim, a segunda parte inicia com texto escrito pela equipe do polo de Itapema, cidade localizada no litoral norte do estado, no qual tivemos cursistas das regiões litorâneas e do Vale do Itajaí. Assinado por Marivete Guesser, Soraia Carolina de Mello e Guilhermina Stuker, o artigo centra-se no tema que gerou maior impacto nesta região, o da sexualidade.

Já o artigo de Tânia Welter, Izabele Schindwein e Luciana Alvarenga debruça-se sobre os discursos de cursistas e estudantes a respeito do gênero e outras diversidades na região do Alto Vale do Itajaí-Açu, onde se localiza o polo de Pouso Redondo. Luiz Henrique Passador, Simone Fraporti e Grazielle Amorim, por sua vez, dedicam-se à tensa questão étnico-racial no oeste catarinense, foco de discussões e experiências didáticas das/os cursistas vinculadas ao polo de Palmitos. Esses três polos se caracterizaram por acolher cursistas provenientes de vários municípios, que tinham, todavia, características culturais muito semelhantes, muitas delas ligadas aos processos de colonização europeia em Santa Catarina, em que prevalecem imigrantes de origem italiana e germânica. Já o último artigo, escrito por Aurivar Fernandes Filho e Maise Zucco, aborda a experiência no polo de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, onde o grupo de cursistas tinha maior diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de gênero e onde o foco da reflexão em sala de aula esteve mais centrado em questões de sexualidade, homossexualidade e transexualidade.

Todos os artigos dessa segunda parte apontam para a complexidade da experiência de formação que o GDE traz, não apenas para cursistas, mas também para formadores/as – professores/as e tutores/as. Transformar em texto a experiência subjetiva e, muitas vezes, ambivalente que um curso dessa natureza provoca em seus participantes, seja como cursistas, seja como formadores/as, constituiu-se também em uma contribuição importante deste livro que tem como meta a reflexão teórica sobre a prática de formação em Gênero e Diversidade.

Antes de concluir esta apresentação, agradeço às professoras doutoras Joanalira Corpes Magalhães e Raquel Pereira Quadrado, da Universidade Federal do Rio Grande vinculadas ao GDE da FURG e a Olga Regina Zigelli Garcia (UFSC), e Mareli Eliane Graupe (UNIPLAC) que contribuíram como pareceristas e revisoras de diferentes capítulos do presente livro.

Desejando que este livro ajude na multiplicação da experiência do GDE em outras instituições universitárias e em outros lugares do Brasil, desejo excelente leitura os capítulos que se seguem.

Miriam Pillar Grossi

Coordenadora do GDE UFSC 2012/13

Parte I

Experiências pedagógicas e de gestão na
edição 2012/2013 do curso a distância Gênero e
Diversidade na Escola (GDE) em Santa Catarina



SUPERANDO OBSTÁCULOS: A IMPLEMENTAÇÃO DO GDE EM SANTA CATARINA

MARELI ELIANE GRAUPE

MIRIAM PILLAR GROSSI

INTRODUÇÃO

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma experiência pioneira na formação de profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino, oferecido na modalidade de educação a distância e focado nas temáticas de questões de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Como contam Maria Luiza Heilborn e Fabiola Rohden (2009), que estiveram à frente do modelo pioneiro do curso, através do Centro Latino Americano de Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM), esse curso surgiu como resultado de uma articulação inicial entre vários setores do governo brasileiro: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Centro Latino-Americano em

Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e British Council (órgão do Governo do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura).

Essa formação integra a orientação geral do governo federal, que a partir de 2003 criou secretarias e políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, a promoção da igualdade para todos e todas e o enfrentamento do preconceito e de todas as formas de discriminação. Assim, programas no campo da formação de profissionais da educação, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, têm sido essenciais para a ampliação e compreensão da importância da ação de combate à discriminação e ao preconceito no contexto escolar e na sociedade.

A primeira edição do curso de formação em Gênero e Diversidade na Escola ocorreu no Estado de Santa Catarina no primeiro semestre de 2009, sob a coordenação do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG-UFSC)¹, e envolveu uma equipe de profissionais de diversas áreas². Sete professoras e dois professores universitários coordenaram o ensino presencial e acompanharam o desenvolvimento das turmas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA); dezenove estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e uma doutora atuaram como tutores a distância; vinte professoras da rede pública atuaram como tutoras presenciais. Quinhentos professores e professoras da rede pública de ensino se inscreveram no curso, oferecido em dez polos, sediados em diferentes municípios das regiões do Estado de Santa Catarina (GROSSI e LAGO, 2009).

¹ Sob a coordenação de Carla Giovanna Cabral, Luzinete Simões Minella, Mara Lago e Miriam Grossi.

² Antropologia, Educação, História, Sociologia.

A segunda edição do curso GDE-SC foi realizada em cinco³ polos de Educação a Distância no período de outubro de 2012 a junho de 2013, com vagas para 300 professores e professoras da rede pública de Educação Básica. Foi também oferecido pelo Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG-UFSC) e contou com a participação de quatro professoras e dois professores, seis tutoras a distância e cinco tutoras e um tutor presenciais, além de uma equipe de secretaria e coordenação de curso com sete profissionais envolvidas.

A equipe adotou o material e a metodologia do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) e incentivou professores e tutoras a realizar, nos cinco encontros presenciais, oficinas e atividades diferenciadas que possibilitassem a participação ativa das e dos cursistas. Estipulamos que as professoras e os professores, bem como as tutoras, seriam responsáveis pela elaboração dos planos de ensino dos encontros presenciais (equivalentes a 20 horas do curso) e pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem das/dos cursistas nas 180 horas previstas para realização do curso pela internet, através da plataforma moodle. As tutoras também tinham a função de acompanhar e auxiliar as/os cursistas durante a realização dos projetos de intervenção nas escolas.

Além do material utilizado por cada equipe em seu polo, parte da equipe de tutoras e professoras elaborou fichas para o jogo Fuxico⁴. Também foram editadas 21 videoaulas, que contemplaram as temáticas abordadas nos quatro módulos do curso GDE: diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, relações étnico-raciais.

³ Florianópolis, Itapema, Palmitos, Pouso Redondo e Praia Grande.

⁴ Jogo editado pela Copyarte em 2013.

O curso visou à formação continuada de professores e professoras das redes públicas municipal e estadual de ensino no que tange às questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a fim de capacitá-los para atuarem na educação formal promovendo a igualdade e equidade. Seu objetivo principal foi proporcionar a articulação e a implantação dessas temáticas no contexto escolar.

Apresentaremos a seguir o quadro teórico de nossa pesquisa sobre o GDE, para depois analisar alguns desafios que o curso nos colocou.

1 QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Ao abordar as questões de gênero no campo educacional, é importante considerar os escritos de Joan Scott, historiadora norte-americana feminista que trouxe o conceito de gênero para o campo da História, entendendo-o como “[...] uma primeira forma de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1986). A autora conceitua gênero priorizando os processos históricos e sociais presentes na construção do feminino e do masculino, rejeitando quaisquer explicações essencialistas e naturalizantes pautadas pelo determinismo biológico. Também busca desconstruir as hierarquias existentes nas oposições binárias entre homens e mulheres.

Em se tratando da educação escolar, é importante que o tema da igualdade de gênero esteja presente, principalmente nas discussões sobre as estruturas de poder na escolha de conteúdos e métodos de ensino, nas atividades de lazer, no desenvolvimento social e cognitivo de meninos e meninas. Conforme Guacira Lopes Louro, “[...] gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais” (2002, p. 229). Para a autora, o gênero está ligado à construção social dos sujeitos masculinos e femininos, é um conceito

que exige que se pense de modo plural, expressando a diversidade dos projetos e representações sobre mulheres e homens.

Entendemos que estudar gênero significa contemplar o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, entremeado por relações de poder, e não é possível a compreensão de nenhum dos dois em estudos que os considerem totalmente separados. Gênero é um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino. Em outras palavras, a sociedade constrói significados, símbolos e características para definir cada um dos sexos, no decorrer dos séculos que fazem a sua história. A essa construção social dá-se o nome de relações de gênero. Como resultado das formas de percepção dos gênero masculino e feminino pela sociedade, criam-se perspectivas específicas para homens e para mulheres.

Assim, é pertinente questionar o que se tem percebido como diferenças no contexto escolar. Afinal, essas diferenças não são “naturais”, nem “essenciais”, mas construídas por um conjunto de elementos, entre os quais estão as “verdades” que as escolas, as igrejas e as famílias ensinam. Tais “verdades” podem ser questionadas e desconstruídas. No entanto, como sugere Daniela Auad, questionar e desconstruir não significa destruir tudo aquilo que já foi edificado sobre os sexos: “O mais importante é lembrar que ser diferente não é ser desigual” (AUAD, 2003, p. 59).

Na escola, a questão do sexismo na linguagem está impregnada nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo e na forma de apresentação desses conteúdos nos livros didáticos. É percebida, também, nas brincadeiras e histórias infantis.

A escola interfere na constituição de sujeitos homens e mulheres a partir do momento em que delimita espaços, institui o que cada um pode ou não fazer, demarca o lugar dos meninos e das meninas, bem

como quais as atitudes adequadas para cada sexo. Por isso, é relevante pensar o modo como professoras e professores trabalham as questões de gênero na educação escolar, que é um contexto de processo generalizado, ou seja, um contexto em que a prática social é constituída e constituinte de gêneros, como sublinha Guacira Lopes Louro:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não apenas “fabricam” sujeitos como também são elas próprias produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. (LOURO, 1997, p. 88)

A educação escolar não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as constitui e reconstitui, quando proporciona o entendimento de que a proposta da escola objetiva e explicita a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais. As instituições educacionais podem fazer algumas reformulações, como desmistificar os discursos sobre o que é considerado característica exclusivamente masculina ou feminina, nos livros didáticos, nas brincadeiras, nas histórias infantis e nos mais diversos discursos. Sem dúvida, é muito difícil e desafiante adotar essa perspectiva questionadora, porque professores também são marcados pelo androcentrismo. Mas é necessário adotar uma postura de estranhamento, de distanciamento, para que não se reproduzam os saberes ancorados na visão masculina como sendo o único e verdadeiro discurso.

A escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia e classe no seu cotidiano.

[...] gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, como veremos, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que estamos nos referindo ao sexo, já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo. (GROSSI, 2010, p. 5).

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 7), “[...] vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades”. Um momento que demanda novas formas de ensinar e aprender para que alunas e alunos, pobres, ricos, religiosos e não religiosos, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais possam vivenciar, em sala de aula, atitudes e ações que desenvolvam com criticidade ideias, competências embasadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes. Para que isso ocorra, é necessário que professores tenham conhecimentos sobre as relações de gênero, a diversidade, a sexualidade, as relações étnico-raciais e a consciência de que esses elementos influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes.

Partindo desse quadro teórico, algumas questões nortearam nossa intervenção no GDE. Nos mais diversos discursos (políticos, jurídicos, religiosos e de moda, beleza, novelas, saúde, profissões), como são representados os homens, as mulheres, os heterossexuais e os homossexuais? E será que os professores trabalham nas suas salas de aulas essas questões ou simplesmente deixam-nas passar despercebidas? Que lugar as mulheres ocupam, que lugar é concebido aos homens, o que são consideradas características essencialmente femininas ou masculinas? Como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham as questões de gênero nas salas de aula? Essas questões interferem na constituição dos sujeitos homens e mulheres?

2 ENCAMINHAMENTO E APROVAÇÃO DO CURSO

No intuito de compartilhar informações acerca da complexidade de implementação de um projeto como o GDE em uma universidade federal, analisamos a seguir como foram os contatos com a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com diferentes instâncias da UFSC.

Já em 2011 havíamos feito inúmeras tentativas para a realização de uma segunda edição do GDE na UFSC, todavia não foi possível iniciá-la devido a problemas administrativos e de comunicação entre a UFSC e a SECADI-MEC.

Em outra tentativa de implantar o projeto, no início do mês de fevereiro de 2012, começamos a negociar com a SECADI e a UAB (Universidade Aberta do Brasil) a realização da segunda edição do curso GDE no Estado de Santa Catarina.

Assim, no mês de março do mesmo ano encaminhamos o projeto pedagógico do GDE para a SECADI e solicitamos à UAB/CAPES a relação de pólos aptos a receber o curso.

No dia 4 de abril de 2012 encaminhamos o projeto pedagógico do Curso GDE, a planilha financeira referente ao valor que, segundo a UAB/UFSC, estava disponível para a realização do curso GDE e, também, a relação dos polos que foram aprovados pela UAB/CAPES para o oferecimento do curso GDE. Posteriormente, descobrimos que a Matriz Orçamentária 20 RJ deveria ser dividida entre vários cursos e que não existia nenhum recurso previsto para o GDE naquele ano corrente. Então, solicitamos com urgência uma reunião na Reitoria com a participação de coordenadoras e coordenadores de curso dessa referida matriz e negociamos a realização do GDE/2012 em três polos, que era o número mínimo de turmas aceitas pela UAB.

Naquele momento, constatamos que a inexistência de um canal de comunicação direta entre a UAB/UFSC, a Reitoria e a Coordenação Geral do GDE na SECADI estava inviabilizando o acesso às informações referentes aos recursos disponíveis para o oferecimento do curso GDE no ano de 2012. Infelizmente esse problema não foi resolvido a contento em 2013 também.

Encaminhamos, no dia 9 de maio de 2012, para a SECADI, um ofício solicitando complementação de recursos para a realização do curso GDE nos outros três polos que já haviam sido aprovados pela UAB/CAPES e que, devido à nova configuração orçamentária haviam sido excluídos.

Posteriormente, a 11 de junho de 2012, fizemos a primeira reunião com a equipe de professores que iriam atuar no curso do GDE/2012 em três polos – Florianópolis, Itapema e Palmitos –, já que devido ao corte no orçamento financeiro não seria possível atender os seis polos que tinham sido aprovados pela CAPES/UAB como aptos para receber o curso.

Somente após oito meses de intensa negociação com todos os setores envolvidos, no dia 22 de outubro de 2012 obtivemos a aprovação do curso GDE pela SECADI. Ou seja, de fevereiro até final de outubro trabalhamos na incerteza, contando com promessas e informações que, muitas vezes, não eram claras o suficiente para tomarmos decisões sobre o futuro do curso. Além disso, o cadastramento de bolsas para tutoras e professoras foi liberado no mês de novembro. Já os recursos financeiros referentes à Matriz Orçamentária 20 RJ foram descentralizados da UFSC para a Fundação que gerenciou os recursos em duas etapas.

Todos esos atrasos inviabilizaram as datas do calendário inicial de execução do projeto, pois a liberação dos recursos financeiros e a aprovação do curso aconteceram em um período do ano inadequado

para o início das aulas (outubro para alguns polos e novembro para outros), época em que a comunidade escolar e universitária está sobrecarregada com elaboração e correção de provas e com o fechamento do calendário escolar.

A experiência da realização dessa edição do curso GDE nos mostrou o papel central de um mediador que seja capaz de articular as diferentes esferas, que tenha disponibilidade de tempo para realizar reuniões e que esteja constantemente em contato com todas as entidades, para que o processo não paralise em alguma instância, atrapalhando o desenvolvimento do cronograma previsto. Essa pessoa dificilmente poderá ser quem coordena o curso, devido às inúmeras outras atribuições que tem. Em nossa experiência, isso só foi possível graças ao fato de que uma de nós, Mareli, tinha um projeto de pesquisa de pós-doutorado sobre o GDE, o que lhe habilitava a atuar e refletir sobre o processo em questão.

Descobrimos, nesse processo de encaminhamento do curso, que é preciso desenvolver novas estratégias de implementação de políticas públicas no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Percebemos que é muito importante levar em conta a realidade local, ou seja, prazos e limites de cada calendário escolar, ritmos locais. A experiência de dar aulas durante os meses de férias de verão mostrou-se muito variada de acordo com cada polo, sendo que em alguns polos eram poucas as cursistas que compareciam às aulas naquele período, devido a compromissos familiares.

Também constatamos as dificuldades relativas ao pouco tempo que as professoras e professores de escola pública têm para cumprirem à risca as 200 horas de formação. Constatamos a importância de descobrir e implantar estratégias que fortaleçam a proposta do curso e que possibilitem que as professoras e os professores realizem as 200 horas de formação sem se sentirem sobrecarregadas/os.

Entendemos que as políticas públicas de formação no campo dos estudos de gênero e diversidade devem priorizar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências políticas, institucionais e administrativas e uma responsabilização dos agentes envolvidos (coordenação de curso, equipe de professoras/es, professores/as cursistas, secretarias de educação, direção de escolas) em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas envolvidas e contempladas direta ou indiretamente no curso de formação.

Essa articulação garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias envolvidas no processo de implementação do curso e das políticas públicas de gênero e diversidade e, consequentemente, o aumento da eficácia dessas políticas públicas, assegurando uma formação mais democrática em que cada professor/a cursista assumisse o compromisso de ser um/a multiplicador/a dos conhecimentos apreendidos durante o curso de formação.

3 DIVULGAÇÃO DO CURSO E EXECUÇÃO

A divulgação do curso GDE foi realizada essencialmente na página da UAB/UFSC e nos polos que estavam habilitados a oferecer o curso. Percebemos, durante o processo de divulgação, que era necessário que a pessoa com o papel de mediador entrasse pessoalmente em contato com coordenadores/as de polo e secretarias de educação das regiões próximas aos polos de ensino a distância. Fizemos isso em alguns municípios e observamos a importância de construção de parcerias entre coordenação do curso e secretarias municipais de educação, diretoras de escolas e Secretaria Estadual de Educação. Tentamos criar um pacto para que a professora ou o professor cursista do GDE pudesse realizar algumas atividades do curso na sua própria escola, no

seu horário de planejamento, mas isso se mostrou uma proposta ainda incipiente para a qual prevemos mais aplicação na próxima edição.

Nessa edição, as cursistas e os cursistas fizeram a inscrição via e-mail e no primeiro dia de aula presencial confirmaram a matrícula com a apresentação dos documentos originais. Posteriormente, a secretária do GDE elaborou a planilha com os dados necessários para a liberação do acesso dessas pessoas ao programa Moodle⁵. Essa estratégia de confirmação da matrícula na data do primeiro encontro presencial inviabilizou que a equipe de professoras e tutoras, naquele primeiro encontro, tivessem acesso à plataforma de aprendizagem.

Durante a execução do curso, foi possível constatar o surgimento de diversos tipos de dificuldades; por exemplo, falta de domínio e familiaridade com as ferramentas do programa Moodle, desafios teórico-metodológicos do ensino e da aprendizagem a distância relativamente a gênero, orientação sexual, sexualidade e relações étnico-raciais. Também foram percebidas dificuldades em conciliar a pesada carga horária de muitas professoras com as exigências do curso GDE (disponibilidade para participar de *chats*, fóruns, fazer leituras e trabalhos), além de poucas oportunidades formais de interlocução sobre as temáticas do curso com as próprias colegas da escola.

A equipe de coordenação do curso buscou constantemente desenvolver novas estratégias para a superação das dificuldades e, nessa perspectiva priorizou um canal direto de comunicação entre coordenação do curso local e Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SETIC) para que os problemas na liberação do acesso de cursistas ao Programa Moodle fossem urgentemente resolvidos.

⁵ É uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre.

Outra estratégia foi estimular e prestar um atendimento especializado para que cursistas que apresentassem dificuldades em acompanhar as atividades na plataforma *on-line* (independentemente de se tratar de dificuldade ocasionada pela falta de tempo ou pelo analfabetismo tecnológico) tivessem a oportunidade, de acordo com a sua disponibilidade de horário, de sanar suas dúvidas com a tutora presencial.

O curso já possui em sua estrutura organizacional o apoio de dois/duas tutoras para auxiliar os/as cursistas em relação à alfabetização tecnológica e ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa última edição do curso GDE, enfatizamos que tutoras e tutores presenciais pudessem cumprir as 20 horas semanais no polo de ensino a distância e estivessem à disposição para a resolução dos problemas e dúvidas sobre o funcionamento do programa Moodle. Consideramos essencial esse acompanhamento oferecido pela/o tutor/a presencial, pois muitos(as) cursistas ainda apresentaram resistências para o acesso à plataforma de aprendizagem e encontraram, também, dificuldades ao enviar ou postar atividades na plataforma em função da má qualidade do sinal de internet em alguns municípios do interior do estado de Santa Catarina.

Constatamos que a estrutura oferecida não foi suficiente para que todas e todos pudessem acessar o programa. Diante disso, pensamos que em uma próxima edição deve-se ampliar a parceria com secretarias municipais e estaduais de educação e com a direção de cada escola. Pensamos que o ideal é que os/as professor/as matriculados no curso GDE possam ter a escolha de realizar as 180 horas a distância no seu período de formação e planejamento na própria escola. Além disso, consideramos que é importante que o/a professor/a cursista possa apresentar e discutir com seus/suas colegas as temáticas do curso GDE e se tornar um multiplicador dos conteúdos do curso GDE na sua comunidade escolar, podendo contar sempre com o apoio do mediador do curso e da tutora presencial.

Se por um lado encontramos dificuldades na implementação do curso, como as relatadas acima, por outro lado tivemos muitos momentos de satisfação, principalmente ao participar dos encontros presenciais nos pólos e constatar que a maioria dos/das professores/as cursistas estavam aproveitando a oportunidade para aprofundar seus conhecimentos e aprender novos conceitos teórico-metodológico que servirão como ferramentas na discussão e abordagem de temas sobre sexualidade, homofobia, violências de gênero e relações étnico-raciais com estudantes, pais e colegas de suas escolas.

Nesses encontros presenciais ouvimos relatos de professoras que optaram em realizar o curso GDE para ampliar seus conhecimentos e conseguir argumentar e se posicionar perante a direção da escola, os estudantes e as famílias sobre a importância e necessidade de trabalhar essas temáticas no cotidiano escolar. Entre os argumentos escutamos que: durante vários séculos a escola não precisou abordar temas sobre hierarquias e desigualdades, sobre sexualidade, homofobia, mas, atualmente, essas temáticas fazem parte (explícita e implicitamente) do currículo escolar e me sinto preparada para abordar estes temas. Depoimentos como este sobre a necessidade de mais conhecimentos para trabalhar essas temáticas na sala de aula, e ao mesmo tempo para que possam justificá-las aos pais e à direção da escola, nos mostram que a inclusão desses temas do GDE ainda não foi consolidada no cotidiano escolar. Contribuir, portanto, para essa atualização e problematização das novas questões colocadas para a formação escolar foi o desafio de nosso curso.

4 O IMPACTO DO GDE NAS ESCOLAS DE SANTA CATARINA

Sabemos que a escola tradicionalmente aplica uma pedagogia de gênero que consolida desigualdade e diferenças entre meninos e meninas e que, em razão das diferentes experiências com a sexualidade e o

desejo, a escola sempre se colocou no lugar da produção da norma heterossexual, contribuindo para a geração e ampliação de preconceitos, praticando a homofobia, a lesbofobia e a transfobia. Por isso, grande parte dos/das professores/as cursistas consideram o GDE como uma possibilidade de reflexão sobre as desigualdades sexuais, raciais e de gênero na escola. Em nossa experiência, observamos que o GDE possibilita a quem participa dele o debate da educação enquanto um direito fundamental, que precisa ser garantido a todas e todos sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, geracional, de gênero, de classe e de orientação sexual.

Nas escolas, é possível construir o conhecimento sem discriminar as diferenças entre os sexos na medida em que os sujeitos da educação se recusem a aceitar os diferentes estágios, níveis e programas nos quais se tenta enquadrar os sujeitos e os saberes. É possível, também, a formação de cidadãs/dãos críticas/os que resistam às formas de imposição. É possível ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de construção mais horizontais, transversais, que abram caminhos a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e a inclusão dos sujeitos “diferentes”.

Os desafios contemporâneos de lidar com a diversidade no cotidiano escolar impõem aos/as professores/as uma aproximação com temáticas diversas, as quais se relacionam direta ou indiretamente com as sexualidades, com a homo-lebo-transfobia, com a administração de conflitos e com a violência escolar. O GDE se torna uma ferramenta importante pra auxiliar professores e professoras nesse desafio.

Consideramos que a formação dos profissionais de educação deve abranger discussões sobre as questões de gênero, diversidade, sexualidade e relações étnico-raciais para que cada profissional possa aprender a reconhecer e trabalhar as representações que são atribuídas

a alunas e alunos e, assim, estimular todas e todos a se desenvolverem de forma integral independentemente de seu sexo, cor, etnia, classe social, religião e orientação sexual. Entendemos que desse modo contribuímos para que a escola proporcione uma educação equitativa.

Temos como projeto a construção de uma escola que não desestimule as meninas a se desenvolverem intelectualmente no campo das áreas técnicas e nem desestimule os meninos a se interessarem pelas áreas sociais, pela dança ou por atividades manuais. Para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que respeite a diversidade, é imprescindível o conhecimento das necessidades atuais dos protagonistas do sistema educacional. Essa experiência do curso de formação a distância do GDE foi e é importante e significativa, pois possibilita novas reflexões sobre como essas temáticas (questões de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual) são trabalhadas e como elas podem ser desenvolvidas com mais eficácia no cotidiano escolar.

A desigualdade vivenciada atualmente por muitas alunas e muitos alunos no sistema educacional fortalece e acentua a disparidade de oportunidades sociais, criando um senso comum sobre a existência e continuidade das injustiças. Desse modo, é imprescindível que as políticas educacionais contemplem o fortalecimento de uma escola que promova uma educação equitativa, uma vez que ela pode contribuir para a desmistificação das injustiças, desigualdades, e para a constituição de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Se meninas e mulheres, assim como rapazes e homens, forem aceitos e entendidos no processo educacional como indivíduos únicos, isto é, se se considerar que cada ser é diferente, possui desejos e atitudes diferentes, será possível oferecer uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades de cada um, sem essencialmente identificá-los como representantes de um grupo (meninas gostam de...; meninos são melhores em...; ela é lésbica...; ele é gay; etc.).

A escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito e à diferença. Daí a importância de se formar professores/as, orientadoras pedagógicas, gestoras e demais profissionais da Educação Básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas temas da diversidade em suas variadas formas e transversalmente.

Entendemos que a formação e a qualificação de professores e professoras da Educação Básica para a percepção, valorização e inserção dos temas do curso GDE no cotidiano escolar é essencial para a construção de uma educação justa para todos os sujeitos. O curso GDE contribui na promoção de uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos individuais e coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da proposta teórico-metodológica do curso GDE em escolas de Santa Catarina possibilitou a construção de uma educação inclusiva. Pensamos que foi dado um primeiro passo para que escola possa oferecer aos seus alunos e alunas uma educação que questiona os papéis sociais e culturais atribuídos para cada sexo, estimulando-os a superar essas representações e desenvolverem suas potencialidades individuais, livres de estereótipos e preconceitos. O curso Gênero e Diversidade na Escola é uma dessas políticas públicas que buscam promover

uma cultura do respeito e do diálogo, garantia de direitos humanos, equidade étnico-racial e de gênero, valorização da diversidade.

Certamente o curso GDE/UFSC/2012-2013 promoveu possibilidades de criação de uma rede de cursistas, fóruns para que est@s possam continuar em contato após o término do curso, discutindo e estudando as temáticas sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais que são amplas e complexas para serem trabalhadas em apenas alguns meses de curso.

Acreditamos que o curso GDE tenha promovido um espaço para a discussão sobre gênero, sexualidade e homofobia nas escolas com professoras, professores e estudantes, especialmente a partir do momento em que os/as cursistas implantaram os seus projetos de intervenção. O estudo de gênero no contexto escolar possibilita entender que nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias diferentes e específicas e, também, que existem muitas formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. Estudar gênero, entretanto, não significa apenas considerar o olhar sobre as mulheres, mas, sim, privilegiar as relações de poder entre *cisgêneros*⁶, *trans*, *gays* e lésbicas e diversas outras formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos humanos”.

A análise crítica dessas experiências, como que trazem os capítulos deste livro, pode contribuir para novos projetos de intervenção para que essas temáticas (questões de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual) possam ser trabalhadas com eficácia na prática educativa no cotidiano escolar.

⁶“Chamamos de *cisgênero*, ou de ‘*cis*’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. Como já foi comentado anteriormente, nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-*cisgênero* as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, como *transgênero*, ou *trans*.” (JESUS, 2012, p. 10).

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GROSSI, Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de Souza. Gênero e diversidade na escola: uma experiência coletiva e transformadora. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n. 24, p. 1-18, 1998. (Versão revisada, 2010).

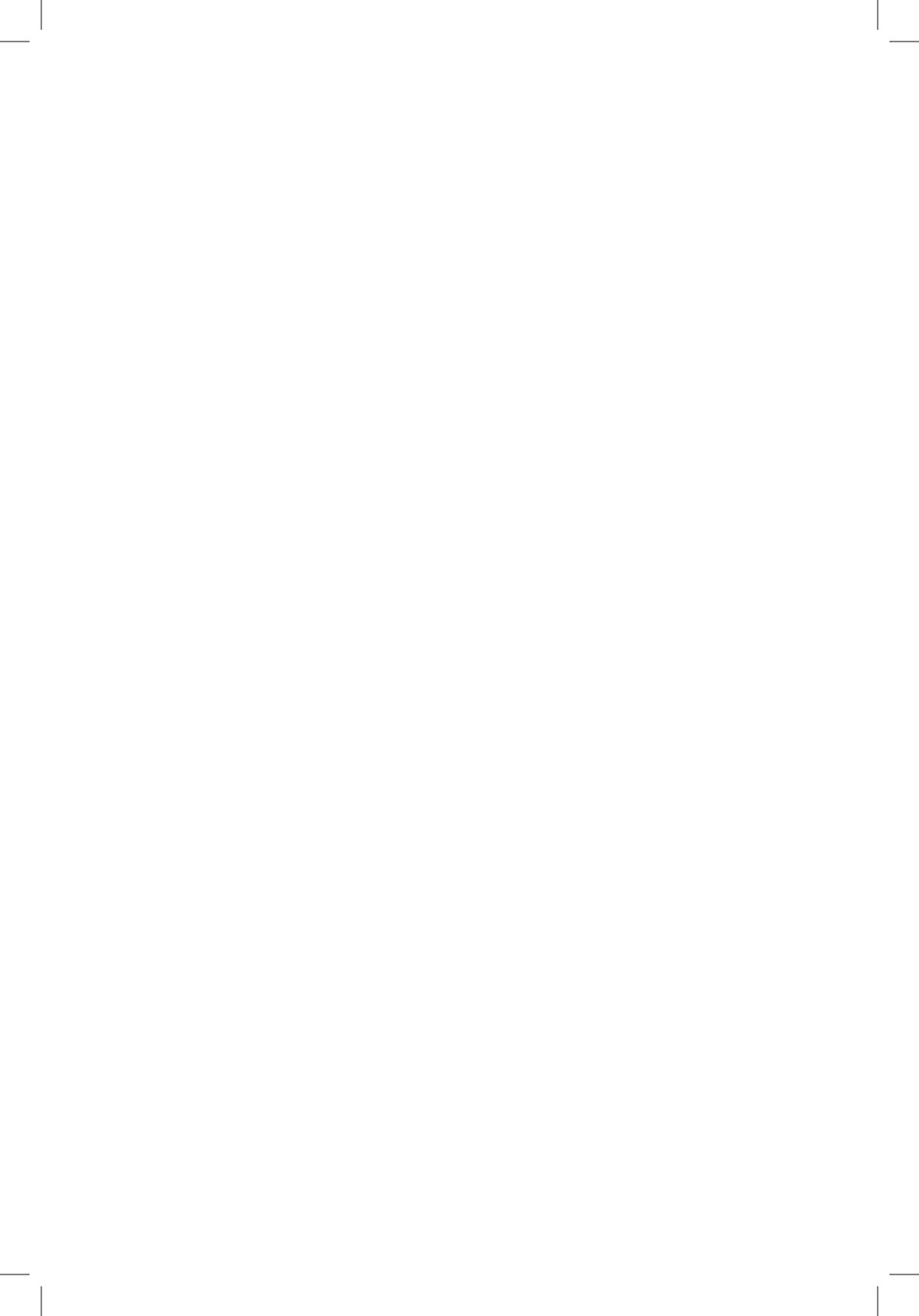
HEILBORN Maria Luiza; RODHEN, Fabíola. Gênero e diversidade na escola: a ampliação do debate. In: _____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/ES em Gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdos. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros para formadores de opinião**. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional, 2012.

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

SCOTT, Joan W. Gender. A useful category of historical analysis, **The American Historical Review**, v. 91, n. 5., p. 1053-1075, dez. 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 176.



A FORMAÇÃO COMO FOCO DO PROJETO GDE: FORMAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA, DE CURSISTAS, DE BOLSISTAS

MIRIAM PILLAR GROSSI
OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA
MARELI ELIANE GRAUPE

INTRODUÇÃO

Refletimos, neste capítulo, a partir do ponto de vista da coordenação da segunda edição do GDE em Santa Catarina, sobre as dificuldades, os impasses e algumas soluções que encontramos na execução desse curso na UFSC. Relataremos aqui como se deram as reuniões de formação da equipe, o desenvolvimento das videoaulas e a elaboração do jogo Fuxico, que foram os principais produtos dessa edição do GDE na UFSC, junto com a publicação deste livro.

Se na primeira edição, realizada em 2009, o objetivo principal era evitar a desistência e evasão no processo de formação das professoras e dos professores cursistas de ensino básico, na segunda edição, realizada em 2012/2013, ampliamos nossas metas visando um

compromisso mais amplo e efetivo com o processo de formação dos outros atores sociais envolvidos no projeto e beneficiários dos recursos públicos nele envolvidos: estudantes de graduação e pós-graduação que atuaram como tutores e tutoras, professoras e professores universitários que atuaram como responsáveis por polos e equipe administrativa de apoio à realização dessa edição, formada majoritariamente por estudantes de graduação da UFSC.

Entendemos, nessa segunda edição, que era importante não apenas densificar a formação teórica desse grupo de jovens pesquisadoras e pesquisadores no campo dos estudos de gênero, sexualidade e relações interétnicas, mas também iniciar uma reflexão e um treinamento mais sistemático no campo pedagógico e no acesso ao uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, uma vez que esses desafios tinham sido pouco aprofundados na primeira edição. O enfrentamento desse desafio – de formar também a equipe do curso – levou-nos a propor a elaboração de materiais didáticos de forma a envolvê-los de forma mais efetiva no processo de formação e aprendizagem do GDE.

O curso foi acolhido, nas suas duas edições em Santa Catarina, pelo Instituto de Estudos de Gênero da UFSC (IEG), que agrupa três dezenas de professoras e pesquisadoras doutoras da UFSC, da UDESC e de outras instituições de ensino superior em Santa Catarina, assim como um número significativo de estudantes de pós-graduação e de graduação vinculadas e vinculados aos diferentes núcleos de pesquisa sobre gênero que constituem o IEG. São eles: LEGH (Laboratório de Estudos de Gênero e História), MARGENS (Núcleo de Estudos de Gênero da Psicologia), NAVI (Núcleo de Antropologia Audiovisual), NIGS (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades); NUSSERGE (Núcleo de Serviço Social e Relações de Gênero) e NULIME (Núcleo Literatura e Memória).

Para que a presença do GDE no seio do IEG tivesse efetiva integração entre pesquisa de ponta, ensino de pós-graduação e atividades de extensão, elaboramos o projeto das videoaulas, material didático para o qual foram convidadas a participar da confecção todas as pesquisadoras efetivas do IEG, assim como estudantes vinculados a diferentes núcleos. A gravação, edição e divulgação destas aulas/palestras ministradas pelo conjunto de pesquisadoras e pesquisadores do IEG foi outro dos desafios que relatamos aqui no item sobre as videoaulas.

Refletimos também, neste artigo, sobre as implicações políticas dessa edição do GDE, pois a implantação da proposta pedagógica do curso em polos de diferentes regiões de Santa Catarina nos permitiu estabelecer vínculos importantes com as prefeituras e secretarias de educação de diferentes municípios do Estado. Isso se deu através da ação da coordenação e da equipe do polo, que esteve também atenta e preocupada com os desdobramentos posteriores do aprendizado nas práticas escolares dos municípios envolvidos nos polos de ensino a distância⁷.

Este capítulo é finalizado com apontamentos para os desafios que essa demanda nos coloca e para as negociações necessárias ao desenvolvimento de um projeto pioneiro nesse campo no interior de nossa universidade.

1 A CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE

Um dos primeiros desafios enfrentados para a efetivação do GDE foi constituir e capacitar uma equipe de estudantes de graduação

⁷ Este vínculo ampliou a atuação da Universidade Federal de Santa Catarina no interior do estado e abriu uma demanda de ampliação da formação de extensão para um projeto de especialização, com maior número de horas-aula e formação teórica mais densa, projeto que está em curso para uma primeira turma a ser realizada em 2014/2015.

e pós-graduação para compor a secretaria do projeto. Sendo um curso ofertado dentro da universidade e vinculado à gestão de uma fundação, no caso a FUNJAB (Fundação José Boiteux), era necessário envolver em todos os cargos do projeto estudantes vinculados à UFSC. O desafio era grande, uma vez que não podíamos contratar assistentes administrativos com experiência e formação na área. Percebemos logo que teríamos de treinar e formar um grupo de estudantes para isso. Não foi uma tarefa fácil, pois muitos foram os e as estudantes que passaram pela secretaria e que abandonaram o projeto em diferentes momentos. O treinamento e a integração da secretaria envolveram também o aprendizado coletivo, a constituição de modelos próprios de gestão, além da articulação com os polos envolvidos e da constituição de um *ethos* de convivência e construção de laços sociais, conforme relatório final dessa edição do GDE:

A secretaria foi sendo construída aos poucos, cada pessoa sendo convocada em um momento diferente da outra até chegarmos na configuração que a Secretaria do GDE se constituiu: uma equipe que trabalha junto mas também que conversa, que tem suas pausas para cafés, queijos e bolos e que funciona, e que ajudou esse curso acontecer. Num primeiro momento do curso a equipe da secretaria era composta por bolsista do curso de graduação em Serviço Social... pela bolsista de graduação em Letras e por uma bolsista naquele momento mestre em Administração. Já no começo (mas um pouquinho depois do tumulto inicial que foi o comecinho do curso) chega também à equipe uma bolsista de graduação do curso de Pedagogia. No final de maio, chega também um novo bolsista do curso de graduação em Letras. (LEAL LOZANNO ET AL., 2013).

Sob indicação do setor de informática da UFSC, contratamos inicialmente um estudante de Informática para o apoio ao uso do Moodle e a todas as questões de informática do curso. Mas esse apoio mostrou-se ineficaz, uma vez que o estudante não possuía formação pedagógica nem tinha sensibilidade para entender as dificuldades

enfrentadas por toda a equipe formadora e pelos cursistas no uso do Moodle. Optamos, após alguns meses iniciais, por fortalecer os conhecimentos da bolsista responsável pela secretaria, mestre em Administração e doutoranda em Ciências Humanas, na intermediação dos sistemas informáticos e pedagógicos do curso. Consideramos que essa foi uma decisão fundamental para o bom desenvolvimento do curso, uma vez que, sendo a alfabetização no uso dos instrumentos de formação a distância um dos objetivos centrais da primeira etapa do curso, era fundamental entender a linguagem e o *ethos* das professoras cursistas para poder ajudá-las nessa tarefa.

A constituição da equipe de professoras e professores se deu por convite a pessoas que já haviam participado da primeira edição do GDE e pela indicação de jovens colegas que recém haviam ingressado na carreira docente na UFSC e na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), todos com teses de doutorado e pesquisas nos campos de formação do GDE. Essa equipe estava formada de quatro professoras e dois professores e era composta por dois antropólogos, três psicólogos e uma enfermeira, o que permitia um interessante diálogo interdisciplinar no grupo, junto com a doutora em educação que atuava inicialmente na sub-coordenação do projeto.

A constituição da equipe de tutoras a distância, por sua vez, se deu pela resposta a editais públicos nos quais havíamos estabelecido um perfil bastante seletivo do tipo de formação exigida para essas duas funções. Selecionamos, assim, seis tutoras a distância, sendo três doutorandas de História, duas de Antropologia e uma de Letras – essa última foi substituída, no decorrer do curso, por uma doutoranda em Ciências Humanas –, todas matriculadas em cursos de pós-graduação na UFSC e vinculadas aos núcleos de pesquisa que integram o IEG. Já as tutoras presenciais foram selecionadas pelo/a professor/a de cada polo a partir de uma lista de inscritas, com base na experiência anterior

das candidatas tanto na tutoria de outros cursos a distância, quanto por seus conhecimentos prévios acerca dos temas do curso. Tivemos, assim, um grupo variado de cinco tutoras e um tutor presenciais com formações de graduação em Pedagogia, História e Psicologia.

2 A FORMAÇÃO DA EQUIPE

Como parte do projeto de formação de toda a equipe do GDE, fizemos um calendário que previa uma reunião geral de um dia inteiro envolvendo as tutoras presenciais, as tutoras a distância, as bolsistas da secretaria e da equipe audiovisual, a coordenação e os professores e professoras. O envolvimento e o compromisso de um grupo com quase 30 pessoas em atividades que duravam um ou dois dias inteiros de trabalho exigiu um esforço coletivo, no sentido de garantir que aqueles momentos fossem efetivos momentos de troca, aprendizagem e crescimento intelectual. Tivemos quatro reuniões ao longo do curso, nos dias 20 setembro de 2012; 23 de novembro de 2012; 4 de fevereiro de 2013 e 4 de março de 2013.

Além de momentos previstos para compartilhamento de experiências e planejamento das atividades do mês subsequente, essas jornadas tinham como foco o aprofundamento teórico e conceitual em alguns dos eixos do GDE no qual poucas das participantes tinham sólidos conhecimentos: o das relações étnico-raciais e a temática transexual.

Em setembro de 2012 tivemos uma primeira reunião de apresentação dos participantes do projeto, com relatos de quem havia participado da edição anterior do GDE sobre os aprendizados e desafios colocados para essa edição. Em novembro de 2012 nos defrontamos com as primeiras angústias da equipe relativas ao início do curso e aprofundamos algumas temáticas sobre questões étnico-raciais com

as professoras Luzinete Minella (UFSC), que abordou a temática das relações raciais no Brasil, e Pilar Miguez (Universidade Pedagógica do México), que falou sobre educação indígena nos contextos mexicano e brasileiro. Em fevereiro de 2013 abordamos a questão a partir do relato de experiências escolar e universitária de estudantes transexuais da UFSC, e em março de 2013 trouxemos ao debate ativistas e professoras negras e indígenas – essas últimas, lideranças Guarani, Xokleng e Kaingang discentes do curso de Licenciatura Indígena da UFSC que se encontravam naquele momento em Florianópolis.

Além das reuniões gerais mensais da equipe, propúnhamos às tutoras a distância e presenciais do polo de Florianópolis um encontro semanal de duas horas para compartilhamento de dúvidas, queixas e para o aprofundamento coletivo do processo de transmissão de conhecimentos através do ensino a distância. Essas reuniões foram dirigidas pela coordenação de tutoria, inicialmente a cargo de Mareli Eliane Graupe e num segundo momento sob responsabilidade de Olga Regina Zigelli Garcia. Após o final do curso, a partir de abril de 2013, as tutoras foram convidadas a participar do projeto de escrita e elaboração do jogo Fuxico, na busca de, com essa tarefa, dar oportunidade para que cada uma aprofundasse suas pesquisas de pós-graduação nas áreas e temas que lhe interessavam, colocando para si o desafio de transmitir esse conhecimento de forma acessível a um público não acadêmico.

3 IMPASSES E DIFICULDADES NA TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EQUIPE

Uma de nossas principais constatações sobre a articulação entre teoria e prática foi a de que não basta ser um/a pesquisador/a bem treinado/a no campo dos estudos de gênero e das relações étnico-raciais para incorporar em sua prática pedagógica o treinamento científico que

teve para a elaboração de sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado nas atividades de tutora ou professora do curso. Há um hiato entre a posição crítica dada pela formação científica, a elaboração de hipóteses de trabalho, a permanente reconstituição de objeto de investigação que a pesquisa acadêmica de ponta exige e o que acontece quando essas mesmas pessoas atuam como professoras/es, seja na posição formal do cargo na turma, seja na posição de tutoras/es.

Como autoras pós-construtivistas têm constatado (GROSSI, 2013), nem sempre o aprendizado de novas metodologias de ensino e de postura pedagógica é incorporado pelos docentes, prevalecendo a repetição de modelos de ensino aprendidos e vivenciados em suas próprias experiências escolares. Observamos isso frequentemente durante toda a realização do curso: tanto no acompanhamento das mensagens trocadas *on-line* pelo Moodle como no acompanhamento de aulas presenciais. A resistência a uma postura desconstrucionista de modelos pedagógicos tradicionais aparecia seguidamente nas reuniões de formação e acompanhamento da tutoria, momento em que se reproduziam posturas tradicionais de ensino/aprendizado. As dificuldades de transpor os conhecimentos teóricos obtidos na pós-graduação para o ambiente do Moodle e para atender às demandas dos/das cursistas refletiam-se muitas vezes em queixas e acusações contra esses/as últimos/as, que eram vistos/as como pessoas sem interesse ou incapazes de aprender o uso de novas tecnologias e/ou se entusiasmar com o curso. Também percebíamos as resistências da equipe de estudantes de graduação, atuantes na secretaria, em participar integralmente das jornadas de formação; muitas vezes estavam em busca de outras atividades “práticas” para fazer durante a formação teórica. Articular a equipe de forma horizontal nesses encontros nem sempre foi uma tarefa fácil, uma vez que as hierarquias fortemente arraigadas no processo de formação acadêmico se reproduziam ali, muitas vezes espontaneamente.

Face ao vivido em nossa equipe e nas tensas reuniões em que se discutiam as dificuldades de envolver e mobilizar as/os cursistas junto ao *moodle* e ao processo de aprendizagem do curso, pudemos entender o quanto o treinamento acadêmico é insuficiente para o desafio de transpor conhecimentos teóricos sobre gênero e diversidade para públicos mais “leigos” e com pouco treinamento de leitura. Superar a resistência e as dificuldades pedagógicas constatadas nessa edição do GDE é já um dos desafios teóricos e práticos que sabidamente teremos que trabalhar para uma próxima edição.

4 ACOMPANHANDO OS PROJETOS DE APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS

A pesquisa de pós-doutorado de Mareli Eliane Graupe (2012), com egressos da edição GDE de 2009, apontou para um sério problema em relação à eficácia da formação dos professores cursistas. Grande parte deles respondeu à consulta feita afirmando que não puderam dar continuidade e aplicação aos conhecimentos do GDE em suas escolas devido à resistência por parte de direções das escolas no desenvolvimento de atividades sobre gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial.

Em vista dessa constatação, ao planejar a segunda edição, decidimos que o projeto de intervenção exigido como finalização do GDE deveria ser efetivamente aplicado para que o curso pudesse ser validado para as/os cursistas.

Seguindo alguns dos princípios pedagógicos do curso, sobre a produção de conhecimento em grupo, estimulamos que essas propostas de intervenção fossem feitas por equipes de uma mesma escola e, no caso dos polos do interior do estado, que acolhessem cursistas de diferentes municípios, que esta aplicação fosse feita por grupos de cada um dos municípios envolvidos. Com raras exceções, os projetos

foram planejados e aplicados dessa forma, permitindo que um grande número de escolas de variados municípios participasse dos diferentes projetos propostos pelas/os cursistas, que previam a realização de atividades com estudantes, corpo docente e, em alguns casos, com a comunidade escolar mais ampla.

Constatamos que esta exigência de que só haveria formatura para quem tivesse efetivamente aplicado os conhecimentos do curso, foi um dos grandes trunfos desta edição. Através desta exigência, que foi seguida por todas as cursistas, conseguimos planejar esta aplicação desde o início deste GDE e também acompanhar, através do engajamento de tutoras e de alguns professores, a realização das atividades.

Todavia, observamos também que havia um *gap* entre o que era pensado pela coordenação em relação aos objetivos do projeto de aplicação e a experiência anterior dos participantes de nossa equipe. Como estudantes ou egressos de programas de pós-graduação de excelência, eles tinham uma grande preocupação em dar um treinamento de elaboração de projetos. Observamos que em alguns casos as propostas de elaboração de projetos apresentadas em diferentes polos seguiam modelos bem aprendidos em cursos de pós-graduação, com grande exigência formal de itens como revisão bibliográfica, objetivos, justificativa e metodologia. A forma como eram ensinados visava, sem dúvida, o aprendizado de procedimentos científicos de fazer pesquisa, todavia pouco se propunha como forma de investigação a reflexão sobre a própria proposta de aplicação. “Pesquisa” para a equipe do projeto era a construção de um tema/objeto externo ao processo de ensino/aprendizagem – objeto de nosso curso e base da proposta de aplicação dos conteúdos aprendidos. Encontramos, portanto, nesse ponto um novo desafio que tivemos de enfrentar na desconstrução daquilo que Pierre Bourdieu (1984) chama de *habitus* científico, comportamento que se constituía enquanto valor inquestionável por alguns participantes de

nossa equipe. Como traduzir os modelos epistemológicos acadêmicos de pesquisas teóricas em projetos de pesquisa interventiva? Essa se tornou uma das questões a ser enfrentadas e um dos grandes desafios da formação da equipe do GDE para uma realidade de transmissão de conhecimentos que certamente encontrarão em sua vida profissional.

Todavia, apesar das tensões e dificuldades nos diferentes processos de *tradução* de conhecimentos, pudemos constatar que foi grande a adesão, tanto da equipe de formação quando do grupo de cursistas, à realização dos projetos de intervenção. Tivemos excelentes resultados. Como ilustração, relatamos a seguir o acompanhamento das atividades de aplicação em dois polos: Pouso Redondo (interior) e Florianópolis (capital).

4.1 A visita às escolas em Pouso Redondo

Escolhemos Pouso Redondo como polo do interior a ser acompanhado no processo de aplicação dos conhecimentos adquiridos no GDE porque se caracterizava por ter cursistas de municípios pequenos em um raio menor de 50 km de distância do polo. Conseguimos, também, graças ao forte vínculo das/dos cursistas com a coordenação e tutoria do polo, que todos os projetos de aplicação fossem feitos em três dias de uma mesma semana. Com isto, foi possível que a tutora a distância do curso e uma observadora externa ao GDE assistissem em todas as escolas de diferentes municípios a aplicação dos projetos. O resultado dessas visitas foi muito estimulante para a avaliação dos resultados, uma vez que se pôde ver *in loco* o envolvimento das/dos cursistas com os objetivos da formação em gênero e diversidade, através da aplicação das atividades de intervenção nas escolas. Constatamos, posteriormente, que o acompanhamento das aplicações dos projetos nas escolas teve forte impacto na mobilização do polo em sua formatura e no engajamento das professoras alunas na finalização do curso.

Com a experiência de acompanhamento da aplicação em muitas escolas desse polo, constatamos também a importância de envolvimento no processo de observadores externos, tanto pela contribuição no momento da aplicação quanto pelo *feedback* dado à equipe de formadores/as do polo. A observação da aplicação dos projetos em diferentes municípios e escolas vinculadas a esse polo nos permitiu construir um modelo de acompanhamento dos projetos de intervenção do GDE, fazendo-nos perceber a importância de envolvimento de observadores externos à equipe em etapas de avaliação do curso.

4.2 O concurso de cartazes na Grande Florianópolis

A principal atividade de aplicação que propusemos no polo de Florianópolis foi a integração das/dos cursistas no projeto já em curso do Concurso de Cartazes sobre Homofobia, Lesbofobia e Transfobia nas Escolas. O projeto se realiza desde 2009 como uma das atividades do projeto de extensão Papo Sério, desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC. Esse concurso visa à criação artística de cartazes audiovisuais voltados às questões que envolvem homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas públicas. Foi promovido como parte das ações do dia 17 de maio, Dia Mundial de Combate à Homofobia, e reconhecido em lei (Nº 7.476 de 19 de dezembro de 2007) no município de Florianópolis/Santa Catarina como Dia Municipal de Combate à Homofobia, Lesbofobia e Transfobia. O Concurso foi idealizado como parte das lutas relativas ao dia 17 de maio com o objetivo de possibilitar que professores e professoras incluíssem em seus planos de aulas atividades que abordassem essas temáticas.

A participação de número significativo de cursistas do GDE do polo do Florianópolis no V Concurso de Cartazes proporcionou a

ampliação do diálogo entre a UFSC e as escolas públicas da cidade. Com a participação de 46 escolas e tendo envolvido mais de 1.000 estudantes de Ensino Fundamental e Médio, as temáticas da homofobia, do heterossexismo, das violências e das sexualidades entraram de forma importante na pauta das escolas. O processo exigia a elaboração de cartazes em sala de aula, exposição deles nas escolas para votação da comunidade escolar dos melhores cartazes e participação no concurso municipal, que envolvia os dois melhores cartazes de cada escola em cada nível de ensino.

O processo de elaboração dos cartazes nas escolas foi acompanhado pelas tutoras de Florianópolis sob a coordenação de Arianna Sala, que coordenou essa edição do concurso como parte de seu projeto de pós-doutorado sobre Antropologia, Gênero e Educação. Constatamos, por meio do acompanhamento na divulgação e avaliação das atividades referentes ao V Concurso de Cartazes nas Escolas, que muitos/as professores/as cursistas enfrentaram preconceitos e resistências por parte de colegas e familiares durante o período de coordenação dos trabalhos de alunos/as para o Concurso de Cartazes. Nessas visitas, foi possível constatar que, em muitas escolas, gestoras pedagógicas assumem a postura da “evitação”, ou seja, preferem que os assuntos sobre sexualidade, orientação sexual, violências de gênero, homo-lesbo-transfobia não sejam abordados nas salas de aula. Argumentos religiosos, telefonemas de “denúncia” junto à Secretaria de Educação e outras formas de constrangimento foram relatadas junto com o júbilo de ver o trabalho parabenizado, respeitado e reconhecido por parte significativa da comunidade escolar. Acompanhar essa etapa *in loco* foi também um dos processos de pesquisa e reflexão que proporcionamos à equipe do GDE, que pôde perceber concretamente as tensões e os resultados da introdução das temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar.

5 AS VIDEOAULAS: ENVOLVENDO NO PROJETO AS PESQUISADORAS SENIORES DO IEG

Outro desafio importante que tínhamos era a incorporação do conjunto de pesquisadoras do IEG ao projeto do GDE, uma vez que em sua maioria as pesquisadoras seniores do Instituto não se dispunham a ministrar disciplinas e serem responsáveis pelo ensino a distância, face às inúmeras responsabilidades que têm em cursos de graduação e pós-graduação, além de cargos administrativos de relevância, como pró-reitorias, presidências de associações científicas e direção editorial de revistas.

Seguindo autoras como Maria Luiza Belloni (2002), sabíamos da relevância das videoaulas para a educação a distância como importante recurso didático que auxilia na fixação de conteúdos e que tem o objetivo de ilustrar, reforçar e complementar o conteúdo do curso. Essa mesma autora entende que a concepção e construção, para o uso pedagógico, de materiais multimídia, a exemplo da videoaula, trazem novos desafios para os atores envolvidos nesses processos de criação, independentemente das formas de uso. Alerta, contudo que não se pode, porém, perder de vista “[...] os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados.” (BELLONI, 2007, p. 123).

Como as videoaulas estavam previstas no projeto financeiro do GDE, era importante executá-las. Todavia, não tínhamos ideia precisa do que desejávamos fazer. Foi graças ao empenho de Felipe Bruno Martins Fernandes, que voltava de um pós-doutorado na França e que se integrou ao GDE no final do ano de 2012, que realizamos este projeto. Partindo da proposta inicial de fazer uma espécie de telenovela com os temas do GDE; restringimos a parte “teatral” do projeto à filmagem de algumas cenas em uma escola, na qual atuavam como atores

estudantes de diferentes projetos vinculados ao IEG. As cenas dessas filmagens foram editadas e se tornaram a vinheta de abertura das 21 videoaulas. Configuramos o projeto das videoaulas a partir de um roteiro preciso de temas e de questões a serem desenvolvidas por cada professor/a convidado/a.

A roteirização foi a primeira etapa do processo de desenvolvimento das videoaulas, momento em que o roteirista se reuniu com a coordenação do curso para estruturá-la, sendo o conteúdo extraído das temáticas do curso. Optou-se por trazer novas abordagens para os temas do livro-texto do curso, com *expertises* nas respectivas temáticas, e também foram acrescentados temas que não estavam contemplados no caderno de conteúdos do curso.

Nessa fase, foram definidos os recursos audiovisuais por meio dos quais seria potencializada a troca de saberes: entrevistas, depoimentos (gravados fora do estúdio – a gravação de externas), menção à produção de especialistas (teóricos, artistas etc. – inserindo-se referências à vida e obra destes), entre outros mecanismos de estímulo ao conhecimento. Definido o roteiro da videoaula e já com a entrada de Mariane Pisani, mestra em Antropologia, especializada em antropologia visual, partiu-se para a fase de captação das imagens, com a gravação em estúdio e gravação de externas. Na intenção de se obter algo próximo ao ‘calor humano’, próprio de uma aula expositiva do ensino presencial, optou-se pelo discurso improvisado, ainda que retirado de um conteúdo pré-roteirizado.

Foram entrevistadas cerca de 50 pessoas, entre pesquisadoras vinculadas ao IEG, gestoras públicas, estudantes e ativistas de movimentos sociais. A maioria das entrevistas foi realizada em estúdio e as videoaulas foram montadas com a inserção de imagens que ilustravam os argumentos de cada tema.

Finalmente, para a edição, integraram o projeto Luisa Naves, estudante do curso de cinema, e Cristhian Cajé, publicitário mestrando em antropologia; com essa nova equipe buscou-se, além da captação em estúdio e externas, material de arquivos audiovisuais de amplo domínio público, como músicas, fotos, imagens, trechos de filmes etc.

Na finalização das videoaulas, coube o ajuste das imagens e sons, na busca de eliminar possíveis ‘ruídos’ que comprometessem o acesso ao conteúdo, assim como a sua aceitação e o prazer estético, considerando que a fruição audiovisual poderia ser preponderante para a finalidade pedagógica.

Na última etapa, por entendermos que um curso como o GDE deve ter como compromisso a acessibilidade, fizemos a legendagem com o apoio de uma equipe grande de bolsistas de graduação vinculados ao Instituto de Estudos de Gênero, estudantes de diferentes cursos de graduação da UFSC: Bruno Bertha (Direito), Priscila Reis (Filosofia) e Rosy Spiecker (Filosofia) que transcreveram todas as videoaulas e de Natalia Regina Souza (Letras-Francês) que ficou responsável pela edição final da legendagem.

Por fim, a equipe toda se envolveu ludicamente na tarefa de “montar” as caixinhas com as videoaulas e assim celebrar conjuntamente o resultado de um esforço coletivo de produção de um material didático original e criativo do GDE UFSC. Aprendemos neste processo o quanto é importante o compartilhamento da equipe dos diferentes processos de produção de um material didático, como foram as videoaulas, como ilustram alguns depoimentos de membros da equipe:

Até integrar a equipe das videoaulas não havia de fato participado de algo realmente didático e pedagógico como parte integrante do lado de quem ensina. Embora minha função fora mais técnica, foi impossível não apreender tanto como aluna como potencial criadora de material didático audiovisual: o que se escolhe colocar em

aula, o ritmo da aula que é criado através da edição, os elementos que são trazidos de fora e que não foram captados em estúdio – os trechos de vídeos, as fotos, as entrevistas, as ficções como exemplo: tudo isso envolve uma escolha. E são essas escolhas, partilhadas com todo o saber dos depoimentos e aulas das pesquisadoras entrevistadas que fizeram desse material algo tão singular. A fórmula e a maneira como as videoaulas seguiram produzidas foram, se me permitem, caseiras. (Depoimento de Luisa Naves – estudante do curso de Cinema da UFSC).

Foi uma experiência enriquecedora ao máximo. Aprender foi o exercício constante, desde a escuta dos depoimentos de pessoas que passaram pelo curso até as mínimas experiências que envolviam o trabalho de equipe. Também o aprender de novas questões técnicas de produção de vídeo, pois até então não tinha trabalhado com educação a distância e com suas particularidades didáticas necessárias, até os conhecimentos teóricos que envolviam as informações com que lidávamos. Tudo isso me ajudou a repensar o audiovisual como ferramenta importantíssima para a construção de novas verdades sobre Homossexualidade, Raça, Mulher, Homem, Diversidade. O significado principal do GDE, para mim, é «transformação»: esta experiência sem dúvida ajudando-me a pôr em prática questões que antes tinha como teóricas e alguns conceitos com que venho lidando de maneira mais abstrata há algum tempo, me ajudou a reafirmar meus compromissos com a militância. Ter passado pelo GDE me marcou como uma experiência real de transformação social, algo que consegui visualizar, ouvir e me emocionar um monte com cada história que compartilhavam comigo. (Depoimento de Cristhian Cajé – mestrando em Antropologia no PPGAS UFSC).

6 A ELABORAÇÃO DO FUXICO: APRENDENDO A TRANSFORMAR CONHECIMENTO ACADÊMICO EM MATERIAL DIDÁTICO

O jogo Fuxico foi elaborado pela equipe do GDE UFSC, pensado para ser utilizado junto a jovens de Ensino Médio e universitários,

a partir do entendimento de que as brincadeiras precisam fazer parte do cenário de ensino-aprendizagem para que as temáticas de gênero e sexualidade sejam apreendidas de forma agradável e instigante.

O objetivo principal da criação do jogo foi proporcionar a quem está jogando conhecimentos sobre as temáticas do respeito às diversidades de gênero e orientação sexual, étnicas e outras, de maneira gratificante, espontânea e criativa, questionando os sistemas educacionais mais conhecidos pelos/as estudantes, que costumam ser extremamente rígidos e pouco estimulantes a atividades não dogmáticas e vinculadas a estruturas curriculares fixas e pouco criativas.

A produção deste jogo foi também uma marca do projeto do GDE de criação e produção coletiva de conhecimento e visou, sobretudo, envolver a equipe de tutoras na produção de verbetes/cartas do jogo, nas quais pudessem registrar de forma mais perene os conhecimentos aos quais tiveram acesso no processo de ensino-aprendizagem do GDE. Sob a liderança de Olga Regina Zigelli Garcia, estimulou-se que cada participante da equipe propusesse temas e conceitos para as fichas. Com um conjunto de temas que abrangiam conceitos teóricos do campo dos estudos de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, pessoas e teóricas de referência nesses campos de conhecimento, assim como datas comemorativas e de luta, tutoras e professores vinculados ao curso foram estimulados a pesquisarem e a aprenderem a transformar conhecimentos teóricos em frases de fácil conhecimento e apreensão conceitual. O resultado desse grande trabalho coletivo resultou em 203 fichas, e como reconhecimento desse trabalho de pesquisa, cada ficha publicada tem registrado o nome de sua/seu autora/autor.

Sem dúvida, o desafio de produção do jogo fuxico foi um dos ganhos dessa edição. O jogo, já em uso desde sua edição, tem mostrado ser um instrumento de grande impacto e eficácia na apreensão de conhecimentos por jovens de Ensino Médio e universitários.

CONCLUSÕES

Para além da formação das e dos professores cursistas de escolas públicas de Santa Catarina, a realização do curso GDE 2012/2013 foi especialmente importante pelo investimento dedicado ao processo de formação de outros sujeitos envolvidos: equipe de coordenação, secretaria, tutoras/es, professoras/es e cursistas.

Observamos que os diferentes processos de aprendizado e incorporação de saberes vividos pela equipe constituíram-se como resultados tão importantes quanto a formação de professores/as cursistas. Apesar desse aprendizado não ser contabilizado oficialmente nos indicadores esperados do curso junto ao MEC-SECADI, a formação da equipe é um dado de grande importância que deve ser computado em novas edições do GDE como parte das políticas nacionais de formação no campo de gênero e diversidade.

A preocupação que tivemos com o processo global de formação de toda a equipe envolvida no GDE permitiu um avanço significativo em nossa experiência neste projeto, entre a primeira e a segunda edições. Avaliamos positivamente esse amplo processo de formação, pois vemos nele a possibilidade de ampliação e reprodução de oferta do GDE em outras universidades, uma vez que a maior parte das/dos tutoras/es está em processo de finalização de formação doutoral e, portanto, em vistas de integração no sistema universitário nacional⁸. Da mesma forma, as atividades nas quais estudantes de diferentes cursos de graduação da UFSC se engajaram possibilitaram uma sólida base para futuras pesquisas e atuações no campo de políticas públicas e junto a organismos da sociedade civil no campo dos direitos humanos.

⁸ Isto já aconteceu com a equipe da primeira edição, tendo hoje pessoas responsáveis por outros GDEs e cursos de formação em gênero e diversidade em diferentes universidades federais.

O objetivo de formar também futuros coordenadores e professoras e professores de cursos sobre gênero e diversidade constituiu-se também em um objeto de investigação de nosso projeto. Entendendo que todo projeto de extensão universitária só tem sentido se articulado com reflexão teórica, pudemos, no processo de implantação do curso, e em particular no atento acompanhamento da equipe de tutoria e de professores/as, registrar dados e depoimentos para refletir sobre o processo de aprendizagem em diferentes níveis na equipe do GDE. Pudemos, assim, problematizar teoricamente quais são e como se manifestam as dificuldades de transposição de conhecimentos acadêmicos abstratos em práticas pedagógicas concretas.

Constatamos que, mesmo com sólido conhecimento teórico e pesquisas de ponta no campo dos estudos de gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais, há pouca formação pedagógica nos programas de pós-graduação, levando ao desconhecimento quase que generalizado por parte de estudantes e egressos desse nível de ensino – que é de excelência no Brasil – sobre os desafios pedagógicos e políticos que a participação em um projeto de formação de professores do ensino básico exige. Observamos que foi bastante difícil para a equipe refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e que prevalecia no grupo a crença de que as e os cursistas tinham de aprender – independentemente do apoio da equipe de formação – a usar a internet e a acessar ao sistema Moodle, como se fossem procedimentos “muito fáceis” e acessíveis a qualquer um/a. Observamos também que era difícil para a equipe entender os processos subjetivos de rejeição de incorporação de novos valores e de conhecimentos que escapam ao senso comum. Em muitos momentos, a falta de acesso ao moodle era interpretada como “descaso” ou “falta de interesse” das e dos cursistas e não percebida como parte fundante do próprio aprendizado do GDE.

Estas questões, vinculadas diretamente às lacunas na formação pedagógica nos cursos de pós-graduação no Brasil, nos levam a pensar que que projetos nacionais do MEC envolvendo as universidades federais, como o GDE, só terão efetiva eficácia se somados também a um maior acompanhamento do processo de formação das equipes, o que certamente refletirá nos índices de sucesso e abandono dos cursos de formação a distancia como o GDE. Este desafio, para além do GDE é também um desafio das políticas de pós-graduação, uma vez que são o principal espaço de formação teórica e pedagógica de futuros professores e pesquisadores universitários no campo das ciências humanas, elo importante entre as políticas públicas na área de educação desenvolvidas pelo MEC e as transformações políticas que os estudos feministas, *queer* e sobre questões étnico-raciais desejam trazer à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/>>. Acesso em: dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Pierre Bourdieu (R. Ortiz, org.). São Paulo: Ática, 1983, pp. 46-8.

GROSSI, Esther Pillar. **O que aprendi de melhor com o pós-constitutivismo?** Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

MAURICIO, Juliana Tavares. **Aprender brincando:** o lúdico na aprendizagem. 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=9>>. Acesso em: 10 maio 2013.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento**: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>>. Acesso em: 14 maio 2013.

EVASÕES E PERMANÊNCIAS: O DESAFIO DE ESTUDAR EM UM CURSO A DISTÂNCIA COM OS TEMAS DO GDE

MARIE-ANNE STIVAL PEREIRA E LEAL LOZANO
IZABELE CRISTINI DA SILVA
SUSY APARECIDA DE CARVALHO

INTRODUÇÃO

Este capítulo procura apresentar alguns obstáculos e desafios na formação de profissionais da educação na segunda edição do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) ofertado pela UFSC, que ocorreu entre setembro de 2012 e julho de 2013. É importante mencionar que, apesar de tratar-se de um curso com caráter de extensão, na modalidade a distância, o GDE/UFSC promoveu seis encontros presenciais em cada polo entre outubro de 2012 e julho de 2013 em quatro dos cinco polos⁹; desenvolveu como trabalho final um projeto de intervenção

⁹ O único polo em que fomos apenas cinco vezes foi o de Praia Grande.

aplicado nas escolas em que os/as cursistas atuavam, o qual foi apresentado no último encontro de cada polo, seguido de uma formatura com homenagens e entrega dos certificados.

Tendo sido incorporada a diversos tipos de estudo em todo mundo, a educação a distância facilita e permite diversos deslocamentos, flexibilizando horários e ambientes de ensino. No entanto, alguns desafios são colocados no que se refere ao acesso às tecnologias utilizadas, assim como no que tange à nova maneira de se encarar o estudo enquanto aluno/a cursista. A grande maioria da e dos cursistas do GDE/UFSC superaram diversos desafios para conseguir concluir o curso, mas não foi o que aconteceu com todas/os: algumas/alguns acabaram ficando pelo caminho, sem participar das discussões, interrompendo seus estudos no decorrer do curso. Neste texto refletiremos um pouco sobre as razões dessas desistências e abandonos, focando-nos sobre o desafio de aprendizagem de novas tecnologias de ensino para o grupo de professoras e professores do Ensino Fundamental que cursaram o GDE em Santa Catarina.

1 DIFICULDADES E DESAFIOS DE SE ESTUDAR EM CURSOS LIVRES A DISTÂNCIA

Como um curso a distância que promove a discussão de temáticas de gênero, diversidade, raça e etnia na formação de professores, o curso GDE é replicado nas mais diversas instituições federais do Brasil, nas mais variadas formas: existem cursos GDE de extensão, de aperfeiçoamento e, inclusive, de pós-graduação *latu sensu* (como uma especialização nas temáticas do assunto).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003), um dos princípios que determinará as políticas, leis e práticas na área de treinamento e desenvolvimento de pessoal está centrado na

modalidade de educação a distância, em que cada vez mais um número maior de pessoas, instituições e programas utilizarão métodos, estratégias de educação e treinamento centrados no aluno e nas novas tecnologias da informação e da comunicação. Segundo dados do Censo 2013 dos cursos a distância disponíveis no país, realizado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED, 2013), a maioria (53,2%) são voltados a pós-graduação (especialização e MBA *latu sensu*, mestrado e doutorado *strictu sensu*, e disciplina realizada a distância). Esse dado é seguido pela predominância de cursos de graduação (bacharelado), de licenciatura, tecnológicos, disciplinas semipresenciais, disciplinas a distância e disciplinas em dependência), com um percentual representativo de 30,42% dos cursos a distância no país. Menos numerosos, mas também presentes aparecem os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (4,6%), os cursos voltados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (1,2%) e os cursos de formação continuada (1,1%).

O Censo 2013 dos cursos EaD, feito pela ABED, demonstra, ainda, que são ofertados 5.083 tipos de cursos livres no país, sendo que 32% são cursos de atualização, 31% são cursos de aperfeiçoamento, 20% são cursos de extensão universitária (caso do GDE na UFSC em 2013), 5% são cursos de iniciação profissional, 3% são cursos de treinamento operacional ou de habilidades sociais, 1% de cursos de idiomas e ainda 6% de cursos que não foram informados. Outro dado muito interessante é referente à distribuição dos cursos por área de conhecimento no país: desses 5.083 tipos de cursos livres ofertados atualmente no país, 17% são cursos da área da Educação, 12% de Gestão e Administração, 9% de Direito, 6% de cursos ligados à área da Saúde, 3% de áreas variadas das Ciências Humanas, 3% de Ciências da Computação e 2% da área das Engenharias.

Para Oreste Preti (1998), ao falarmos de educação, estamos falando de todos os aspectos da vida que ela abarca, ou seja, as relações

peçoais, sociais, políticas, com a natureza e com o seu entorno; e, sendo parte do todo, é também o próprio todo. Portanto, não haveria necessidade de adjetivá-la, de apontar este ou aquele aspecto particular. Caminhando nesse sentido, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) surge como uma experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, procurando tratar dessa variedade de temáticas utilizando-se tanto do ambiente virtual de ensino como também de materiais didáticos gratuitamente distribuídos e encontros presenciais realizados mensalmente (HEILBORN; ROHDEN, 2012).

Mestres em Psicologia Social, Miramar Ramos Maia Vargas e Suzana Maria Valle Lima (2004), em estudo sobre as barreiras que enfrentam os/as cursistas que participam de treinamentos de educação a distância, perceberam dois tipos de empecilhos que interferem no processo de aprendizagem e na continuidade desse tipo de ensino: as barreiras institucionais e as barreiras pessoais. As barreiras institucionais são definidas pelas autoras como obstáculos relacionados ao domínio macro da organização, associados tanto às questões de tomada de decisão como de gestão de recursos, sejam eles de que ordem for. Vargas e Lima (2004) categorizam dois tipos de obstáculos nesse nível: (a) Infraestrutura organizacional – obstáculos que interferem na implantação de um programa de educação e treinamento a distância vinculados às questões de ordem gerencial, técnica e administrativa (como falta de apoio dos dirigentes das escolas e de recursos físicos, materiais e humanos, por exemplo); e (b) Infra-estrutura instrucional – obstáculos relacionados ao planejamento, ao desenvolvimento e à execução dos eventos instrucionais no polo e virtualmente que integrarão o programa de educação e treinamento a distância.

Mais subjetivos e também responsáveis por grande parte das desistências em cursos de ensino a distância, são referidos por Vargas e

Lima (2004) como barreiras pessoais os obstáculos que se relacionam com certas características que os indivíduos possuem e/ou as situações por eles enfrentadas que podem interferir na eficácia de um evento instrucional. As autoras apontam três tipos de obstáculos pessoais que podem intervir nesse tipo de ensino: (a) obstáculos demográficos, ou ainda, características pessoais e funcionais dos indivíduos, que podem influenciar no desempenho do evento instrucional, como gênero e local de lotação profissional; (b) obstáculos motivacionais, relacionados às atitudes dos indivíduos com relação ao evento instrucional, os quais podem influenciar o processo de participação, desempenho e persistência; e, ainda, (c) obstáculos tecnológicos, que se referem às atitudes dos indivíduos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, particularmente o computador, na realização de eventos instrucionais.

Ainda, de acordo com o Censo dos cursos EaD da ANBED (2013), apesar da evasão persistir como um obstáculo na EaD, houve uma redução do nível de evasão a partir de 2010, uma vez que nos cursos livres ofertados a distância até este ano, acontecia uma evasão aproximada de 20% das/os cursistas, e nos dados de 2013 esse índice se aproxima dos 10%. As causas apontadas para a evasão nesse tipo de curso estariam relacionadas à falta de tempo para estudar e participar do curso (21,1%), acúmulo de atividades no trabalho (14,8%), falta de adaptação à metodologia do curso (14,3%), desemprego (5%), viagens a trabalho (4,2%), impedimento criado por chefias (2,6%), entre outros motivos (15,8%).

Tendo em vista esse cenário, buscamos no presente estudo investigar qual era o perfil de nossas e nossos cursistas e o motivo de sua desistência do GDE UFSC 2012/2013.

Procuramos, também, neste capítulo refletir sobre as dificuldades e os desafios de se estudar temáticas concernentes às questões de

gênero e diversidade como modalidade de ensino a distância. Para isso analisaremos como se deu a implementação do GDE/UFSC nessa edição, falando um pouco a respeito do ambiente virtual de ensino utilizado e dos encontros presenciais realizados nos polos como elementos-chaves de conexão com as/os cursistas e do sucesso de permanência de cursistas nessa edição.

2 ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE A DISTÂNCIA: ISSO FUNCIONA?

Dois textos escritos pelas equipes da primeira edição do GDE (2008-2009) nos ajudam a refletir sobre as dificuldades de ensino a distância vivenciadas em Santa Catarina. Destacamos que nesses textos há uma forte ênfase nas dificuldades de acesso ao Moodle e de aprendizado com o formato virtual que o ensino a distância exige.

Doutora em Educação, a historiadora Tânia Mara Cruz (2009), professora na primeira edição do curso GDE na UFSC em 2009, afirma que ao se combinar a formação de gênero com cursos de extensão a distância, vários são os benefícios possíveis de serem atingidos, tais como a ampliação de oportunidades para atualizar habilidades, como também a redução de custos educacionais e a utilização de estruturas educacionais já existentes, como os polos de EaD da UFSC. Há ainda a oportunidade de se trabalhar com diversos profissionais da educação questões referentes às desigualdades presentes entre os grupos etários, acrescentando áreas de conhecimento dificilmente trabalhadas no cotidiano e permitindo às e aos cursistas garantir a formação continuada em um equilíbrio com as jornadas de trabalho e de família. Como coloca a educadora sobre sua experiência como professora do curso na primeira edição: “O curso no GDE pôde se aproveitar destas possibilidades e desenvolver um trabalho no interior de Santa Catarina que

difícilmente seria conseguido de outro modo, mantendo-se uma formação de qualidade na área de gênero, ainda tão ausente como políticas no cotidiano escolar” (CRUZ, 2009, p. 41).

A questão do ambiente de ensino virtual é também algo que para a educadora deve ser configurado de acordo com a demanda do curso, mas respeitando a diversidade de sujeitos que irão se utilizar dele, pois as orientações didáticas presentes no ambiente podem tanto negar como reforçar os objetivos de aprendizagem, cabendo então um trabalho integrado entre equipe técnica, professoras/es, tutoras/es e cursistas. Afinal, como ressalta Tania Cruz (2009), é a partir do momento em que o curso se inicia que começam a surgir os problemas, sendo que o tempo para resolvê-los é quase inexistente, na eminência de se perder uma/um cursista por problemas com tal técnica de ensino.

Para o doutor em Ciências Humanas e mestre em Psicologia Leandro Oltramari, a doutora em Ciências Humanas e mestre em História Claudia Regina Nichnig e a doutoranda em Literatura Brasileira e Mestre em Literatura Maria Aparecida Rita Moreira, professor e tutoras também na primeira edição do curso ofertado pela UFSC, a experiência de se ensinar as temáticas de gênero e diversidade na modalidade EaD foi inédita também para eles, não só por ser realizada virtualmente, utilizando-se de uma plataforma própria e um material didático especialmente preparado para o curso, mas também por incluir temáticas pouco abordadas nos cursos de aperfeiçoamento que eles já haviam oferecido para os/as professores/as da rede pública do estado em outras ocasiões (OLTRAMARI; NICHNIG; MOREIRA, 2009).

Cientista social e doutora em Educação, Andrea Cristina Versutti (2013) fala de algumas das possíveis dificuldades que o ensino a distância pode apresentar, tais como a assiduidade de uns em contraposição à evasão, à empolgação e à falta de motivação de outros, o desejo

de buscar novos conhecimentos de uns e o desejo de apenas obter mais um certificado de outros – essas dificuldades da educação presencial também são encontradas em EaD.

Oltramari, Nichnig e Moreira (2009) acrescentam ainda a importância dos encontros presenciais (ainda que mensais) na aproximação das/dos cursistas com o próprio curso, assim como a importância do próprio polo de ensino para o acolhimento das/dos cursistas. Na primeira edição do curso na UFSC foram relatados diversos problemas relacionados à familiarização com o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que, no entanto, não impediram o sucesso das atividades, uma vez que as redes de ligação do grupo (suporte técnico, tutoras/es e cursistas) foram estabelecidas através do diálogo e das negociações.

A questão da evasão no curso GDE foi já apontada Oltramari, Nichnig e Moreira (2009) como uma das principais preocupações do curso na primeira edição. Ainda que a evasão ocorra tanto no ensino presencial como no ensino a distância, segundo os autores há na EaD um controle maior da evasão, uma vez que o/a tutor/a estabelece um contato pessoal mais regular com a/o cursista. Contato às vezes dificultado na educação presencial, por exemplo, em turmas grandes que contam com apenas um professor, na maioria das vezes atuando sem monitores.

3 ENCONTROS VIRTUAIS E PRESENCIAIS: ALGUMAS PEDRAS NO CAMINHO

Criado como ambiente de ensino, o Moodle é uma plataforma virtual adotada pelos cursos de ensino a distância da UFSC. A plataforma foi criada para facilitar a comunicação entre cursistas, professoras/es, e tutoras/es, para divulgar os conteúdos do curso e interagir mais com a turma. Nessa edição do GDE, houve algumas complicações relacionadas à implementação da plataforma Moodle no curso, que foram discutidas

nas reuniões entre a equipe do curso (coordenação de ambiente de ensino, coordenação geral, secretaria, professoras/es e tutoras/es do curso). É importante ressaltar que, inicialmente, o fato mais problemático estava relacionado às dificuldades que as/os tutoras/es tiveram para inscrever imediatamente seus alunos no ambiente de ensino.

Após o cadastramento das/dos cursistas no Moodle, outra dificuldade encontrada foi devido à falta de conhecimento prévio que algumas/alguns alunas/os tinham a respeito do uso desse tipo de ferramenta de ensino, muitas/os cursistas entravam em contato com sua tutoria informando que não sabiam mexer na plataforma virtual. No ambiente virtual de ensino, além de conteúdo do material didático construído pelo CLAM/SECADI, eram postados fóruns e atividades (criadas e corrigidas pelas/os professoras/es e tutoras/es do curso), assim como videoaulas sobre as diversas temáticas de que o curso procurava tratar.

Inicialmente, as atividades foram postadas pelas/os tutoras/es através do Moodle e foi constatado que poucas/os cursistas estavam acessando e respondendo às mensagens ou enviando suas atividades; as/os tutoras/es acabaram aceitando o envio das tarefas por e-mail, tornando a avaliação um pouco confusa, o que pode ter ocasionado a desistência de algumas/alguns dessas/es cursistas logo no início do curso.

Esse problema resultou em várias discussões nas reuniões de equipe do curso, na tentativa de solucionar a questão o mais rápido possível, mas mesmo assim acabou se prolongando até aproximadamente a data do segundo encontro nos polos, momento em que foi solucionado e o Moodle passou a ser de fácil acesso para cursistas e tutoria em geral.

A implementação dos *chats* de cursistas com professoras/es e tutoras/es também demorou para começar a acontecer, devido ao desconhecimento da equipe de seu uso didático, apesar de ter sido proposto para ocorrer no ambiente virtual de ensino. Depois de algumas

reuniões da equipe, perto do momento do terceiro encontro nos polos, o *chat* foi incorporado aos cronogramas de ensino a partir das agendas da equipe de cada localidade, com o objetivo pedagógico de estabelecer uma maior conexão com e entre as/os cursistas. Do mesmo modo, foi criada uma página do curso no Facebook¹⁰ como um canal de comunicação e divulgação das propostas do curso. A princípio o *chat* foi adotado em caráter de teste pela professora do polo Pouso Redondo, Dra Tania Welter, com a participação dos/das cursistas e das tutoras daquele polo. Tendo tido um resultado positivo de participação e interação com as/os cursistas, a ideia foi prontamente adotada pelos outros polos, principalmente a partir da terceira Reunião Geral do Curso, no início de fevereiro de 2013, que contou também com um dia inteiro de capacitação para a plataforma Moodle voltada a toda a equipe do curso.

Os encontros presenciais nos polos geralmente ocorriam aos sábados das 09:00 horas às 17:00 horas (exceto no polo de Palmitos, onde o encontro ocorria entre as 14:00 horas e 18:00 horas, devido a compromisso do professor com ensino em universidade pela manhã), como podemos observar no quadro a seguir:

Tabela 1 – Cronograma dos encontros presenciais.

Polos	Out./12	Nov./12	Dez./12	Jan./13	Fev./13	Mar./ 13	Forma- turas
Pouso Redondo	20/out	-	01/dez	26/jan	16/fev	23/mar	08/jun
Itapema	27/out	-	01/dez	-	16/fev	23 e 26/ mar	26/jun
Praia Grande	27/out	-	01/dez	-	23/fev	23/mar	23/jun
Florianópolis	20/out	10/nov	01/dez	-	16/fev	26/mar	12/jul
Palmitos	-	10/nov	01/dez	-	16 e 23/fev	16/mar	15/jun

Fonte: GDE (2012/2013)

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/gde.ufsc?fref=ts>>.

Observamos no quadro acima as datas e regularidade de reuniões mensais (e bimensais, em alguns casos) nos polos. De modo geral, o primeiro encontro serviu para efetivar a matrícula dos inscritos via *e-mail* no curso. Conforme o edital, as/os cursistas foram instruídos a se inscrever via *e-mail*, enviando formulário de inscrição, e trazer a documentação original junto com suas cópias no primeiro encontro presencial. Como muitas pessoas em todos os polos acabaram não comparecendo ao primeiro encontro, adotou-se essa dinâmica ainda em parte do segundo encontro, e posteriormente via *e-mail*.

Como dinâmica prevista para o primeiro encontro, a equipe de cada polo se apresentou às/aos cursistas, introduzindo, ainda, algumas das principais temáticas a serem discutidas no decorrer do curso, explicando a proposta do GDE e como funcionaria a utilização da plataforma Moodle. Cada professor/a foi construindo em seu polo uma didática com seu/sua tutor/a, estabelecendo um diálogo entre a equipe na sugestão de atividades e metodologias de ensino a serem propostas.

Como parte das dinâmicas desses encontros, a coordenadora geral do curso, professora Miriam Pillar Grossi, participou de pelo menos um encontro em cada polo, construindo reflexões e se aproximando da realidade das/os cursistas dessa edição do GDE.

4 A EVASÃO NA SEGUNDA EDIÇÃO DO GDE/UFSC

Procurando desvelar o índice de evasão e os motivos que levaram algumas/alguns cursistas a desistirem dessa edição do curso, fizemos um levantamento que contou com duas etapas distintas. A primeira delas se preocupou em levantar dados referentes às/aos inscritas/os, utilizando a base de dados em que estão cadastradas todas as fichas de inscrição arquivadas pela secretaria executiva do curso – para descobrir informações referentes ao gênero, faixa etária e profissão de nossas/os

cursistas. Em seguida, analisamos o perfil das/os desistentes por polo com base nas planilhas enviadas pelas/os tutoras/es em que constam os nomes e contatos das/dos cursistas desistentes.

A segunda etapa consistiu em, após o levantamento dos dados do perfil das/dos desistentes, criarmos uma amostragem de um/uma cursista de cada faixa etária dos diferentes polos, sendo que quando houvesse homens e mulheres na mesma faixa etária, consideraríamos ambos como fonte de pesquisa. Com os dados da amostragem prontos, decidimos entrar em contato via telefone com pelo menos um/uma desistente de cada faixa etária por polo para tentar descobrir suas razões do abandono do curso, a partir de duas perguntas que consideramos breves e essenciais: a) qual era o motivo que a/o cursista alegava como responsável pela desistência do curso; e b) se o fator geográfico ou a interação com o ambiente virtual de ensino foram responsáveis pela desistência. Apresentamos na seção a seguir os resultados que encontramos em nosso levantamento.

4.1 Evasão no GDE IEG/UFSC 2012/2013: resultados encontrados

Procurando evidenciar o nível de evasão do curso, assim como procurar traçar o perfil da/do cursista desistente dessa edição do GDE IEG/UFSC, levantamos nessa seção alguns parâmetros que nos permitem construir conclusões a respeito da evasão nesse curso em particular. A princípio demonstraremos os dados levantados de modo geral, para em seguida analisarmos a evasão do curso por polo, tentando evidenciar possíveis particularidades de cada localidade.

Como podemos observar na Tabela 2, nessa edição do GDE, houve 303 inscritas/os, sendo 281 mulheres e 22 homens. Desse total, aproximadamente 69 cursistas desistiram do curso, o equivalente a

19% de cursistas inscritos, sendo que desistiram 23% das mulheres inscritas (65 cursistas mulheres) e 9% dos homens (quatro cursistas) desistiram do curso. O número de mulheres inscritas no curso era muito maior que o número de homens, correspondendo a 93% do total.

Tabela 2 – Número de inscritas/os e desistentes por pólo do curso GDE/UFSC 2013.

Polo	Inscritas/os	Mulheres	Homens	Desistentes	Mulheres	Homens
Florianópolis 1	51	46	5	5	3	2
Florianópolis 2	47	42	5	7	5	2
Itapema	57	54	3	14	14	-
Palmitos	52	51	1	21	21	-
Pouso Redondo	44	42	2	21	21	-
Praia Grande	52	46	6	1	1	-
Total	303	281	22	69	65	4

Fonte: Dados das fichas de inscrição GDE/UFSC.

Notamos ainda que a grande maioria das/dos inscritas dessa edição do curso na UFSC são professoras e professores da rede pública e particular de ensino fundamental, totalizando um número de 211 cursistas que atuam nessa atividade profissional, como podemos observar na Tabela 3. Encontramos ainda cursistas que atuam como diretoras/es e coordenadoras/es de ensino, assim como assistentes educacionais e auxiliares de sala nessa edição.

Tabela 3 – Atividades profissionais das/os cursistas do GDE/UFSC 2013.

Profissionais inscritas/os	Quantidade de cursistas	%
Professor/a	211	69,6
Diretor/a, Coordenador/a	20	6,6
Assistente Educacional, Auxiliar de Sala	49	16,2
Sem vínculo ou não informado	23	7,6

Fonte: Ficha de inscrição no GDE/UFSC.

Neste levantamento procuramos, também, identificar em quais áreas profissionais atuavam as/os 69 cursistas desistentes. Como podemos observar na Tabela 4, a maioria delas/es são professoras/es (2,3% das/dos cursistas), havendo ainda assistentes educacionais e auxiliares de sala (6%), diretoras/es e coordenadoras/es (1,3%), assistentes sociais (1%) e cursistas que no momento da inscrição não tinham nenhum vínculo empregatício (6%), assim como diversas outras funções que, juntas, não somavam mais de 2,3% das/dos desistentes.

Tabela 4 – Atividades profissionais das/dos cursistas desistentes da edição do GDE/UFSC 2013.

Polo	Professor(a)	Diretor(a) / Coordenador(a)	Assistente Educativo/ Auxiliar de sala	Assistente Social	Sem vínculo ou Não informado
Florianópolis 1	7	-	-	-	-
Florianópolis 2	4	-	-	-	1
Itapema	8	1	2	-	3
Palmitos	15	-	-	3	3
Pouso Redondo	17	2	2	-	-
Praia Grande	1	-	-	-	-
Total	52	3	4	3	7

Fonte: Secretaria do GDE/UFSC.

Em relação à quantidade de horas de trabalho semanais, podemos observar, na Tabela 5, que a grande maioria das/dos cursistas inscritas/os nessa edição tem vínculo de 40 horas por semana (184 cursistas, o que representa 60,7% de cursistas). Há, ainda, profissionais atuando em regimes de 10 horas aula (1,7%), 20 horas aula (17%), 30 horas aula (11%) e até mais de 40 horas semanais (3,6%).

Tabela 5 – Carga horária das/dos cursistas GDE/UFSC 2013.

Horas de trabalho / semana	Quantidade de cursistas	%
10 horas semanais	5	1,7
20 horas semanais	50	17
30 horas semanais	33	11
40 horas semanais	184	60,7
Mais de 40 horas semanais	11	3,6
Sem vínculo ou não informado	20	6,6

Fonte: Secretaria do GDE/UFSC.

Outro dado que consideramos relevante ao analisar o perfil das/dos desistentes foi sua a carga horária de trabalho em atividades de ensino. Como podemos perceber na Tabela 6, grande parte das/dos desistentes têm vínculo de 40 horas semanais (16,5%), as/os outras/os cursistas desistentes se dividem em 20 horas (3%) e 2% a 30 horas semanais. Vale ressaltar que, como já descrito nas tabelas 3 e 4, a maioria dessas/es profissionais atuam na rede pública de educação municipal ou estadual de Santa Catarina.

Tabela 6 – Carga horária semanal das/os cursistas desistentes da edição do GDE/UFSC 2013

Polo	20 horas	30 horas	40 horas
Itapema	2	-	11
Florianópolis 1	-	1	3
Florianópolis 2	1	2	4
Palmitos	4	1	14
Pouso Redondo	1	2	18
Praia Grande	1	-	-
Total	9	6	50

Fonte: Secretaria do GDE/UFSC.

Na Tabela 7, podemos verificar que a maioria das/dos inscritas/os do curso GDE nessa edição estão na faixa entre os 30 e 40 anos de idade (117 cursistas estavam nessa faixa etária no momento da inscrição,

representando 38,6% da quantidade de inscritas/os no curso). Houve ainda grande participação de pessoas mais jovens entre 20 e 30 anos (25,7%) e entre 40 e 50 anos (23,4%). Apesar de aparecerem em menor quantidade, tivemos ainda cursistas com mais de 50 anos nessa edição (8,9%).

Tabela 7 – Faixa etária das/os cursistas do GDE/UFSC 2013.

Faixa etária	Quantidade de cursistas	%
20 a 30 anos	78	25,7
30 a 40 anos	117	38,6
40 a 50 anos	71	23,4
Mais de 50 anos	27	8,9
Não informado	10	3,3

Fonte: Secretaria GDE/UFSC.

Pudemos perceber, ainda (Tabela 8), que, referente à faixa etária das/dos cursistas que desistiram do curso nessa edição, a maioria têm entre 20 e 40 anos de idade: 9,2% de 20 a 30 anos, seguido de 8,2% de 30 a 40 anos, e 4% de 40 a 50 anos e apenas 2% das/dos cursistas que desistiram estão com mais de 50 anos de idade.

Tabela 8 – Faixa etária das/os cursistas desistentes da edição do GDE/UFSC 2013

Polo	20 a 30 anos	30 a 40 anos	40 a 50 anos	Mais de 50 anos
Itapema	7	4	3	-
Florianópolis 01	2	1	1	1
Florianópolis 02	3	1	3	-
Palmitos	5	12	2	2
Pouso Redondo	10	7	3	1
Praia Grande	1	-	-	-
Total	28	25	12	4

Fonte: Secretaria do GDE/UFSC.

4.1.1 A evasão por polo

Apresentaremos a seguir o quadro de evasão de cada polo nessa edição do curso, buscando localizar o pólo estudado no contexto do GDE de Santa Catarina.

a) Palmitos

Palmitos é um município brasileiro localizado na microrregião de Chapecó, em Santa Catarina, com um histórico de forte colonização europeia e uma população de aproximadamente 16.050 habitantes. O curso GDE nesse polo foi ministrado pelo professor Luiz Henrique Passador, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul, doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com tese sobre HIV/Aids no Sul de Moçambique e estágio de doutorado sanduíche no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). A tutoria a distância desse polo foi realizada por Grazielle Regina de Amorim Arraes, doutoranda e mestre em História pela UFSC que estuda em sua tese a questão da prevenção *versus* noção de risco a partir da Aids e do comportamento sexual.

Uma das características importantes desse polo foi o fato de menos que a metade da turma (40%) eram residentes no município de Palmitos e que a maioria das/dos cursistas viajava de outras cidades para participar do curso. Esta foi a situação das cursistas de Caibi (13,5% das/dos inscritas/os nesse polo), Iraí (11,5%), Mondai (9,6%), Itá (5,8%), Pinhalzinho (5,8%), Riqueza (5,8) e São Carlos (3,8%), sendo que em alguns casos eram viagens de três horas de carro, Campo Erê (5,8%).

No polo de Palmitos, das/dos 53 cursistas (52 cursistas mulheres e apenas um cursista homem) inscritas/o no GDE, houve evasão

de aproximadamente 21 cursistas, o que representa 40% de todas/os cursistas, sendo o pólo que registrou maior numero de desistências. De modo geral, todas as desistentes do curso nesse polo são mulheres, atuam na rede de ensino (28,8% são professoras, 5,8% são assistentes sociais, 5,8% não apresentavam vínculo empregatício ou não o informaram sobre no momento da inscrição) em jornadas de 20 horas (7,7%), 30 horas (1,9%) e 40 horas (26,9%). Em relação à faixa etária das desistentes do curso em Palmitos, a maioria tem entre 30 a 40 anos de idade (23%), havendo ainda desistentes na faixa etária de 20 a 30 anos (9,6%), de 40 a 50 anos (3,8%) e outras que não informaram sua data de nascimento nos formulários de inscrição.

Em relação à participação dessas/es cursistas nos encontros presenciais, 43% das desistentes nunca participaram de nenhum encontro no polo, 33% participaram apenas do primeiro encontro, 19% participaram do primeiro e do segundo encontro e apenas uma cursista desistente participou de quase todos os encontros (exceto o primeiro) e ainda assim não concluiu o curso. Ou seja, nesse polo, verificou-se uma desistência generalizada antes do início do curso, uma vez que um número significativo de desistentes (43%) nunca participou de nenhum encontro. Destaca-se como um dos fatores de abandono significativo no início do curso, o fato de que houve mudança de tutora presencial durante os dois primeiros meses do curso, o que fez que se levasse tempo para a criação de um vínculo mais denso entre tutora e cursistas, como em outros pólos.

Quando indagadas a respeito do motivo de sua desistência, observamos tanto a alegação de sobrecarga de trabalho quanto de dificuldades no uso do Moodle como razões de terem se afastado do curso. Encontramos os seguintes relatos¹¹:

¹¹ Em todos os relatos de cursistas neste capítulo, os nomes foram trocados por pseudônimos, para preservar o anonimato das falas.

Desisti por não ter tempo de fazer as atividades do curso e por ter que cuidar dos filhos e trabalhar muito – 40 horas semanais. Não cheguei a acessar a plataforma Moodle porque estava esperando a senha ser gerada. (Juliana; faixa etária entre 20 e 30 anos).

O motivo de minha desistência é o fato de estar sobrecarregada, pois estudo à noite e trabalho durante o dia, e não tinha tempo para conciliar as atividades do curso com a faculdade e o trabalho. Para acessar a plataforma Faixa etária das/os cursistas desistentes da edição do GDE/UFSC 2013 Moodle, tive dificuldade apenas no começo, pois estava aprendendo, depois consegui acessar. (Vera; faixa etária entre 30 e 40 anos),

O motivo da desistência é que tive muitos compromissos particulares e excesso de trabalho. Quanto à plataforma Moodle só tive dificuldade no começo, que estava aprendendo, depois ocorreu tudo bem. (Bianca; faixa etária entre 40 e 50 anos).

Os relatos acima mostram que uma das características das desistentes é o excesso de trabalho vinculado a compromissos de ordem pessoal, como a formação universitária e o cuidado dos filhos e da família, o que revela também valores e atitudes de gênero tradicionais.

b) Pouso Redondo

Pouso Redondo está localizado no Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, e conta com população de aproximadamente 14.307 habitantes, tendo uma colonização alemã e italiana bastante representativa na região. O curso GDE nesse polo foi ministrado pela professora Tânia Welter, doutora e mestre em Antropologia Social pela UFSC e também professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó. Professora Tânia é também integrante do grupo de pesquisa Práticas Interdisciplinares em Sociabilidades e Territórios (PEST),

membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e especialista em Educação Sexual pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Contando, inicialmente, com a tutoria a distância de Isabel Maria Barreiros Luclktenberg, mestre e doutoranda em Literatura pela UFSC que estuda em sua tese escritoras brasileiras e suas leituras, as cursistas tiveram sua tutoria substituída em meados de março de 2013 por Izabela Liz Schlindwein, doutoranda em Ciências Humanas pela UFSC, que estuda a produção textual da feminista alemã do século XIX Julie Engell-Günther.

Assim como Palmitos, o polo de Pouso Redondo apresentou também um alto índice de evasão do curso Gênero e Diversidade na Escola: dos/das 44 inscritos/as, 48% desistiram do curso, o que representa um total de 21 desistentes nesse polo. Composto em sua maioria por cursistas mulheres (96%), nesse polo todas as desistentes do curso são mulheres. Assim como no polo de Palmitos, entre essas 21 cursistas, quase a metade, 48%, desistiram sem nunca ter participado de nenhum encontro presencial.

Nota-se, todavia, que houve um número maior de cursistas que desistiram ao longo do curso, sendo que 19% participaram apenas de um encontro (9,5% participaram apenas do primeiro encontro e 9,5% apenas do terceiro encontro), 24% participaram de apenas dois encontros presenciais (9,5% do primeiro encontro, 14% do segundo, 9,5% do terceiro e 14% do quarto encontro presencial) e 9,5% das desistentes chegaram a participar dos três primeiros encontros.

Procurando, ainda, tentar definir quem seriam as cursistas desistentes em Pouso Redondo, buscamos a faixa etária em que se encontram, assim como a área profissional em que atuavam no momento da inscrição. O que podemos observar é que a grande maioria das cursistas

desistentes desse polo (40,9%) trabalham 40 horas semanais como professoras (38,6%). A maioria é de jovens (22,7%) entre 20 e 30 anos, seguida por 16% de mulheres entre 30 e 40 anos, tendo algumas desistentes (6,8%) situadas na faixa etária entre 40 e 50 anos e apenas uma cursista com mais de 50 anos.

Ao questionar a respeito do motivo das desistências, obtivemos alguns relatos que buscam retratar um pouco da realidade vivida nesse polo, observando que também foram alegados sobrecarga de trabalho e problemas em conciliar a formação universitária, também feita em cursos a distância no mesmo polo, com o GDE.

Curso Letras na universidade e trabalho 40 horas semanais como professora, o motivo de minha desistência está no fato de estar sobrecarregada com o trabalho e com a universidade, e não poder conciliar os horários disponíveis para fazer as tarefas do curso. Quanto ao acesso da plataforma Moodle não tive dificuldades. (Marcela; faixa etária entre 20 a 30 anos).

Curso Letras na universidade e trabalho 50 horas semanais, o motivo de minha desistência foi o fato de estar muito sobrecarregada com as tarefas da faculdade e com o trabalho, não tendo tempo. Quanto à plataforma Moodle não tive dificuldades. Mariana; faixa etária entre 30 e 40 anos)

Desisti por falta de tempo e excesso de trabalho, não cheguei a acessar a plataforma Moodle. (Lolita; faixa etária dos 40 aos 50 anos).

Destacamos um depoimento que relata o problema de acesso à internet, dado significativo para a frequência em um curso a distância:

Minha desistência, foi devido morar longe e minha residência não pegar a internet - eu tinha que ir na casa da vizinha para acessar o Moodle e acabei desistindo. (Daniela; faixa etária com mais de 50 anos).

c) Itapema

Localizado no litoral catarinense, o município de Itapema conta em 2013 com uma população de aproximadamente 48.000 habitantes. Originalmente povoada por populações indígenas, desde o século XVIII foi ocupada pela colonização açoriana.

Nesse polo, as aulas foram conduzidas pela professora Marivete Gesser, doutora em Psicologia pela UFSC e mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora no Departamento de Psicologia da UFSC. A professora Marivete é ainda pesquisadora do MEC no âmbito da Prevenção às Violências na Escola e integrante do núcleo de estudos Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (o MARGENS) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED). O curso GDE em Itapema foi tutoriado a distância por Soraia Carolina de Mello, doutoranda e mestre em História pela UFSC, que realiza sua tese a partir do estudo do trabalho doméstico, da imprensa feminina e da imprensa feminista no Brasil e na Argentina entre 1970 e 1989.

O número de evasão do curso GDE no polo de Itapema também foi alto: das/dos 57 inscritas/os no curso, observamos um total de 14 desistentes, o equivalente a 25%. Nesse polo houve também a predominância de cursistas mulheres (95%) e todas as desistentes eram mulheres. Em relação à participação dessas cursistas desistentes nos encontros presenciais observamos a ausência de 21% destas já no primeiro encontro, 79% das desistentes participaram apenas de um encontro nesse polo.

Procurando traçar o perfil das cursistas desistentes do polo de Itapema, verificamos que metade das desistentes desse polo está na faixa etária dos 20 aos 30 anos (12,3% das/dos cursistas inscritas/os nesse polo), havendo ainda desistentes na faixa etária dos 30 aos 40 anos (7%) e entre 40 e 50 anos de idade (5,3%).

A grande maioria das desistentes desse polo são professoras (14%) que atuam 40 horas semanais (25%), havendo ainda assistentes e orientadoras educacionais (3,5%) e outras (5,3%) atuantes em funções diversas, além de profissionais sem vínculo empregatício no momento da inscrição. Os principais motivos apontados por algumas desistentes desse polo foram compromissos particulares e, também, a distância em que se localiza o polo:

*O motivo de minha desistência foi pelo fato de **ter faltado dois encontros devido compromissos particulares** e passei do limite de falta, não questioneei com a professora e acabei não indo mais, e também excesso de trabalho. Sem dificuldades de acessar a plataforma. (Eliana; faixa etária entre 20 e 30 anos).*

*O motivo da desistência é que **moro longe e tinha dificuldades de chegar até o polo**. Não tive dificuldades de acessar o Moodle. (Joana; faixa etária entre 3º e 40 anos).*

*Desisti por **motivos particulares**. Não tive dificuldades de acessar a plataforma Moodle. (Flavia; faixa etária entre 40 e 50 anos).*

Chama a atenção que entre as cursistas desistentes do polo de Itapema não houve queixas em relação ao acesso ao sistema Moodle, o que mostra que se trata de um grupo que já teve experiências anteriores de ensino a distância e alfabetização tecnológica.

d) Florianópolis

Capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis é também a capital brasileira com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além de ser o terceiro município com o mais alto valor do índice no país, segundo os mais recentes dados do Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento em 2010. De acordo com estimativa do IBGE, Florianópolis conta com uma população aproximada de 433.158 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do estado, superada apenas por Joinville. Considerando ainda sua região metropolitana (formada por Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara), a Grande Florianópolis possui uma população de aproximadamente 1.012.831 habitantes.

Sendo a capital do estado de Santa Catarina, esse polo acabou por concentrar duas turmas de 50 alunos/as, sendo cada uma dessas turmas formada por uma equipe de professoras e tutoras/es distinta. Tendo separado as turmas, separamos ainda os dados analisados, construindo, assim, duas análises para o mesmo polo, no entanto para duas turmas diferentes. Uma das turmas do GDE em Florianópolis foi ministrada pela também sub-coordenadora do curso, a professora Olga Regina Zigelli Garcia, professora do Departamento de Enfermagem da UFSC, mestre em Enfermagem e doutora em Ciências Humanas, tendo estudado em sua tese a questão das sexualidades femininas e do prazer sexual, com uma abordagem de gênero. Essa turma foi tutoriada pela mestre e doutoranda em Antropologia Social Anna Carolina Hostmann Amorim, pesquisadora com estudos sobre a questão da homoparentalidade.

Nessa turma foram inscritas/os 51 cursistas; sua composição predominante foi de mulheres (90,2%). Do total de inscritas/os, observamos uma evasão de apenas 10% de cursistas (ou seja, 6 pessoas desistiram do curso); as desistências se deram ao longo do curso. Em relação ao perfil das/dos desistentes dessa turma do polo de Florianópolis, 3,9% estão na faixa etária entre 20 e 30 anos, 2% entre 30 e 40 anos, 2% entre 40 e 50 anos, e 2% têm mais de 50 anos. Destas/es, 13,7% são professoras/es, atuando em sua maioria (5,9%) 40 horas semanais na função; excetuando-se as/os desistentes que não exercem

atividade formal remunerada, o restante trabalha 30 horas semanais em sua atividade profissional.

Entre os principais motivos de desistência, destacamos que havia questões familiares, o fato de já estar cursando faculdade e a questão do deslocamento na Grande Florianópolis:

*Desisti por motivos pessoais, **tinha que cuidar do filho que estava doente e também por morar longe (Palhoça)** e o polo é no centro [de Florianópolis]. Não tive dificuldades de acessar a plataforma Moodle. (Iara; faixa etária entre 20 e 30 anos).*

*Minha desistência foi devido **estar cursando Pedagogia a distância e as provas estavam marcadas todas para sábado**, e não tive como continuar o curso. Não tive nenhuma dificuldade de acessar o Moodle. (Alexandre; faixa etária entre 20 e 30 anos).*

*Gostei bastante do curso, mas desisti devido **não ter tempo, pois estava sobrecarregada com o serviço**. Tive dificuldades de acessar o Moodle apenas no começo. (Leticia; faixa etária entre 40 e 50 anos).*

Florianópolis foi um dos poucos polos em que houve reclamação sobre densidade teórica do curso (o depoimento a seguir é de um cursista mestrando que estuda masculinidades e, portanto, já têm um conhecimento prévio acerca das temáticas do curso):

*Desisti devido **não ter gostado do curso, pois o curso não tinha um aprofundamento teórico**, achei falta de preparo na organização, e estava mais interessado no embasamento teórico que no curso. Não tive dificuldade em acessar a plataforma Moodle. (João; faixa etária entre 30 e 40 anos).*

É importante justificar que a outra turma desse polo surgiu a partir de uma alta demanda por parte de cursistas da Grande Florianópolis, que procuraram o curso para se inscreverem via *e-mail* e via telefone. Como tivemos uma baixíssima procura por parte de cursistas no

polo de Araranguá, onde inicialmente foi planejado que ocorreria outro polo do curso, optamos por abrir outra turma em Florianópolis. Nessa segunda turma, as aulas se iniciaram tardiamente (o primeiro encontro aconteceu juntamente com o segundo encontro presencial da primeira turma do polo Florianópolis), visto que a turma acabou por surgir em caráter de exceção, dando a oportunidade de mais pessoas se inscreverem dentro do novo prazo que foi aberto. A equipe dessa segunda turma era composta pela professora Regina Ingrid Bragagnolo, professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil NDI/CED (UFSC), doutora em Psicologia e mestre em Educação pela UFSC. Essa turma contou ainda com a tutoria de Maise Caroline Zucco, professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino, ligada a área de História, da UFSC, mestre e doutoranda em História na mesma instituição, estudando a questão do trânsito de saberes feministas no Brasil e na Argentina.

Na segunda turma do polo de Florianópolis, tivemos 47 inscritas/os, sendo 42 cursistas mulheres e cinco cursistas homens. Desse total, 15% (ou sete cursistas) desistiram. Nesse polo, 6,4% das/dos desistentes estão na faixa etária dos 20 aos 30 anos; 6,4% têm entre 30 e 40 anos; e os demais têm entre 40 e 50 anos (2,1%). Ressaltamos, ainda, que todas/os cursistas desistentes desse polo são professoras/es da rede de ensino, atuando 40 horas (8,5%), 30 horas (4,2%) e 20 horas semanais (2,1%). Dessas/es desistentes, observamos que 71% participaram ao menos de um encontro presencial, sendo que 29% participaram do primeiro encontro, 43% do segundo e apenas 14% do terceiro encontro, o que demonstra que gradativamente iam desistindo do curso.

Quando indagadas/os a respeito da possível causa ou do principal motivo que as/os fizeram desistir do curso, escutamos justificativas similares às encontradas em outros polos, mas chamou a atenção o fato de que muitas relatavam ter outros compromissos de formação acadêmica aos sábados:

*Curso Excelente, desisti porque não tinha disponibilidade de horário, pois estudo na UDESC, e **me reúno com o meu grupo de estudo todo o sábado** e fiquei sobrecarregada, pois também trabalho. Não tive dificuldades de acessar a plataforma Moodle porque já conheço e utilizo nas atividades do meu curso.* (Silvana; faixa etária entre 20 e 30 anos).

*O motivo da desistência foi o fato **de estar sobrecarregada e também por ter dificuldades de acessar a plataforma Moodle.*** (Thais; faixa etária entre 30 e 40 anos).

e) Praia Grande

Reconhecida como a “Capital Catarinense dos Canyons”, Praia Grande está localizada na divisa entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a 280 km de Florianópolis. A cidade foi povoada por descendentes de açorianos, portugueses e italianos, e conta hoje com uma população aproximada de 7.102 habitantes.

Em Praia Grande, o curso GDE foi ministrado pelo professor Leandro Castro Ultramari, mestre em Psicologia e doutor interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFSC. O professor Leandro é atualmente professor de Psicologia na UFSC e participa do grupo de pesquisa Psicologia e Processos Educacionais. Nesse polo, a tutoria a distância foi realizada pela doutoranda e mestre em Antropologia Social pela UFSC Bianca Ferreira Oliveira, que estuda em sua tese a religiosidade afro-brasileira.

O polo de Praia Grande se destaca por ter sido o polo com a menor evasão do curso GDE. Dentre as/os 54 inscritas/os (85% mulheres e 15% homens), apenas uma cursista desistiu, um índice de desistência de 1,8%. Essa cursista é professora, trabalha 20 horas semanais, tem entre 30 e 40 anos de idade e chegou a participar dos dois primeiros

encontros no polo. Indagada acerca do motivo de sua desistência, a cursista afirma:

*Desisti pelo fato de **minha filha ter ficado doente e tive que cuidar dela**. Faltei dois sábados e acabei desistindo, pois não estava conseguindo fazer as atividades pela falta de tempo. Tive dificuldades de acessar o Moodle e tive que criar um novo e-mail, pois o meu não estava dando certo para acessar e acabei nunca ter conseguido entrar no Moodle. (Larissa; faixa etária entre 30 e 40 anos de idade).*

A baixíssima desistência no polo de Praia Grande nos fez pensar em inúmeros fatores do forte impacto do curso no lugar. Primeiramente, observamos o significativo papel que a coordenadora do polo e a tutora presencial tiveram no convite e construção de vínculos das/dos cursistas com o curso. Também soubemos, em entrevista com a coordenadora do polo, que havia uma grande demanda de cursos a distância no polo, mas este era raramente contemplado com outras ofertas. Por fim, observamos que a maioria dos cursistas desse polo viviam na cidade de Praia Grande, sendo muito pequeno o número de cursistas que se deslocavam de cidades próximas para realização do curso. Certamente esses dados apontam para a importância da estrutura do polo e das relações locais no sucesso de um curso a distância como o GDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar em um curso a distância implica em muitos desafios. Constatamos que estudar temáticas tão plenas de subjetividades como as que são tratadas no curso Gênero e Diversidade na Escola torna tais desafios ainda maiores para quem faz o curso. Buscamos descobrir os motivos que fazem os mais diversos profissionais da educação se inscreverem e em seguida desistirem do curso porque consideramos essencial ter estes dados para planejar uma nova edição do curso e criar

metodologias mais inclusivas para este tipo de curso para construir estratégias que ajudem a diminuir a evasão de cursistas.

Nesse capítulo pudemos observar o quadro de evasão da segunda edição do curso GDE em Santa Catarina em cinco diferentes municípios, demonstrando que são as mulheres a grande maioria das/dos cursistas que procuram a formação continuada nessa temática e que são elas que também desistiram mais facilmente do curso. É importante lembrar que, desde que entraram no mercado de trabalho, grande parte das mulheres exercem jornadas duplas (intermitentes) de trabalho. Ao somar às atividades profissionais e de estudo atividades domésticas pelas quais muitas vezes elas são responsáveis: seja o cuidado dos filhos, sejam os cuidados dos entes queridos mais idosos ou debilitados, seja a própria rotina do lar, sem dúvida o projeto pessoal de formação acaba sendo o mais prejudicado.

Nessa edição do GDE, muitos dos relatos das cursistas desistentes coincidem com tais demandas, mostrando que parte do abandono do curso está relacionada ao fato de elas ainda serem as principais responsáveis pelos filhos e por familiares em geral. Todavia, também nos chamou a atenção o destaque que muitas das desistentes deram ao fato de estarem fazendo cursos universitários como a razão da sobrecarga que as levou a desistir do GDE. Esse dado nos pareceu significativo do perfil das professoras da educação básica no interior de Santa Catarina e o potencial que um curso como o GDE tem na qualificação profissional dessas mulheres.

A faixa etária com maior número de desistentes foi a dos 20 aos 30 anos, o que corrobora a observação anterior de que são jovens, em sua grande maioria casadas e com filhos pequenos e que buscam conciliar vida familiar com atividade profissional como professoras que atuam, muitas vezes, em regime de 40 horas semanais e que em muitos casos também fazem cursos universitários.

No conjunto dos motivos apontados pelas/pelos cursistas desistentes, a maioria aponta a falta de tempo para se dedicar ao curso como obstáculo decisivo para o abandono, havendo ainda quem se queixasse de problemas pessoais, distância do polo de ensino, realização de curso universitário. Chamou-nos a atenção que, diferentemente do que houve na primeira edição do GDE (realizada em 2008-2009), foram pouco acusados como razão do abandono os problemas com o ambiente virtual de ensino. Observamos também que há uma demanda de que o GDE seja um curso com conteúdos mais avançados teoricamente, o que mostra a existência no estado de Santa Catarina de professoras e professores já iniciados nas temáticas de gênero e outras diversidades em busca de aprofundamento em sua formação.

Perceber e refletir sobre essas razões apontadas pelas cursistas desistentes é fundamental na construção de uma nova edição do curso. Constatamos que é importante que se compreendam as diferentes agendas das/dos cursistas – que são diferentes no interior do estado e na capital – e também que se esclareça desde o início o tipo de compromisso e exigência do curso para evitar a desistência de pessoas já engajadas em outras formações profissionais.

Compreendemos, ainda, que o contato presencial é muito importante para a criação de vínculos entre cursistas e equipe de formadores, e que também conta muito para a permanência no curso a forma como a coordenação local do polo e a tutoria atendem os problemas das/dos cursistas e lidam com eles. Também percebemos que em alguns polos é necessário aprimorar o uso do ambiente virtual de ensino como uma ferramenta didática do curso, para incorporar a reflexão sobre gênero e diversidade eficiente na formação continuada desses profissionais da educação, tornando assim, quem sabe, a educação mais digna e inclusiva nas diversas escolas do país.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Tânia Mara. A ferramenta *diário* na construção de percursos formativos na educação a distância. In: CABRAL, Carla G.; MINELLA, Luzinete S. (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Mulheres, 2009. p. 39-66.

HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. Gênero e diversidade na escola: a ampliação do debate. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SPM, 2012. p. 11-12.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 19-30, 1998.

OLTRAMARI, Leandro; NICHNIG, Claudia Regina; MOREIRA, Maria Aparecida Rita. Ensino a distância, especificidades da formação e encontros presenciais: o GDE em Itapema. In: CABRAL, Carla G.; MINELLA, Luzinete S. (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Mulheres, 2009. p. 211-220.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Learning and training for work in the knowledge society. **International Labour Conference - 91st Session**. Report IV (1), 2003.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

VARGAS, Miramar Ramos Maia; LIMA, Suzana Maria Valle. Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância. XI

Congresso Internacional de Educação a Distância: Avaliação – Compromisso para a qualidade e resultados. **Anais**. Salvador, abri. 2004.

VERSUTI, Andrea Cristina. Educação a distância: problematizando critérios de avaliação e qualidade em cursos on-line. **GT Educação e Comunicação**, Unicamp, n. 16. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t162.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2013.

O PRÊMIO GDE: CRIAÇÃO, LANÇAMENTO E REALIZAÇÃO

OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA

Na primeira edição do GDE, em 2009, feita em parceria pelo Instituto de Estudos de Gênero da UFSC (IEG), os/as cursistas tinham como trabalho final elaborar um projeto de intervenção pautado nos temas do curso. Posteriormente, em estudo realizado por Mareli Eliane Graupe, Miriam Pillar Grossi e Luzinete Simões Minella (2011), constatou-se que a grande maioria desses projetos não haviam sido realizados devido à falta de apoio das escolas nas quais trabalhavam. Em vista disso, decidimos que na segunda edição do curso (2012/13), além de elaborar o projeto de intervenção, os/as cursistas teriam um prazo de 30 dias para aplicar esse projeto e apresentar os resultados em forma de relatório escrito.

Com essa nova exigência, tivemos a ideia de criar o I Prêmio GDE, a ser concedido ao melhor trabalho final de cada polo em que o curso foi desenvolvido. A apresentação pública dos resultados do projeto de intervenção dos/das concorrentes ao prêmio deveria mostrar a

clara abordagem das temáticas desenvolvidas no curso – gênero, diversidade, sexualidades e raça/etnia – em experiências escolares. O objetivo foi estimular o desenvolvimento de trabalhos que gerassem impacto social através do envolvimento de atores sociais da comunidade escolar (professores/as, alunos/as, pais, funcionários/as e demais membros da comunidade) da rede pública de ensino catarinense. Pensamos que a candidatura ao prêmio deveria ser opcional, como estímulo a cursistas mais engajados/as no processo de mudança de valores que o curso GDE provoca; sendo assim, os/as candidatos/as ao prêmio fizeram a apresentação pública de seu projeto de intervenção e aqueles/as que não se candidataram entregaram apenas o relatório.

Elaboramos um edital, com toda a regulamentação do concurso ao prêmio. Tivemos 40 trabalhos inscritos (incluindo alguns individuais e outros em equipe) e a avaliação foi feita por júri composto por três professores/as ligados/as ao Instituto de Estudos de Gênero da UFSC, que se deslocaram ao polo para assistir as apresentações dos trabalhos. Em muitos polos essas apresentações ocorreram no mesmo dia da formatura, momento em que foram revelados os nomes das equipes/pessoas premiadas.

Os trabalhos premiados e seus/suas respectivos/as autores/as foram:

1. *Pensar o diferente de maneiras diferentes* – Kelli Masselai; Rosane de Oliveira Schmauch.
2. *Uma semente plantada em terra de agricultores* – Maria Gabriela Abreu.
3. *O olhar étnico-racial na escola* – Márcia Conceição Carrinho Muniz.
4. *Diversidade étnico-racial existente na cidade de Praia Grande* – Graziela Laguna Spido; Lindonir de Luca; Liane Santos; Fernando Lummertz; Giovana Lima; Cristiane da Silva Lima.
5. *A diversidade no ambiente escolar: compartilhando saberes e experiências* – Caroline Verdi; Edna Holler; Rodrigo Borba de Oliveira.

6. Catálogo bibliográfico sobre gênero e diversidade na escola: acervo da biblioteca escolar Osvaldo Galupo e Nei Morro do Horácio – Sandra Regina Fontes.
7. Direito à diversidade – quem discrimina não está com nada – Eliane Nunes Bueno; Inez Pfeiffer; Lisete Jardimello; Márcio Pereira; Marileusa Schmitz Pereira; Marlisa Guerra; Onélia Engel Poncio.

Como se pode observar, foram sete trabalhos premiados em cinco polos, fato ocorrido em função de ter havido empate entre os/as concorrentes em alguns polos. Observa-se também que houve apenas dois premiados com trabalhos individuais. Isso ocorreu porque durante o curso houve um grande estímulo ao trabalho em equipe, somado ao fato de existirem vários cursistas de uma mesma escola em uma mesma localidade.

Os critérios de avaliação incluíram a criatividade da proposta; a coerência do trabalho com os conteúdos do GDE; o envolvimento dos/as atores/as da comunidade escolar (professores/as, alunos/as, pais, funcionários/as e demais membros da comunidade); a coerência teórico-prática na execução do trabalho; os efeitos gerados no contexto de aplicação a partir das ações executadas no que se refere à continuidade do trabalho; e a apresentação oral e uso de recursos audiovisuais.

As premiações para o grupo de cada polo selecionado (exceto Florianópolis) como vencedor da melhor proposta de intervenção foram as seguintes:

- a) Inscrição de todos os integrantes do grupo vencedor no Fazendo Gênero 10, ocorrido em Florianópolis entre os dias 16 a 20 de setembro de 2013;
- b) Passagem, alimentação e estadia durante o evento;
- c) Inscrição em oficinas/mini-cursos de oito horas de formação durante o evento com certificação de horas;

O melhor trabalho final do polo de Florianópolis foi contemplado com os seguintes prêmios:

- a) Coleção de publicações da temática de gênero e diversidade;
- b) Inscrição de todos os integrantes do grupo vencedor no Fazendo Gênero 10;
- c) Alimentação durante o evento.

Ao concluir essas considerações, acreditamos que a criação do Prêmio GDE foi um importante passo na socialização de projetos e na avaliação do quanto os projetos de intervenção feitos pelos/as cursistas impactaram o ensino em seus municípios.

No polo de Palmitos, houve apenas duas equipes concorrentes ao prêmio; porém, por decisão do grupo daquele polo, todos/as os/as cursistas apresentaram publicamente o resultado de seu projeto de intervenção e observamos uma grande troca de experiências, inclusive com cursistas solicitando aos colegas o seu projeto para também aplicar em suas escolas. Esse fato nos fez pensar que em uma próxima edição do GDE, o Prêmio deverá continuar fazendo parte do curso, com inscrição também optativa a quem quiser concorrer a ele, mas que todos/as cursistas, independentemente de serem concorrentes ou não, apresentem publicamente seus projetos de intervenção, visando à socialização e à troca de experiências, que se mostrou muito rica, além de proporcionar para a equipe do GDE uma avaliação do impacto dos projetos no ensino das regiões em que os polos se localizavam.

REFERÊNCIA

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar; MINELLA, Luzinete Simões. Impactos do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE – na formação de Educador@s. In: SEMINÁRIO DESAFIOS DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS, 19-23 mar. 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <<http://ppgich.wix.com/desafiointerdisciplinar#!>>. Acesso em: 10 out. 2013.

CERIMÔNIAS DE FORMATURA NOS CINCO POLOS: ACOMPANHANDO OS RITUAIS

OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA
MIRIAM PILLAR GROSSI

A partir do entendimento de que uma formatura é um ritual com forte impacto simbólico na estrutura educacional brasileira, propusemos nessa edição (2012/13) do GDE em Santa Catarina a realização de formaturas nos cinco polos do curso.

Observamos, nessa experiência, que a formatura mostrou-se como um momento importante e revelador do potencial de transformação que o curso representou para professoras e professores dos cinco municípios envolvidos no curso.

Partimos também do pressuposto de que para o estabelecimento de políticas públicas locais relacionadas às temáticas do curso, seria necessária também a socialização do trabalho desenvolvido pela equipe do GDE junto a professores e professoras e junto às autoridades locais responsáveis pela educação nos municípios nos quais estavam atuando.

A cerimônia de formatura, então, foi pensada a partir dos seguintes pressupostos:

1. A formatura tem por objetivo finalizar uma etapa de aprendizado das/dos professoras/es cursistas vinculados a escolas públicas da cidade ou região do polo, visando reconhecer o esforço de aprendizagem e compromisso com a incorporação das temáticas abordadas pelo curso Gênero e Diversidade na Escola em sua prática profissional;
2. A formatura visa dar visibilidade ao curso GDE e firmar o compromisso das prefeituras e comunidades com a inserção das questões de gênero e diversidade sexual e étnico-racial;
3. A formatura visa ser um espaço de reconhecimento dos trabalhos finais realizados pelas/pelos cursistas do polo, através da premiação de melhor trabalho pelo Prêmio GDE;
4. A formatura tem também por objetivo ser um espaço de confraternização final da turma de cursistas e outros profissionais envolvidos no curso em cada pólo.

Assim, estabelecemos um protocolo unificado com os seguintes critérios:

- a) A formatura deverá ser organizada, preferencialmente, pela tutoria presencial do polo, em local que comporte número de pessoas compatível com o público esperado;
- b) A decoração é opcional e fica por conta da organização (sugere-se buscar apoio local);
- c) A formatura poderá ser formal ou informal, a critério de cada polo;
- d) A cerimônia deverá ser curta e prevista em um tempo máximo de 01h30min;
- e) Cursistas deverão ir vestidas/os de preto;
- f) Todas/os cursistas receberão uma echarpe colorida de presente do GDE para usar no ato da formatura (motivo pelo qual todos deverão estar vestidos de preto);

- g) As autoridades do município do polo devem ser convidadas;
- h) Na cerimônia deverão ser citadas as escolas e municípios que possuem cursistas participantes do GDE e suas respectivas direções devem ser convidadas;
- i) Deve-se buscar a cobertura da imprensa local para a solenidade (rádio e/ou jornal e/ou TV);
- j) Ao final da cerimônia deverá haver uma confraternização com coquetel e/ou brinde;
- k) A coordenação do GDE encaminhará modelo de cerimonial como sugestão de organização da formatura nos polos;
- l) Recomenda-se que sejam convidadas/os secretárias/os de educação do município-sede do polo e de municípios vizinhos, se possível;
- m) Se desejarem, as e os cursistas poderão escolher um nome de turma e homenageadas/os;
- n) Na cerimônia, deverá haver um/uma orador/a da turma de cursistas;
- o) Deverá ser previsto um tempo, na cerimônia, para fala da coordenação do GDE; coordenação do polo; secretária/o de educação e/ou prefeita/o e um diretor ou diretora representando as escolas participantes;
- p) Deverá ser previsto um tempo, na cerimônia, para entrega do I Prêmio GDE¹² para os melhores trabalhos de conclusão;
- q) A coordenação do GDE estará presente na formatura;
- r) Uma equipe de avaliadores externos ao polo participará da avaliação dos projetos concorrentes ao I Prêmio GDE;
- s) Recomenda-se que a avaliação dos concorrentes ao Prêmio seja feita no mesmo dia da formatura;

¹² O I Prêmio GDE foi uma premiação concedida para o melhor trabalho de intervenção na escola, a partir da escolha de um júri composto por integrantes do IEG. (ver capítulo IV)

- t) A secretaria do GDE disponibilizará uma parte dos recursos financeiros para apoio ao coquetel/*coffee break*, mas cabe a cada polo buscar apoios locais para os gastos da formatura.

Foi criado pela coordenação do GDE um juramento, a ser feito durante a cerimônia de formatura pelos professores e pelas professoras concluintes do curso, com os seguintes dizeres:

Assumo através deste juramento o compromisso de incorporar em minha prática pedagógica as temáticas abordadas pelo curso Gênero e Diversidade na Escola, inserindo as questões de gênero e diversidade sexual e étnico racial em minha prática profissional contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, não sexista, não homofóbica e não discriminatória.

Uma educação que respeite a diferença e garanta o tratamento igualitário a que todo ser humano tem direito.

Além do juramento, outro momento importante do ritual de formatura foi a escolha, por cada cursista, da echarpe de cetim, disponibilizada nas sete cores do arco-íris. Essa escolha se dava no momento em que buscavam o diploma e era um momento importante também de interação com a equipe do GDE que visitava o polo.

Essas echarpes coloridas, usadas sobre roupas pretas (aconselhadas no cerimonial) produziam um “efeito diversidade” nas fotos finais do grupo e no impacto sobre o público de familiares presentes. Como símbolo do curso, as echarpes trouxeram também ao grupo um sentimento de *communitas*, ou seja, de pertencimento a um grupo que junto passou por etapas e provas nem sempre fáceis de cumprir.

Participar das formaturas do GDE foi um momento muito rico e importante para todas as pessoas envolvidas no projeto de formação. Essa participação permitiu à coordenação conhecer mais de perto as pessoas

da equipe, a constatação *in loco* do quanto é importante esse momento ritual para professores e professoras que muitas vezes se esforçam muito além de suas energias para concluir um curso que não traz um significativo aumento salarial, além de uma nova capacitação para lidar com as questões temáticas do curso em sala de aula. A formatura mostrou-se um ato de reconhecimento de todo esse esforço coletivo e também proporcionou uma visibilidade local ao GDE e às temáticas nele trabalhadas, uma vez que elas passaram a fazer parte da discussão das rodas de conversa entre colegas, familiares e todos envolvidos. Segundo o que escutamos em diversos polos, ter em seus currículos um “selo UFSC” é muito importante e “faz a diferença” para esses/as professores/as. Em conversas informais, descobrimos que a grande maioria de cursistas de cidades do interior haviam se formado em universidades particulares, em cursos de fim de semana e outras modalidades precárias de ensino-aprendizado. Estudar na Universidade Federal de Santa Catarina era algo totalmente fora de seus projetos de vida, pois ela é vista como um ícone no ensino do estado, para onde muitas/os das/dos cursistas almejavam poder enviar seus filhos e filhas para estudar.

Em relação ao GDE, observamos o quanto essa edição “fez a diferença” no fazer pedagógico dos professores e das professoras dos polos onde o curso foi desenvolvido e em municípios vizinhos. Os trabalhos desenvolvidos e os apresentados no concurso do I Prêmio GDE mostravam o quanto as temáticas do curso haviam sido incorporadas nas práticas escolares locais e que, ao fazê-lo, traziam um novo olhar para as questões trabalhadas no curso.

Na maioria dos polos, ao final da cerimônia, o/a mestre de cerimônias passou a palavra para o/a secretária de educação do município e/ou seu representante, e o discurso sempre elogiava muito o trabalho desenvolvido pela UFSC, solicitando que retornássemos com a parceria e reconhecendo a importância da formação recebida no GDE.

Realizar e estar presente nas cerimônias de formatura de cada polo foi, para nós, enquanto coordenação do GDE, também uma forma de reconhecimento do investimento pessoal das e dos cursistas, pois sabemos o quanto um curso como o GDE exige um sobre-esforço de quem o cursa. Fazer o curso exigia participar de cinco encontros presenciais no polo. Para professoras e professores com obrigações familiares, excesso de carga didática ou cursando universidade, nem sempre parecia fácil o deslocamento para o polo durante um dia inteiro de aulas, aos sábados, além dos custos que isso representa no pequeno salário que, infelizmente, ainda se ganha em Santa Catarina para ensinar crianças e jovens. Em alguns polos, como em Palmitos e Itapema, o curso acolhia pessoas de cidades no entorno, sendo que algumas viajavam por até três horas para chegar ao lugar das aulas presenciais.

Também era difícil para as/os cursistas acompanhar a parte virtual do curso, que devia ser trabalhada em casa, pois alguns/algumas cursistas tinha internet por sistemas precários, como o sistema de rádio, presente em alguns dos polos em que trabalhamos. Além disso, para muitas pessoas esse era um dos primeiros cursos a distância realizados. Aprender a usar o Moodle, plataforma em que se realiza o curso, não era tarefa fácil para muitos/as dos/das cursistas que aprendiam também a usar a internet.

Estar presente em cada formatura também foi uma forma de parabenizarmos o grupo de formandas e formandos por terem se disposto a novos aprendizados, se despedido de alguns preconceitos, se colocado de forma aberta para o mundo e assumido o compromisso de transformação social, como foi possível ver nos trabalhos desenvolvidos pelas diferentes equipes dos cinco polos que mostraram a criatividade e o potencial transformador.

No discurso de encerramento, a coordenação do GDE desejou a todas e todos que se formam que não tomem esse curso como um ponto final em suas carreiras de professoras e professores, mas como um novo ponto de partida para novos compromissos pessoais e coletivos de aprendizado. Desejou também que a celebração da formatura fosse uma semente no coração de todas/os para novos projetos e novas realizações, e agradeceu aos professores e às professoras por terem compartilhado os seus saberes e a sua vivência pedagógica.

Ao concluir, podemos afirmar que a realização das formaturas foi uma estratégia positiva na luta pelo estabelecimento de políticas públicas para questões de gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial no campo educacional.



Parte II

Reflexões sobre experiências pedagógicas
em quatro pólos do GDE 2012/2013



FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SEXUALIDADES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO POLO DE ITAPEMA

MARIVETE GESSER
SORAIA CAROLINA MELLO
GUILHERMINA STUKER

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é o de apresentar alguns pressupostos teórico-metodológicos voltados à formação de professoras/es em sexualidades. Para tanto, primeiramente será realizado um breve panorama das políticas públicas voltadas à temática. Em seguida, abordar-se-á sobre o processo de constituição do sujeito professor nos seus múltiplos atravessamentos ocorridos ao longo da sua história de educação sexual. Após, será brevemente relatada uma experiência de formação de professores/as realizada no polo de Itapema (SC), com seus avanços e limitações. Por fim, enfatizar-se-á a necessidade de se romper

com uma perspectiva de formação bancária, conforme aponta Paulo Freire (1987) e buscar dar voz e vez às dificuldades vivenciadas pelos professores no trabalho cotidiano da sala de aula e construir estratégias de enfrentamento, sempre tendo como norte uma perspectiva ético-política de sexualidade.

As reflexões aqui apresentadas surgiram a partir da participação das autoras na segunda edição do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em Santa Catarina, em que atuamos como professora e tutoras no polo de Itapema (SC)¹³.

O trabalho ocorreu entre os meses de outubro de 2012 e junho de 2013 e teve uma carga horária um total de 200 horas, sendo que dessas horas, no polo de Itapema, 30 horas referiram-se a atividades presenciais e as demais foram realizadas na modalidade a distância. Houve cinco encontros presenciais durante os sábados. Os quatro primeiros tiveram como objetivo problematizar os conteúdos relativos aos quatro módulos do programa e ocorreram das 9h às 12h e das 13h30min às 17h. O último encontro teve como objetivo apresentar os resultados de intervenções que foram implementadas pelas/os cursistas nas escolas em que estas/es estavam atuando quando fizeram o curso. As intervenções abrangeram os conteúdos abordados ao longo da formação. O detalhamento dessa experiência será realizado posteriormente.

Diversos estudos justificam a relevância de se contribuir com subsídios teórico-metodológicos voltados à formação de professores para o trabalho de educação sexual. O estudo realizado por André Heloy Ávila, Maria Juracy Filgueiras Toneli e Carmen Silvia de Arruda Andaló (2011) reafirmou a dificuldade de professores que se veem diante do desafio de inserir a questão da sexualidade em suas atividades

¹³ Marivete Gesser atuou como Professora, Soraia Carolina Mello como tutora à distância e Guilhermina Stuker como tutora presencial.

docentes, sobretudo no tocante à tensão existente entre os pressupostos de direitos humanos que estão contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e à perspectiva de muitos profissionais em manter esse tema no contexto da heteronormatividade e da moral religiosa. Conforme esse estudo, a produção das posturas docentes diante da sexualidade e dos gêneros não passa somente pelo crivo dos conteúdos escolares, das técnicas pedagógicas e das prescrições oficiais, inserindo-se na ordem da pessoalidade e da significação do tema no contexto das trajetórias profissionais.

Ana Paula Costa e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2011), partindo do pressuposto de que gênero e sexualidade devem ser objetos de estudo, pesquisa e intervenção na escola, realizaram um estudo com o objetivo de investigar as concepções de relações de gênero de um grupo de alunas do curso de Pedagogia que já atuavam na educação escolar como professoras. Os autores identificaram que os discursos sobre relações de gênero e sexualidade ainda encontram respaldo nas diferenças biológicas, que foram apontadas pelas entrevistadas como características inerentes ao masculino e feminino, e também na heterossexualidade como única possibilidade de viver os desejos e as práticas sexuais.

O estudo de Lucia Rejane Gomes da Silva (2010) teve como objetivo pesquisar o lugar que o tema “sexualidade” ocupa na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia oferecidos por instituições formadoras de professores em uma capital da região Norte do Brasil. Os resultados obtidos em sua pesquisa indicaram que, embora haja políticas que legitimem a abordagem da sexualidade na formação inicial de professores, ela ainda está ausente em muitos currículos e, quando aparece, acaba tendo um enfoque predominantemente conservador.

Andreza Marques de Castro Leão (2009), ao analisar o Projeto Pedagógico de um curso de formação em Pedagogia oferecido por uma universidade estadual brasileira, constatou que praticamente não

havia menção à sexualidade e orientação sexual na estrutura curricular do curso. Seu estudo, assim como o de Silva (2010), identificou que as questões relacionadas à sexualidade acabam sendo abordadas pelos docentes formadores de professores/as a partir de uma perspectiva espontaneísta e dependente da manifestação de interesse por parte dos alunos. Ambas as pesquisas apontam para evidências do pouco conhecimento dos docentes formadores de professores acerca da temática, a qual acaba sendo abordada numa perspectiva próxima ao senso comum ou com o uso de abordagens pontuais e não continuadas, como o recurso “palestra”.

A exemplo do GDE, no Brasil, ao longo dos últimos anos vêm surgindo muitas políticas voltadas à abordagem do tema sexualidade nas escolas. Elas serão brevemente apresentadas a seguir.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS ÀS SEXUALIDADES

No Brasil, o debate em torno das questões relativas à sexualidade no âmbito da educação é muito recente e tem sido impulsionado pelos movimentos sociais LGBT que se fortaleceram no Brasil na virada dos anos 1980/1990, impulsionados direta ou indiretamente em decorrência da epidemia da AIDS e da redemocratização do país, conforme destacado por *Henrique Caetano Nardi* e *Eliana Quartiero* (2012). A luta pelos direitos sexuais e reprodutivos, defendida pelo movimento feminista, também fomentou esse debate, uma vez que, segundo autores como *Judith Butler* (1999), *Maria Juracy Filgueiras Toneli* (2006) e *Angelo Brandelli Costa* (2012), o preconceito e a discriminação ao público LGBT estão estreitamente relacionados com o preconceito ao feminino.

Embora a lei brasileira preveja a educação sexual nas escolas desde 1928, as ações realizadas apresentavam, até o final do século

passado, um caráter predominantemente higienista. Além disso, Costa e Ribeiro (2011), Ávila, Toneli e Andaló (2011), Nardi e Quartiero (2012) e Marivete Gesser, Leandro Castro Oltramari, Denise Cord e Adriano Henrique Nuernberg (2012) destacam que, embora o nosso Estado seja laico, há o predomínio de concepções morais e religiosas norteando a implementação das políticas educacionais.

A partir da década de 1990, surgiram importantes políticas governamentais relacionadas à abordagem da sexualidade na escola, visando tanto à prevenção de doenças e promoção de saúde como também à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Entre os documentos que apoiam a atuação profissional nesse campo, destacam-se: a) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); b) Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005); c) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004); d) Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004); e) Programa Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009); f) Programa de Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2008).

O caderno dos PCN que aborda a temática da educação sexual é considerado o marco indicador da legitimação da discussão do tema *sexualidade* na escola. Nele, sugere-se que o assunto seja trabalhado de forma transversal, em todas as disciplinas. Este documento ainda ocupa, no cenário atual, o papel de “norteador” das atividades desenvolvidas no âmbito escolar (GESSER ET al., 2012). Todavia, embora esse documento seja considerado um avanço no que se refere à abordagem do tema na escola, ele tem sido criticado por defender um modelo de educação sexual marcado pelo domínio dos aspectos biológicos, dentro do qual a discussão da construção social da sexualidade e da diversidade sexual é marginal ou ausente (NARDI: QUARTIERO, 2012).

Já o Programa “Brasil sem homofobia” propõe inserir o tema da diversidade sexual no espaço escolar e traz a discussão da igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. As ações previstas

neste programa buscam a igualdade de direitos e a proteção das minorias sexuais contra o preconceito e abrangem principalmente os campos da justiça e da educação.

Outra iniciativa muito interessante no campo das políticas públicas voltadas à educação refere-se ao Programa Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009), já brevemente descrito na introdução deste artigo. Ele tem como objetivo contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, sob a ótica dos direitos humanos, acerca das relações de gênero, das relações étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual, propondo-se a tratar essas três temáticas de forma articulada.

As políticas e documentos governamentais acima apresentados evidenciam que o Brasil avançou muito no âmbito da inclusão das questões de gênero e sexualidade no contexto educacional. Todavia, conforme será apresentado no tópico a seguir, essas políticas são desenvolvidas por pessoas e estas, atravessadas e constituídas por valores morais, religiosos e higienistas, que podem se fazer presentes no modo como elas se relacionam com a temática.

2 EDUCAÇÃO, SEXUALIDADES E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Neste tópico, contextualizar-se-á a relação de alguns fenômenos observados na escola no que se refere às questões de gênero e sexualidade, buscando relacioná-los com o processo de constituição do sujeito.

A sexualidade, desde o final do século XVII, tem sido caracterizada nos diversos âmbitos sociais a partir de um padrão heteronormativo. Esse padrão foi legitimado pelo discurso biomédico e teve como efeito a patologização e medicalização dos sujeitos desviantes. Ou seja, aqueles que divergiam do padrão heteronormativo eram classificados

como doentes e internados em casas psiquiátricas ou sujeitos a outros dispositivos de correção, conforme apontaram os estudos de Michel Foucault (1988).

Esse padrão heteronormativo também foi reproduzido na escola, configurando-se no que Foucault (1988) denominou de “ortopedia discursiva”, que consiste em uma estratégia biopolítica de controle da sexualidade baseada na norma heterossexual. Essa estratégia, de acordo com Costa e Ribeiro (2011), Nardi e Quartiero (2012), Fernando Seffner (2013) e Marivete Gesser (2013), tem sido reproduzida nas diversas práticas pedagógicas presentes em todos os níveis de ensino.

Anselmo Peres Alós (2011) destaca que inúmeros estudos têm mostrado que as práticas educativas desenvolvidas no contexto educacional configuram-se como “pedagogias culturais” dos corpos e das sexualidades. Essa pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam os gêneros e as sexualidades à reprodução do modelo da heteronormatividade. Esse processo está presente nos variados contextos sociais e contribui para a manutenção de binarismos e fundamentalismos relacionados ao gênero e à sexualidade. Além disso, as pedagogias culturais corroboram o adestramento do olhar decretando o que é esperável e legítimo, e o que não é esperável, ou que é ilegítimo, para a conduta dos nossos alunos e das nossas alunas. De uma maneira geral, os discursos religiosos, as morais hegemônicas das classes dominantes, e mesmo algumas teorias pedagógicas, sociológicas e biológicas, exercem suas funções de ‘pedagogias culturais’, definindo o que deve ser considerado como um comportamento masculino ‘saudável’ ou um comportamento feminino ‘saudável’ (ALÓS, 2011).

Essas pedagogias culturais, no âmbito da sexualidade, são atravessadas pelos discursos médicos, morais e religiosos. Quanto ao discurso médico, Wilza Vieira Villela (1999) destaca que ele tende a reduzir

a sexualidade ao coito pênis/vagina e à reprodução. Além disso, teve como um de seus efeitos, segundo Foucault (1988), a patologização das sexualidades que não se enquadram no padrão heteronormativo e que, embora tenham saído do catálogo de doenças da Organização Mundial de Saúde em 1990, ainda continuam sendo alvo de práticas patologizantes e medicalizantes nos diversos âmbitos sociais. Já os discursos morais e religiosos tendem a possuir um viés repressor da sexualidade, fazendo prevalecer a “moral dos bons costumes”. Além disso, a concepção moral e religiosa de sexualidade reduz esta ao sexo, condena as práticas autoeróticas, enfatiza a repressão do sexo, reduzindo-o à condição de procriativo e vinculando-o ao matrimônio, aprecia os valores burgueses da “moral dos bons costumes”, exalta a ideia de amor “fraternal” entre os cônjuges, cristaliza os papéis atribuídos aos homens e mulheres, descarta a discussão sobre a sexualidade e o prazer, o desejo e a possibilidade da realização sexual fora da intenção de procriar, e critica o exercício da sexualidade fora do matrimônio, as práticas de poligamia e as orientações sexuais “periféricas” (bi e homossexualidade) (SANTA CATARINA, 2008; VILLELA, 1999).

É importante destacar que as pedagogias culturais, ao normatizarem o que é esperado para os corpos e sexualidades com base no modelo heteronormativo e no sexismo, corroboram a reprodução da homofobia. A homofobia caracteriza-se como discriminação a grupos que expressam sua sexualidade de forma divergente do padrão heteronormativo. Tem como efeitos a estigmatização e a violência contra pessoas LGBT e, mais genericamente, contra todas as pessoas (inclusive as heterossexuais) cujas expressões de masculinidade e feminilidade não se enquadrem nas normas de gênero culturalmente estabelecidas (BRASIL, 2007, p. 50).

Com base nisso, Costa (2012), Toneli (2006) e Daniel Welzer-Lang (2001) têm sinalizado uma aproximação entre o sexismo e a

homofobia. Ou seja, o preconceito aos homossexuais está relacionado com o preconceito ao feminino, significado culturalmente como inferior ao masculino.

É em meio a esse contexto sexista, heteronormativo, pedagogizante dos corpos e sexualidades e homofóbico que educadores e educadoras se constituem como sujeitos. Destaca-se, ainda, que esse processo é atravessado também pelas determinações de raça/etnia, geração, religião, entre outros marcadores identitários. Isso aponta, para os programas de formação de professores, novos desafios, entre eles: como (trans)formar professores/as que se apropriaram de valores morais e religiosos em sujeitos politicamente engajados com o que propõem as políticas públicas voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos? Quais estratégias podemos utilizar para que essas/esses professoras/es consigam se instrumentalizar para a implementação de um trabalho de educação sexual ético e político?

No próximo tópico serão brevemente descritas algumas estratégias teórico-metodológicas utilizadas visando um processo de formação de professores que abranja as/os docentes por inteiro e relacione os conteúdos da apostila do GDE com suas trajetórias de constituição como sujeitos sexuais.

3 A EXPERIÊNCIA DOS ENCONTROS PRESENCIAIS DO POLO DE ITAPEMA

Neste momento, explicitaremos brevemente as estratégias utilizadas no polo de Itapema para contemplar o sujeito professor, com sua história, memórias e suas apropriações relacionadas às questões de gênero, raça, sexualidades e demais diversidades, em uma proposta de formação continuada. Em seguida, abordaremos os avanços e limites que identificamos ao longo do processo.

Daremos destaque ao fato de que nós, os membros equipe do polo de Itapema, no planejamento das estratégias de ensino para o curso, também estávamos politicamente posicionadas no que se refere à uma concepção de educação, gênero e sexualidade. Esse posicionamento esteve presente na condução de todo o trabalho, bem como nas reflexões que estamos realizando sobre ele.

Os encontros foram importantes ocasiões para trocas de experiências com a turma e para um melhor entendimento de quais seriam as estratégias para melhores resultados naquele grupo de docentes. Muitas das professoras e professores presentes não estavam habituados à educação à distância, e só consideraram o começo das aulas a partir de nosso primeiro encontro presencial, no final de outubro de 2012. Uma série de problemas técnicos fez com que um significativo número de cursistas não tivesse acesso à plataforma de ensino-aprendizagem pela *internet* até aquela data, o que também fez aumentar o vínculo dos encontros presenciais com “o início das aulas”.

Os encontros pedagógicos contaram com uma média de 35 participantes, quantidade que diminuiu apenas no quarto encontro, em que a média, de manhã e à tarde, foi de pouco mais de 20 pessoas, sem contar a equipe responsável pelas aulas. Essa equipe foi composta por duas tutoras, uma presencial e uma a distância, a professora do GDE responsável pelo polo, mais a equipe local do polo: a coordenadora, um técnico em informática, a secretária e funcionárias de serviços gerais. A equipe local do polo, o qual está instalado na escola municipal EEB Bento Elói Garcia, teve papel fundamental na realização do curso ao garantir as condições adequadas de estrutura física, técnica, alimentação e de apoio no desenvolvimento das atividades presenciais e de acompanhamento da turma.

Algumas questões devem ser levadas em conta quando refletimos sobre a evasão nesse curso, assim como a menor quantidade de

pessoas no último encontro presencial. O fato de os recursos destinados ao curso terem vindo na metade do segundo semestre, atrasando seu início, fez com que ficasse “cortado” com atividades realizadas em 2012 e 2013, com um intervalo de 30 dias de férias entre 20 de dezembro 2012 e 20 de janeiro de 2013; também as diversas dificuldades técnicas que inviabilizaram a utilização do Moodle (plataforma de ensino-aprendizagem que utilizamos) no primeiro mês do curso foram um grande desafio. Além dos problemas que geralmente acarretam as férias em meio a um curso de poucos meses, como a dispersão, o fato de ser um curso voltado a docentes de escolas básicas complicou ainda mais a situação. No final do ano de 2012, em meio a reuniões pedagógicas e fechamento de médias gerais, nossas/os cursistas, alguns cumprindo 60 horas de trabalho nas escolas, tiveram grande dificuldade em organizar seu tempo para as atividades do curso.

Apesar disso, muitas/os cursistas que apresentaram dificuldades demonstraram determinação em continuar. E foi apenas pela época de nosso último encontro presencial pedagógico (lembrando que houve um quinto encontro presencial de apresentação dos trabalhos finais, que aconteceu em 23 de março de 2013), que muitas pessoas decidiram realmente desistir, por terem enfrentado dificuldades em conciliar a carga de trabalho e o curso, e em alguns casos por questões pessoais. Por outro lado, é importante citar que muitas cursistas enfrentaram grandes dificuldades, mas se esforçaram para levar o curso até o final. Temos o caso de uma cursista que só acessou o Moodle em 2013 e que fez uma cirurgia no pé, mas terminou o curso, assim como cursistas gestantes que terminaram o curso durante a conturbada licença-maternidade. É oportuno citar também que, por questões econômicas, durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro – período da alta temporada de verão – é comum às professoras e professores ocuparem vagas em trabalhos temporários ou alugarem suas casas para turistas,

o que resulta em certa precariedade quanto às condições de moradia e acesso a internet.

No final de cada encontro, propusemos uma breve autoavaliação, e de forma geral as respostas foram positivas. No segundo encontro, em dezembro de 2012, por exemplo, solicitamos que cada cursista dissesse uma palavra ou frase que representasse o encontro. Como respostas, obtivemos: “Ótimo – gostei da dinâmica”; “*Socialização das experiências, texto e exposição*”; “*Aprendizado*”; “*Cada palavra novo aprendizado*”; “*Muito bom! Dá a visão de quanto somos preconceituosos*”; “*Ansiedade para ler o livro*”; “*Encontro da diversidade de ideias*”; “*Perdeu-se um pouco o foco, muito senso comum*”; “*Hoje ficou muito particularizado, muita conversa*”; “*Ficou disperso*”; “*Foi melhor que a aula passada, mais participação*”; “*Reflexão e mudança de consciência*”; “*Agregou mais*”; “*Foi bom, a dispersão é pelo grupo*”; “*Momento de repensar os conceitos*”; “*Orientar as discussões do dia*”; “*Foi grande exercício para se sensibilizar*”; entre outros.

Essas avaliações nos foram muito valiosas para prepararmos as aulas seguintes, mas também para visualizarmos até que ponto os assuntos tratados estavam sensibilizando as/os cursistas. Para as temáticas de direitos humanos, com as quais trabalhamos no curso, a sensibilização é parte crucial do processo de discussão e implementação de políticas. Não é possível que se convença a categoria docente da necessidade de se respeitar a diversidade sexual das alunas e alunos com quem convive, a menos que o/a docente seja capaz de entender as consequências que os modelos de comportamento repressores, religiosos e heteronormativos podem ter sobre as crianças e adolescentes. Essa empatia precisa ser trabalhada; no entanto, nem sempre ela surge espontaneamente, principalmente quando se vê a/o discente como “o outro”, seja porque é *trans*, negro, ou advindo de outra cultura ou situação social; assim é difícil colocar-se no lugar dessa pessoa.

Vale lembrar que, conforme aponta Lynn Hunt (2009), a sensibilização das pessoas às questões de direitos humanos e universais é uma história recente e sempre se corre o risco de perder espaço quando as pessoas têm dificuldades em olhar para o próximo como igual, quando a diferença se torna base para os preconceitos. Sendo assim, o retorno daquilo que as/os cursistas estavam sentindo durante as aulas, sua opinião a respeito dos conteúdos, foi de suma importância para que pudéssemos trabalhar os conteúdos do curso na constituição dos sujeitos docentes, para que lhes fizessem algum sentido, provocando uma reelaboração conceitual, mesmo que ainda incipiente, com possibilidades de provocar mudanças na relação com os alunos e alunas no cotidiano da escola.

Inúmeras foram as ferramentas que a equipe utilizou para problematizar as questões de diversidade propostas pelo curso, dinâmicas que abordavam as temáticas de várias maneiras, incluindo perguntas diretas aos sujeitos docentes sobre como lidariam com uma pessoa que não respondesse aos padrões heteronormativos em seu grupo familiar, se achavam aquela postura/atitude aceitável ou não; questionamentos quanto aos direitos de homossexuais ao matrimônio ou à adoção de crianças, ou ainda em que sentidos acreditavam que as crianças e adolescentes têm direito a expressar e viver sua sexualidade de forma plena, segura e saudável. Talvez o mais interessante tenha sido perceber o estranhamento quanto à problematização e as diferentes noções do que seria uma sexualidade plena e saudável, na visão das/dos professoras/es, para crianças e adolescentes.

Os relatos expostos acima, na autoavaliação do segundo encontro presencial, mostram críticas por este encontro ter sido mais «disperso» que o primeiro, e por ter tido muito espaço para conversa e participação da turma e algumas vezes falta de teoria, de aula expositiva. Para a equipe que promoveu o encontro, este se mostrou como um momento crucial de abertura dos sujeitos envolvidos com o curso, de

disposição de se colocar, de admitir seus preconceitos, de trazer suas histórias de vida, os preceitos sob os quais foram criadas/os, suas matizes religiosas e as dificuldades em lidar com determinadas temáticas.

Pode-se perceber que essa abertura foi essencial para que as temáticas pudessem provocar a turma a refletir sobre elas não apenas como diretrizes governamentais voltadas à educação, isto é, não apenas como orientações a serem seguidas, mas como questões importantes também para os sujeitos docentes. Assim, expressões triviais de discriminação e preconceito, que antes não eram nem mesmo entendidas pelas professoras e professores como tais, a partir do momento em que começam a envolver suas próprias subjetividades, é possível que se criem empatia e sensibilidade para perceber como essas questões afetam todos os sujeitos da escola. Além disso, essa sensibilização pode ajudar os/as professores/as a perceber os diferentes processos de exclusão que a norma constrói na escola, mesmo em temas que muitas vezes os docentes não consideram como parte do currículo – como temas identitários e referentes às sexualidades.

Outra estratégia que pareceu surtir efeito durante os encontros presenciais e que surgiu mais espontaneamente do que de forma planejada, devido ao envolvimento do grupo de trabalho com as temáticas, foi o fato de nós, responsáveis pela abordagem pedagógica, demonstrarmos à turma como nossas subjetividades também influenciam nas formas como lidamos com aquelas temáticas. O fato de a turma perceber que a história de nossas relações familiares, nossas religiões, nossa experiência escolar e universitária não estiveram sempre de acordo com a noção de respeito à diversidade da qual falávamos foi um elemento muito profícuo. Isso parece ter contribuído para que a turma compreendesse que essas temáticas mexem com todas as pessoas, e que os aspectos discriminatórios presentes na escola não são de responsabilidade ou resultado da omissão da categoria docente, mas sim uma questão que diz respeito à constituição histórica da sociedade.

Nossas atividades, nesse sentido, não buscaram simplesmente transmitir conteúdos, dizer o que é certo ou errado conforme novos conceitos e teorias sociológicas do currículo escolar, mas possibilitar a compreensão da complexidade da forma como as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade se constituem como instrumentos de exclusão e desigualdade social no cotidiano das escolas. Dessa forma, o curso proporcionou reflexões sobre a relevância de leis e iniciativas governamentais voltadas à diversidade para a garantia dos direitos humanos. Isso porque sensibilizou os/as professores/as sobre os direitos antes negados aos educandos e a necessidade de trabalhá-los em todas as disciplinas, e quão amplas podem ser as dimensões da discriminação que, de tão trivial, muitas vezes passa por nós despercebida.

No próximo tópico serão apresentados alguns pressupostos teórico-metodológicos voltados à formação de professores em sexualidades que tenham como horizonte ético e político a garantia dos direitos humanos.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS VOLTADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADES

À guisa de fechamento, proporemos alguns pressupostos que poderão contribuir para um trabalho de formação de professores voltado às (des)construções das metanarrativas que oprimem as diversidades de modos de ser e estar na escola e a potencialização de sujeitos para a construção de uma perspectiva política de sexualidade no contexto escolar.

O primeiro pressuposto consiste na necessidade de rompimento com uma concepção bancária de formação de professores em sexualidade e promoção de uma concepção ético-política voltada à temática. Com base em Freire (1987), na concepção “bancária”, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos

de forma vertical, partindo-se do pressuposto de que os professores são compreendidos como aqueles que sabem e os alunos como aqueles que não sabem.

Romper com esse modo de formação “bancária” de professores exige diálogo. Ele é importante para conhecer o sujeito professor, suas dificuldades cotidianas relacionadas à sexualidade e a relação destas com sua história, com o modelo de formação recebido e com as políticas educacionais. Os conteúdos transmitidos a partir de uma perspectiva bancária de educação, a qual entende os educandos como depósitos, tendem a fazer pouco sentido na hora de pensar os dilemas vividos cotidianamente pelos professores. Diante disso, a experiência realizada no polo de Itapema mostrou que esses conteúdos relacionados a gênero, sexualidade, questões étnicas e demais temáticas transversais não devem ser ignorados, mas sim contextualizados dentro das problemáticas vivenciadas pelos/as professores/as em suas escolas.

Corroborando a proposição acima apresentada, cabe também destacar a necessidade de se romper com a compreensão de que o processo de formação de professores deve ser pautado em uma racionalidade instrumental, na qual parte-se do pressuposto de que esse/essa professor/a é um sujeito “neutro” e “sem conhecimentos”, “tábua rasa” e que precisa ser formatado a partir de estratégias homogeneizantes. Trabalhar com uma temática tão complexa como a da sexualidade demanda a necessidade de conhecer a história de educação sexual desses sujeitos, bem como fazê-los perceber os atravessamentos dos discursos morais, religiosos e biomédicos e seus efeitos produzidos no modo como se relacionam com a temática.

Autores como Susana Inês Molon (2003), Bader Burihan Sawaia (2009), Sérgio Antônio da Silva Leite e Elvira Cristina Martins Tassoni (2002) destacam que romper com a racionalidade instrumental

ainda presente nas ciências sociais humanas, que cinde o cognitivo e o afetivo, o objetivo e o subjetivo, é um desafio de grande relevância. Essas cisões, de acordo com Gesser et al. (2012), reduzem o sujeito professor à dimensão da cognição e operam com a expectativa de que os conhecimentos disponibilizados sejam assimilados por eles e transformados em ações “corretas” às expressões relacionadas à sexualidade na sala de aula. Em síntese, a partir de uma perspectiva que rompe cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção, teoria e prática, pensamento e ação, pode-se afirmar que esse professor, quando se propõe a trabalhar temas relacionados a gênero, sexualidades e diversidades no contexto escolar, terá seu fazer atravessado pelos diversos discursos constituintes dos sujeitos.

Destaca-se, também, a necessidade de se ter como horizonte a ser buscado a construção de uma perspectiva ético-política de sexualidade. Essa perspectiva se caracteriza pela busca: a) da desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo; b) da desnaturalização das violências; c) da ampliação da autonomia; d) da garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e da diminuição da vulnerabilidade dos sujeitos (GESSER, ET al., 2012). Portanto, corrobora a garantia dos direitos sexuais como direitos humanos.

Finalizando, no que se refere ao papel do GDE, destaca-se que uma das grandes contribuições desse programa, pensando do ponto de vista político, foi o de agenciar sujeitos políticos para a implementação das diretrizes e políticas públicas previstas no plano legal. O programa conseguiu integrar professores, tutores e coordenadores engajados a partir de uma perspectiva ético-política de sexualidade na promoção de uma ação concreta junto a professores/as de escolas públicas. Também fomentou a criação de inúmeras produções relacionadas à temática, que poderão servir como referências para a implementação de ações diversas.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Rev. Estud. Fem.*, v. 19, n. 2, p. 421-449, 2011.

AVILA, A. H. ; TONELLI, M. J. F; ANDALÓ, C. S. de A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicol. Estud.**, v. 16, n. 2, p. 289-298, jun. 2011.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.16, n. 58, p. 59-76, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; temas transversais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à discriminação. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei 8.069/1990. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para a implantação do projeto saúde e prevenção nas escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: G. L. LOURO. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CAMPOS, A. C. de O. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cad. Pesq.**, v. 34, n. 123, p. 730-734, 2004.

COSTA, B. P. **Preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil**: critérios para avaliação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 115 p.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia**: uma análise a partir do recorte de gênero. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2009.

COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 475-489, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1. **Vontade de saber**. Tradução de M. T. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012.

GESSER, M. A psicologia e o processo de (re)construção de identidades de gênero. In: II MOSTRA DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA. **Anais**. São Paulo: CFP, 2013 (no prelo).

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEÃO, A. M. C. Estudo **analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp Araraquara nas temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2009.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação dos professores. **Linhas**, v. 11, p. 36-52, 2010.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. de A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. Rev.**, v. 46, p. 201-218, 2007.

MUNOZ SANCHEZ, A. I.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Ciê. Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 319-324, 2007.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sex. Salud. Soc.**, v. 11, p. 59-87, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Santa Catarina: SEE, 2008.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 2, p. 145-159, 2013.

SILVA, L. R. G. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores**: uma análise da política educacional. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2010.

VILLELA, W. V. Num país tropical, do sexo que se fala ao sexo que se faz. In: GALVÃO, Loren; DIAS, Juan (Org.). **Temas de Saúde Reprodutiva**. 1 ed. São Paulo: Relume, 1999.

WELZER-LANG, D. A. Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Rev. Estud. Fem.*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.



ASSIM SE FALA NA ESCOLA – REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E GÊNERO EM ESCOLAS DE MUNICÍPIOS VINCULADOS AO POLO DE POUSO REDONDO

IZABELA LIZ SCHLINDWEIN
TÂNIA WELTER
LUCIANA ALVARENGA

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os discursos de gênero explicitados em escolas públicas de Pouso Redondo, cidade localizada na microrregião do Alto Vale da bacia hidrográfica do Rio Itajaí-Açu – Região Centro-leste de Santa Catarina, Brasil –, tomando por base teórico-metodológica a perspectiva hermenêutica de discurso¹⁴. A partir dela, afirmamos que os discursos são elaborados por sujeitos a partir de sua cultura histórica (formada por valores, símbolos, imagens, personagens, eventos contextuais), possuem temporalidade, expressam algo e são disponibilizados para outras leituras e interpretações.

¹⁴ Estamos utilizando a categoria de discursos no sentido amplo possibilitado pela hermenêutica de Ricoeur (1989), ou seja, na forma oral, escrita e performática.

Os discursos foram conhecidos a partir de pesquisa empírica realizada com os/as estudantes e profissionais da educação¹⁵ participantes do curso de formação em Gênero e Diversidade na Escola no polo de Pouso Redondo (UFSC/IEG/UAB)¹⁶.

Os discursos deste artigo foram coletados em pesquisa qualitativa realizada entre janeiro e março de 2013. Foram utilizadas diversas estratégias para coleta de dados, entre elas a observação direta nas escolas em que atuam as participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola, polo Pouso Redondo, e realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) e conversas informais com dezoito profissionais da educação residentes nos municípios de Pouso Redondo, Braço do Trombudo, Trombudo Central, Miriam Doce, Taió e Alfredo Wagner. A observação direta permitiu conhecer os discursos das/dos profissionais, alguns orais, outros escritos e estrategicamente explicitados em espaços públicos das escolas, como murais e paredes no formato de cartazes, panfletos, faixas, quadros, além dos discursos performatizados em espaços públicos, especialmente pelos/pelas estudantes.

Foram realizadas entrevistas com profissionais da educação, entre elas psicólogas¹⁷, coordenadoras pedagógicas, diretoras, professoras das disciplinas de artes, história, educação física, ensino religioso, língua portuguesa, língua inglesa, professoras de educação infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Por entender sua ação direta na formação dos/das estudantes, estamos considerando como profissionais da educação todos as/os profissionais que atuam na escola: diretores, técnicos educacionais, especialistas, serviços gerais, merendeiras, seguranças, voluntários e outros.

¹⁶ Esse curso foi realizado entre outubro de 2012 e junho de 2013 em seis polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) localizadas em cinco cidades de Santa Catarina. O curso com duração de 200 horas de formação em gênero e diversidade na escola (presencial e a distância) foi ministrado por equipe multidisciplinar da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e envolveu trezentos profissionais da educação.

¹⁷ Seguindo a sugestão de Carmen Caldas-Couthard de “guerrilha de linguagem”, optamos por identificar na forma feminina a maioria do grupo envolvido na pesquisa, qual seja, as mulheres.

As entrevistadas têm entre 22 e 47 anos. Grande parte das mulheres é casada ou possui união estável, mas há solteiras e uma viúva. Todas se declararam cristãs, grande parte vinculada à Igreja Católica e outras à Igreja Luterana.

Embora algumas perguntas estivessem apoiadas nas teorias relacionadas ao tema da pesquisa ou às realidades apresentadas a partir da dinâmica social das escolas, outros questionamentos surgiram a partir da fala das profissionais, gerando novas reflexões. O roteiro da entrevista foi sendo ampliado com outras questões, evitando que as respostas estivessem condicionadas ou padronizadas.

Por meio da entrevista semiestruturada, foi possível acessar a descrição de fenômenos sociais, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, com a presença consciente e atuante das pesquisadoras no diálogo, como nos ensina Augusto Triviños (1987).

A coleta de dados com estudantes foi feita em espaços coletivos da escola, como pátio, refeitório e salas de aula. As entrevistas com as profissionais de educação foram realizadas em espaços reservados, como secretaria e sala de professores. Ao longo das conversas, suas memórias reproduziam desde cenas da infância na relação com os pais e diálogos cotidianos na escola até formas de educar filhos/as ou episódios vistos na cidade ou na televisão. Também foi observada, na hora da entrevista, a linguagem não verbal das entrevistadas.

Dessa forma, a preocupação das investigadoras era estimular o diálogo sobre gênero, fazendo com que as entrevistadas pudessem pensar sobre suas próprias ações e seus discursos, promovendo uma reflexão sobre as implicações de suas subjetividades sobre a prática escolar. A partir dessa interação, foram reconhecidas experiências, opiniões, crenças, formas de sentir e expectativas.

Além das entrevistas semiestruturadas, também foram levados em consideração na escrita deste artigo os diálogos realizados durante

as aulas presenciais do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ou até mesmo em ambientes informais, como a hora do almoço ou do lanche; ou interações em fóruns; via sistema de aprendizagem on-line, e troca de mensagens entre professoras, tutoras e cursistas.

Algumas questões orientaram esta investigação: Qual é a linguagem de gênero utilizada na escola? Há uma relação entre linguagem e sexo? A linguagem explicitada na escola interfere na formação e transformação dos sujeitos? O que afirmam os profissionais da educação sobre isto?

1 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Buscamos referenciais que orientassem nosso olhar sobre o objeto de pesquisa e que pudessem ampliar a perspectiva da abordagem empírica. Consideramos que as categorias de discurso e interpretação de Paul Ricoeur (1977, 1978, 1989), Otávio Velho (1995) e Clifford Geertz (1978) possibilitariam orientar e ampliar nosso olhar sobre os discursos de sujeitos sociais¹⁸ explicitados nas escolas catarinenses.

Entendemos, a partir de Ricoeur (1990), que todo discurso é uma ação humana significativa e possui referências ostensivas e não ostensivas. Aquilo que é explicitado pelos sujeitos é uma significação, muitas vezes não condiz mais com a situação inicial e, como significado revelado, pode se autonomizar e estar disponibilizado para outras leituras. Para o autor, “[...] há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos torna-se

¹⁸ Ortner (2007, p. 74) afirma que os sujeitos são agentes inseridos em teias de relações de afeto, solidariedade, poder e rivalidade, portanto não são totalmente livres e atuam dentro de teias de relações que compõem seus mundos sociais.

manifesta” (RICOEUR, 1978, p. 15)¹⁹. Toda interpretação, no entanto, tem por base um reservatório de experiências prévias²⁰.

Ricoeur (1989) afirma que a ação comunicativa é articulada a partir de normas, símbolos e signos próprios dos sujeitos, sem contar o não dito, como os preconceitos. Velho (1995) define isso como pretexto ou *cultura profunda*, ou seja, as referências históricas e culturais que fundamentam a significação e interpretação dos sujeitos, definida aqui como cultura histórica.

Além de explicitar significados produzidos e interpretados, o discurso abre a possibilidade de produção de significados novos, segundo interpretações novas, inseridas em situações novas, envolvendo novos interesses, sempre no sentido de refazer as leituras possíveis segundo a cultura na qual estão inseridos o discurso e seu(s) interlocutor(es) (GEERTZ, 1978). Assim, os discursos, além de explicitarem um *mundo*, mediar a compreensão do *ser-no-mundo*, ou *compreensão de si*, podem revelar um *mundo* desejado ou um poder-ser.

O discurso está relacionado a uma realidade extralinguística, referindo-se ao próprio falante/locutor e ao ouvinte (RICOEUR, 1977). É enquanto discurso que a linguagem é falada ou escrita (RICOEUR, 1989, p. 186). A função simbólica é atualizada no discurso, mas é o significado que possibilita a comunicação entre duas subjetividades – falante e ouvinte. É por isso que o discurso, enquanto oralidade, é composto de temporalidade, centrando-se no autor e na sua subjetividade. Mais do que descrever a realidade, o discurso oral revela, cria, ordena, cria congruência: dá sentido e ordem à experiência humana, partindo

¹⁹ Para Ricoeur (1978, p. 15), interpretação é “[...] o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal. Guardo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos ocultos. Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos”.

²⁰ Sobre isto, ver também Ortner (2007).

sempre de regras e paradigmas já existentes. O discurso tem temporalidades diferentes na fala e na escrita. Na fala, a instância do discurso permanece como acontecimento fugidivo, pois ele aparece e desaparece e, por isto, há um problema de fixação. A escrita surgiria para socorrer a “fragilidade do discurso” ao fixar a fala (RICOEUR, 1989, p. 186).

Também para Carmem Rosa Caldas-Coulthard (2007), a linguagem, mais do que um instrumento de comunicação, é um sistema simbólico situado em estruturas sociais. A autora ressalta que a linguagem, além de refletir ideologias específicas, pode estar a serviço de ideias preconceituosas e motivar atos discriminatórios e excludentes. É por meio de falas, interrupções e silêncios que se valoriza ou invisibiliza pessoas, grupos, identidades e diversidades.

Desde Margareth Mead (1988), sabe-se que cada cultura realiza processos de socialização diferenciados para meninos e meninas. Muitas vezes, esses processos promovem uma hierarquização na linguagem, supervalorizando a masculina²¹. Para George Lakoff et al. (2010), há efeitos maiores nesse processo, negando a mulheres o acesso ao poder por serem consideradas incapazes de mantê-lo. Para essa autora, a discrepância nos jeitos de falar tem a ver com as diferenças nas posições que homens e mulheres ocupam na sociedade. Importante ressaltar que as identidades não são fixas e sofrem transformações a partir da dinâmica cultural e linguística constante. O contrário também ocorre, ou seja, mudanças nos modos de falar podem influenciar mudanças de atitudes.

Algumas autoras²² afirmam que a linguagem cultural para cada sexo é prescritiva, devendo ser performatizada pelos sujeitos. Assim, o papel do gênero constrói uma falsa noção de estabilidade. Há um discurso que mantém essa ordem compulsória pela repetição de atos que

²¹ Sobre isto, ver também Fishman (2010).

²² Como Livia e Hall (2010) e Cameron (2010).

reforçam a construção dos corpos masculinos ou femininos. A performatividade é um ato intencional que produz significados.

Para Judith Butler (1993), a frase dita na cerimônia do casamento “Eu vos declaro marido e mulher” promove uma “heterossexualização do elo social”. Outro performativo semelhante é o pronunciamento que se faz na hora do nascimento. De acordo com a autora, partir da fala “É uma menina!”, feita por uma parteira, é dado início ao processo pelo qual tornar-se menina é motivado. Seriam essas formas de homens e mulheres “fazer gênero” por meio da linguagem, como sugere Butler (1990)?

Também Deborah Cameron (2010) observa a questão da performatividade afirmando que a fala é uma estilização repetida do corpo. Embora tenha interesse em descobrir como as pessoas usam recursos linguísticos para produzir a diferença de gênero, ela sugere subverter ou resistir aos códigos de gênero predominantes.

Percebendo os discursos como instrumentos de poder, buscaremos, aqui, descrever e refletir sobre os discursos explicitados nas escolas catarinenses por estudantes e profissionais de educação.

A perspectiva de poder está fundamentada em Michel Foucault (1979), ou seja, não é onisciente, onipotente ou onipresente e não é exercido unilateralmente, de cima para baixo. Para nós, as relações são dinâmicas, sem lugar determinado, e o poder é um instrumento de diálogo. Nossa observação nos permite afirmar que há uma intensa negociação de poder nas decisões sobre o uso do espaço escolar, na apropriação de objetos ou na escolha desses gestos repetitivos. Como já foi exposto, o que é considerado tipicamente masculino ou feminino está orientado por valores coletivos externos e de forma alheia ao modo de pensar e agir de cada sujeito. Essa cultura não aprova todas as práticas e desejos sexuais e isso gera conflitos e discriminações contra práticas “fora da normalidade”.

As meninas que sustentam uma *performance* de obediência são mais aceitas, assim como os meninos que confirmam a masculinidade hegemônica. Colocados/as em situação de constrangimentos, estudantes são marcados por essas experiências. Evitando repetir cenas que provoquem dor, eles e elas nublam tendências, escondem e mascaram vontades e expressões. Portanto, torna-se essencial, para pensar as relações de gênero, conhecer como o poder é exercido, suas resistências, ambiguidades e contradições, como propõe Foucault (1979).

2 CONTEXTO DA PESQUISA E CONFLITOS ÉTNICOS

Grande parte das escolas e profissionais da educação envolvida nesta pesquisa está localizada na região conhecida como Alto Vale do Itajaí, ou “Vale Europeu”. Afirmam-se recorrentemente que essa região é ocupada por descendentes de europeus e que hoje há poucos negros e indígenas. Além disso, a região é reconhecida como importante centro industrial, comercial e com grande potencial turístico²³.

Há muitos relatos sobre conflitos étnicos ocorridos entre descendentes de europeus e negros, conhecidos como “brasileiros”, “de origem brasileira” ou “morenos”, e colonizadores europeus e indígenas, conhecidos como “bugres”. Os conflitos com os “bugres” são antigos e datam da colonização da região. Evacir Cristofolini (2000, p. 126) relata que os índios Xokleng viveram como nômades na região do Planalto Serrano durante séculos e que sua extinção começou na segunda metade de século XIX, “[...] quando levas de alemães, italianos e eslavos imigrados passaram a ocupar suas terras”. Afirmam também que a desocupação dos indígenas das terras foi feita de forma violenta, com uso da arma de fogo

²³ Sobre esses aspectos, ver dados disponíveis em: <<http://www.hoteisdesantacatarina.com.br/regioes/vale-europeu>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

e com a contratação de bugreiros profissionais por parte dos descendentes de europeus. Estes perseguiram e matavam indígenas, especialmente homens, e aprisionavam as mulheres e crianças, que eram “[...] levadas para a civilização” (CRISTOFOLINI, 2000, p. 130), ou seja, eram adotadas ou passariam a trabalhar para as famílias não indígenas.

Os relatos sobre conflitos entre descendentes de europeus e “brasileiros” são recorrentes na região também entre as profissionais da educação envolvidas nesta pesquisa²⁴. Selecionamos alguns bastante significativos: *“Na cidade onde nasci, tinha muitos poloneses que discriminavam os ‘de origem brasileira’. Eles diziam que os brasileiros não tinham a mesma capacidade para trabalhar que eles tinham”*; *“Meus pais diziam que a gente não devia andar com negros porque eles não prestavam, eram pessoas do mal.”*; *“Minha avó não deixava a gente namorar com negro. Ela tratava eles muito mal.”*; *“Meu pai é racista.”*; *“Meus avós paternos não aceitavam os negros e diziam que eles não eram gente. Meu pai ainda não aceita os negros, mesmo tendo uma nora de origem negra.”*; *“Vejo os negros sofrendo muito preconceito em minha cidade.”*

2.1 Discursos sobre gênero e linguagem

Perguntadas sobre a diferença na expressão oral de meninos e meninas da educação infantil, duas professoras explicaram que os meninos falam mais do que as meninas em espaços públicos. Segundo ela, isso ocorre porque as meninas são mais tímidas do que os meninos. Elas contaram também que, a partir dessa observação, optaram por estimular as meninas a desenvolver a habilidade da oralidade, fazendo perguntas diretamente a elas, estimulando-as a apresentar suas dúvidas e posicionamentos em sala de aula.

²⁴ Relatos pessoais escritos de forma anônima em março de 2013.

Uma professora observou que há diferença no uso da linguagem entre meninos e meninas no espaço escolar. Afirmou que os meninos estão sempre *“querendo falar mais alto que as meninas”*.

Para outro professor, as meninas são mais criativas, têm o imaginário povoado de ideias, expressando-se facilmente só com um olhar. Já os meninos têm respostas mais concretas.

Esse professor e outras professoras observaram também que há diferenças na *performance* na escola: as meninas buscam reproduzir o modelo de feminilidade que conhecem utilizando, desde muito jovens, maquiagem e unhas pintadas e uma indumentária que destaca as formas corporais e valoriza a erotização. *“Elas vêm muito arrumadas para a escola”*, afirma uma professora.

Seguimos Caldas-Coulthard (2007) ao constatar que a linguagem segue padrões sociais específicos e é no espaço público que estes são reafirmados por meninos e meninas. Sabemos que a linguagem é contextual e prescritiva, podendo punir quem apresenta um comportamento diferenciado. A menina que fala grosso ou de modo rude pode ficar isolada e ser xingada. O menino que não apresentar comportamento agressivo pode ser ridicularizado e excluído.

Num diálogo realizado em espaço interativo da educação a distância, uma professora questionou sobre o uso genérico de palavras para se referir a um conjunto pessoas. Referia-se, naquele momento, ao uso de termos masculinos quando quer se referir a um grupo formado por homens e mulheres, mesmo que estas sejam a maioria no grupo. Dessa forma, alertava a professora, promove-se uma exclusão das mulheres. Grande parte das participantes desse diálogo reagiu, afirmando não perceber qualquer problema em escrever a palavra “professores” quando grande parte dos educadores é formada por mulheres. Muitas justificaram que falam ou escrevem assim por costume ou padronização.

Um professor, no entanto, opôs-se, afirmando que se sente incomodado quando isso ocorre.

Percebemos que essas professoras apresentaram uma dificuldade maior de estranhamento da ideia naturalizada e construída socialmente de que homem é sinônimo de humanidade. Para Caldas-Coulthard (2007, p. 6), fatos como esse demonstram que há assimetrias no emprego do código linguístico e que “[...] as escolhas gramáticas podem ser manipuladas de acordo com determinadas ideologias”. Para Casey Miller e Kate Swift (1976), no entanto, o uso genérico de “homem” como universal é um ato grave porque exclui as mulheres e constrói uma ideia de subespécie humana.

2.2 Discursos sobre famílias e outras diferenças

Quando questionadas sobre quais os assuntos em evidência na escola, diversas profissionais da educação indicaram o tema “família”. Elas afirmaram ser a família o único lugar no qual se pode garantir proteção, sobrevivência e bem-estar.

Segundo uma das professoras entrevistadas, o tema *família* faz parte do planejamento anual de ensino da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para ela, o curso do GDE trouxe mais ferramentas para trabalhar com esse tema. Depois do curso, passou a utilizar com seus alunos e alunas atividades propostas nos livros-base do curso (ARAÚJO; BARRETO, 2009; BARRETO et al., 2012). Contou também que os alunos e as alunas trouxeram questões interessantes e afirmaram “*que não tinham se dado conta de que existem muitas famílias diferentes*”, entre eles as homossexuais. Conclui, impressionada, que “*mesmo tão jovens*”²⁵, “*conseguiram fazer reflexões profundas*”. Esse comentário

²⁵ Referindo-se aos/às estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos.

sobre a profundidade de estudantes nos indica que a descoberta sobre a diversidade de arranjos familiares também foi da professora.

Essa professora contou também que muitos/as estudantes explicitaram dúvidas em relação a contrair matrimônio ou não. Para a professora, a dúvida destes/as estudantes foi gerada porque muitos são filhos de casamentos desfeitos ou não conhecem os pais biológicos, são adotados, vivem em instituições de acolhimento ou com outros parentes e novos arranjos familiares.

Duas professoras que trabalham na mesma escola com Educação Infantil relataram que as crianças que vivem com madrastas e padrastos dizem que sentem falta de seus pais biológicos, “*principalmente nas datas comemorativas*”. É recorrente também o discurso sobre a família “completa” e desejada, que é a heterossexual, monogâmica e cristã.

O tema *família* é recorrente também nos discursos escritos explicitados em espaços públicos das escolas. Os cartazes geralmente são preparados com imagens bonitas, coloridas e a família apresentada é geralmente heterossexual, monogâmica, composta por pessoas brancas e jovens. Percebemos que essa é uma estratégia de popularização de um modelo familiar específico, embora se constate que há uma enorme diversidade de arranjos familiares entre os/as estudantes dessas escolas.

Percebemos em algumas dessas profissionais da educação dificuldade em conviver e respeitar a diversidade apresentada por seus alunos e alunas. Isso é recorrente entre outros profissionais da educação. Para Tania Welter e Mareli Eliane Graupe (2012), embora a escola seja o espaço da diversidade por excelência (sexual, gênero, classe social, religiosa, etária, pensamentos, comportamentos, conhecimentos), muitas vezes faz maior investimento na sua homogeneização e descon sideração do que no seu reconhecimento e valorização.

Pudemos observar, no entanto, ações diferenciadas dessa entre profissionais da educação de Santa Catarina. Durante o curso do

Gênero e Diversidade na Escola, diversas professoras relataram que é necessário rever a atividade tradicional de comemoração de datas especiais como “Dia dos Pais” e “Dia das Mães” e promover uma atividade única intitulada “Dia da Família”. Afirmam que, dessa forma, além de não expor os/as estudantes a explicações e a situações de desconforto por não terem sido reconhecidos ou não conviverem com seus pais ou mães biológicos, poder-se-ia incluir e valorizar outros componentes das famílias, como avós, pais e mães adotivos, madrinhas, padrinhos, irmãos, entre outros.

Observamos também outras ações inclusivas a partir do uso dos livros de Todd Parr²⁶, entre eles, *O livro da família* (PARR, 2003). Esses livros são recorrentemente utilizados por profissionais da educação em escolas catarinenses para apresentar aos/às estudantes, especialmente de Educação Infantil, diferenças físicas e culturais observadas, como cor de pele, estatura, família e outras. As professoras afirmaram que utilizam esse autor porque seus livros apresentam “*um mundo colorido, com muitos amigos para conhecer*” e “*onde cada um tem seu jeito de ser*”²⁷. Dessa forma, acreditam estar contribuindo na sensibilização dos/das estudantes para o respeito mútuo às diferenças. Além de abordar temas como identidades e diferenças, observamos que diversas professoras utilizam esse livro para refletir sobre deficiência e se opor ao capacitismo²⁸.

²⁶ Todd Parr criou o desenho animado “ToddWorld”, que estreou em alguns países por canais como o Discovery Kids.

²⁷ Depoimento de uma professora em maio de 2013.

²⁸ O capacitismo pode ser considerado como uma forma de pensar que define as pessoas com deficiência como menos capazes, dependentes, desamparadas e assexuadas. Para Mello e Nuernberg (2012, p. 636), o fenômeno da deficiência é um processo que “[...] não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais”.

2.3 Discursos em espaços públicos

Sabemos que a escola é uma instituição com normas, regras, organização dos espaços físicos, negociação e disputa pelo poder. Enquanto na sala de aula existe maior controle e investimento na produção e socialização de conhecimentos científicos, o espaço externo apresenta-se como propício para exercitar sociabilidades, lazer, exercício físico, transgressões e violências.

Sabemos que nas negociações de gênero na escola, diferenças e semelhanças são acentuadas ou diminuídas. Nas redes de relações, sejam amizades ou disputas, o gênero torna-se estruturante, sendo posto à prova tanto por quem se relaciona quanto por quem analisa ou vigia.

Pensar *performance* ou expressão de gênero na escola é também reconhecer os discursos sobre o que é “ser normal” ou “natural”, já que tais ações possuem efeitos sociais e políticos. E assumir determinadas *performances* pode ser mais vantajoso do que assumir outras, proporcionando mais acesso ao poder ou limitando oportunidades.

Diversas professoras afirmaram que percebem diferenças na *performance* de meninos e meninas nos diferentes espaços da escola. Se a fala de ambos é mais controlada na sala de aula, o recreio é o espaço em que se observa maior liberdade de expressão. É nesse espaço que as gírias e a linguagem corporal são explicitadas mais livremente e onde as aproximações físicas entre meninos e meninas se realizam. Diversas professoras relataram que são os meninos que mais utilizam formas agressivas, como empurrões, chutes e socos na comunicação com outros meninos e com meninas. São também os meninos que mais falam palavrões e ultrapassam os limites da moralidade e “*passam a mão nas meninas sem seu consentimento*”. Esses comportamentos explicitados em espaços públicos parecem estar a serviço do reforço de uma masculinidade na qual a violência física é uma ação valorizada.

2.4 Diferença entre discursos

A observação de atividades escolares e dos discursos das profissionais da educação evidenciaram diferenças na perspectiva de crianças, jovens e adultos que estudam. Enquanto as crianças apresentaram interesse em conhecer e se relacionar com diferentes formas de organização e “maturidade” para o tema diversidade sexual, jovens e adultos manifestaram desconforto e menos abertura para o novo ou diferente.

Isso ficou evidente num projeto de intervenção realizado em curso noturno de Educação de Jovens e Adultos cujo tema era sexualidade. A atividade começou com uma proposta de analisar em pequenos grupos imagens de casais heterossexuais e homossexuais. Percebemos que essa atividade gerou grande desconforto para alguns participantes, especialmente adultos. Risos, piadas e olhares desconfiados foram recorrentes durante toda a atividade. O simples contato com palavras como “amor, gozo e paixão”, exercício proposto pelas coordenadoras da atividade, pareceu muito complexo e difícil de ser realizado em um ambiente público.

Com isso, constatamos que a sala de aula, como qualquer outro espaço social, serve a outros propósitos além da socialização e produção de conhecimentos. Serve, por exemplo, para confirmar e reafirmar valores sociais das profissionais da educação e dos/das estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na visão de Michael Halliday e Ruqaiya Hasan (1993), se a língua é a nossa casa, é o que nos identifica, ela não existe sem o que a cerca, sem o contexto. Constatamos que, embora o discurso encontrado nas escolas catarinenses esteja legitimado em argumentos científicos,

a subjetividade das profissionais da educação aparece marcada por preconceitos e perspectivas culturais tradicionais, e é esta perspectiva que orienta o planejamento escolar e sua ação docente. Esse pode ser um motivo pelo qual o tema *família* é recorrentemente abordado numa perspectiva tradicional. Pode ser um motivo por que a homossexualidade ainda causa desconforto e resistência.

Por outro lado, constatamos que os discursos das educadoras sobre a história de indígenas e negros da região relatada por avós e pais não são simplesmente reproduzidos, mas refletidos e questionados por elas. Percebemos que formações continuadas e específicas como o curso Gênero e Diversidade na Escola, e também novas legislações educacionais, materiais didáticos com outra abordagem e troca de informações nas redes sociais têm contribuído para mudanças como estas.

Percebemos que mesmo educadoras que moram ou trabalham em escolas distantes dos aglomerados urbanos mantêm-se informadas e refletem sobre ações discriminatórias no ambiente escolar ou virtual. A diversidade étnico-racial já é contemplada e defendida. Dessa forma, ancoradas em Otávio Velho (1995), percebemos que a cultura, mesmo a profunda, transformou-se, produzindo novos discursos e relações entre os pares.

Embora recorrentemente se afirme que a função da escola seja a produção e socialização de conhecimentos²⁹, podemos percebê-la como espaço de encontro e produção de diferenças, distinções e desigualdades entre sujeitos sociais, em destaque, estudantes e profissionais da educação. Ela se apresenta também como espaço para experiências e relações assimétricas, estímulo para valores hegemônicos, repressões sobre modelos não hegemônicos, exercícios de poder, conflitos e violências, estas nem sempre penalizadas. As violências são promovidas

²⁹ Sobre a crise de sentidos e significados da função social da escola, ver Mendonça (2011).

por sujeitos sociais a partir de suas motivações e possuem características próprias, gerando consequências diferenciadas³⁰.

Por fim, constatamos que a escola pode ser um importante espaço para estabelecimento de redes, experiências de sociabilidades, questionamento dos padrões hegemônicos e estímulo para práticas inclusivas e tolerantes³¹, como aquelas ações docentes relatadas por profissionais da educação participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Coord.). **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdos. Rio de Janeiro: CEPESC /Brasília: SPM, 2012.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

_____. Judith. **Bodies that matter**. New York: Routledge, 1993.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade. **Discurso & Sociedad**, v. 2, n. 1, p. 230-24, 2007.

³⁰ Estas reflexões podem ser encontradas também em Welter e Grossi, 2012.

³¹ Sobre isso, ver também Graupe e Welter (2012).

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CRISTOFILINI, Evacir R. **Pouso Redondo**: nosso povo, nossa gente. Rio do Sul: Nova Era, 2000.

FISHMAN, Pamela. O trabalho que as mulheres realizam nas interações. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.p. 13-44.

GRAUPE, Mareli E.; WELTER, Tânia. Escola como espaço para reconhecimento das diferenças. In: 28ª Reunião Brasileira de Antropologia. **Anais**. São Paulo, 2012.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Victoria: Deakin University Press, 1993.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1079.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MELLO, Anahi; NUERNBERG, Adriano. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudo Feministas**, Florianópolis, v. 20, n 3, p.635-655, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Sueli G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno CEDES**, *On-line*, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MILLER, Casey; SWIFT, Kate. **Words and Women**. New York: Anchor Press, 1976.

ORTNER, Sherry. Poder e Projeto: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pilar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Org.). **Conferências e Diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra, 2007.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: Clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **O conflito de Interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Do texto à acção**. Ensaios de Hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Otávio. **Besta-Fera: recriação do mundo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.

WELTER, Tânia; GRAUPE, Mareli E. Dinamicidade de arranjos familiares entre estudantes catarinenses. In: 28ª Reunião Brasileira de Antropologia. **Anais**. São Paulo, 2012.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam P. Discursos sobre violências entre jovens estudantes e profissionais da educação. In: Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2012. **Anais**. Florianópolis: UFSC/PPGICH, 2012.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ÂMBITO DO GDE/UFSC NO OESTE DE SANTA CATARINA – POLO DE PALMITOS

LUIZ HENRIQUE PASSADOR
GRAZIELE REGINA DE AMORIM ARRAES
SIMONE FRAPORTI

INTRODUÇÃO

O presente texto assume o caráter de ensaio e resulta da tentativa de compreender as questões étnico-raciais que emergiram durante a realização do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na modalidade a distância (EaD) entre 2012 e 2013 no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Palmitos, no oeste do estado de Santa Catarina, procurando contribuir para a reflexão e implantação do curso em outras ocasiões e regiões.

O GDE no polo Palmitos da UAB contou com cursistas de escolas dos municípios catarinenses de Palmitos, São Carlos, Riqueza, Caibi e Campo Erê, e dos municípios gaúchos de Iraí e Frederico Wesphalen.

A questão da diversidade na região que compreende o oeste catarinense e o noroeste gaúcho (onde estão localizados esses municípios) é constituinte da sua conformação sociocultural, política e econômica contemporânea, sobretudo no que tange à formação histórica e às relações étnico-raciais contemporâneas daquela área, fruto de uma experiência colonial bastante recente em comparação com as regiões Nordeste e Sudeste do país, e bastante particular em relação a outras regiões, inclusive dentro do próprio estado de Santa Catarina. Tal processo ainda está em fase de conformação e acomodação das categorias e relações étnico-raciais num ambiente que viveu rápidas e drásticas mudanças em menos de um século. Por isso, a equipe do GDE que atuou no polo entende que é esse o fundamento de um fato que chamou sua atenção: dentre os módulos abordados no curso, foi exatamente aquele dedicado à abordagem das relações étnico-raciais e às políticas e ações afirmativas que mais mobilizou as/os cursistas, que mais gerou debates e que mais demandou atenção da equipe no transcorrer do GDE. O índice que permite corroborar tal percepção é o fato de que entre os seis trabalhos de intervenção propostos e desenvolvidos pelas/os cursistas em seus respectivos municípios, três abordaram especificamente a questão étnico-racial, dois trataram da diversidade e da discriminação de forma mais ampla (sempre incluindo as questões étnico-raciais) e apenas dois não incorporaram tal questão (um tratou de AIDS na escola, outro de gravidez na adolescência).

Embora as questões de relações de gênero e diversidade/orientação sexual tenham também mobilizado as/os cursistas, ficou claro para a equipe que a discussão e incorporação da perspectiva da equidade de gênero e de direitos sexuais dentro das escolas e no contexto social mais amplo foram mais consensuais e enfrentaram pouca resistência. Chamou-nos atenção inclusive a quantidade de relatos das/dos cursistas que apontavam a existência de transgêneros entre as/os

alunas/os (majoritariamente de alunas que assumiam identidade de gênero masculino) e a grande capacidade de incorporá-las sem grandes tensões dentro do ambiente escolar, inclusive com o reconhecimento e uso de seus nomes sociais por parte de alunas/os e professoras/es.

Contudo, o mesmo não ocorreu quando as questões relativas às relações étnico-raciais começaram a ser abordadas no último módulo do curso. Primeiramente, a questão suscitou extremo interesse entre as/os cursistas, em função de abordar um dado de realidade que é crucial naquele contexto, em que os marcadores sociais de diferença étnico-racial e de origem são traços diacríticos fundantes de identidades mobilizadas constantemente na legitimação de sujeitos e espaços, e na produção de hierarquias muito claras e recorrentemente explicitadas no cotidiano de professoras/es e alunas/os. Quando, porém, começou-se a trabalhar o conteúdo do livro do GDE (BRASIL, 2012), que aborda a questão mormente pelo viés da afrodescendência e das populações indígenas, as resistências começaram a se explicitar entre as/os cursistas. Essas resistências eram pautadas por dois pontos muito claros: primeiro, por um consenso de que não há afrodescendentes na região e a discussão não contemplava as especificidades do contexto local; depois, pelo fato de que as políticas afirmativas, em especial as cotas para estudantes afrodescendentes e indígenas em universidades, era vista como privilégio e negação de um ideal meritocrático que as/os cursistas consensualmente defendiam.

Somente quando o professor e as tutoras passaram a discutir as questões étnico-raciais a partir das grandes categorias reconhecidas pela matriz local (alemães, italianos, caboclos e indígenas) é que começou a ser possível desenvolver um debate mais produtivo e reflexivo acerca das desigualdades étnico-raciais. E foi a partir dessa discussão que começaram a ser explicitadas pelas/os cursistas as tensões e as várias subcategorias de identidade e acusação que são negociadas no

contexto local (“alemão batata”, “gringo pão-duro”, “negro”, etc.), as quais elas/eles reconhecem perpassar as relações dentro e fora do espaço escolar, estabelecendo hierarquias, desigualdades e formas de preconceito e discriminação entre alunas/os, entre professoras/es e alunas/os e entre familiares e alunas/os.

Portanto, cabe aqui traçar um panorama geral da formação, manipulação e performatização dessas categorias étnico-raciais naquele contexto, que só podem ser compreendidas a partir do processo de colonização na área, para que possamos vislumbrar como elas se definem, como são negociadas e de que maneira podem ser incorporadas nos objetivos do GDE.

1 O CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL NO OESTE CATARINENSE

Várias autoras e vários autores – em especial cientistas sociais e historiadoras/es³² – já se debruçaram sobre a questão da formação histórica e étnico-racial do oeste catarinense, atrelada ao processo de colonização por descendentes de imigrantes europeus, e suas particularidades em relação a outras regiões brasileiras.

Não se quer aqui fazer um estudo exaustivo ou uma análise aprofundada desse quadro, mas traçar linhas gerais que permitam compreender minimamente como as categorias étnico-raciais locais se formaram e que sentido elas assumem hoje, para que as questões suscitadas durante o curso e os resultados que ele produziu ganhem inteligibilidade.

³² Além das/os autoras/es citados no corpo do texto, há uma produção de pesquisadores nativos do oeste catarinense que têm se debruçado sobre a questão da formação da região a partir do processo colonial, tais como Radin (2009) e Vicenzi (2008).

O fato de termos as quatro já citadas grandes categorias mobilizadas localmente (alemães, italianos, caboclos e indígenas) se deve à forma como se desenvolveu historicamente o povoamento do oeste catarinense. Grosso modo, o povoamento original da região é indígena, com presença de grupos Kaingang, Xokleng e Guarani³³. A presença de caboclos na região se deu em função de processos coloniais anteriores ao século XX, que resultaram em miscigenação entre europeus, indígenas e afrodescendentes. Indígenas e caboclos habitavam a área quando se deu o processo colonial mais recente, iniciado no século XX, mais marcadamente após a Guerra do Contestado e com o deslocamento de descendentes de imigrantes europeus do Rio Grande do Sul, estimulada pelo Estado para a ocupação de um território que era então visto como inabitado. A região constituía, então, um suposto “vazio demográfico” a ser conquistado e “civilizado” – essas expressões utilizadas à época pelo discurso oficial do Estado denotavam a invisibilização de indígenas e caboclos e a sua exclusão de um projeto de colonização que tinha por objetivo a nacionalização de um território de fronteira, o “branqueamento” como ideal de civilização nacional e o trabalho como motor.

Os descendentes de europeus vindos para a região como colonos nas primeiras décadas do século XX eram majoritariamente de origem alemã e italiana³⁴, e estabeleceram colônias baseadas em pequenas propriedades familiares, voltadas para a produção agrícola, a criação de animais de abate doméstico e manufatura de seus derivados. Uma leva significativa de colonos de origem italiana adentrou a região a partir da década de 1940, também vindos do Rio Grande do Sul. Esses “colonos

³³ Arlene Renk (2006) aponta deslocamentos, ocupações e conflitos entre essas três etnias num primeiro processo colonial anterior à chegada mais marcante de imigrantes europeus (alemães e italianos) à região no início do século XX.

³⁴ Renk (2000) aponta também a vinda de russos e alemães-russos, que eram minoritários em relação aos alemães e italianos.

de origem” eram os pilares de um modelo de colonização baseado na agricultura e capitaneado por empresas coloniais que vendiam os lotes para as famílias de imigrantes que vinham trabalhar as terras por si próprias. Portanto, o modelo de colonização na região tem características que o aproximam mais de um modelo colonial aplicado no continente africano a partir de finais do século XIX, com a presença de empresas coloniais e de famílias de colonos produtores agrícolas, distanciado do modelo utilizado por portugueses nos primeiros séculos de colonização no Nordeste e Sudeste do Brasil, descrito e analisado por autores como Gilberto Freyre (2005) e Sérgio Buarque de Holanda (1995)³⁵.

Os povoamentos e cidades da região vão se conformando no século XX a partir da aquisição e ocupação de terras por parte das empresas coloniais e de colonos de origem alemã e italiana, estando caboclos e indígenas secundarizados e subordinados a essa ocupação. Fica assim estabelecida uma relação hierárquica entre essas categorias em função da posse da terra e do trabalho: descendentes de imigrantes europeus são os proprietários da terra, do comércio e da indústria; caboclos trabalham como “agregados” para os colonos³⁶; e indígenas perdem suas terras tradicionais³⁷.

³⁵ Sobre o modelo colonial africano, ver Mahmood Mamdani (1996). Essa analogia está ainda sendo investigada de forma mais aprofundada por um dos autores (Luiz Henrique Passador), mas ela serve aqui para marcar uma diferença importante no modelo de colonização aplicado ao oeste catarinense, que permite compreender os fundamentos da crítica das/dos cursistas em relação à inadequação do conteúdo do GDE para compreender a região, que toma como modelo o processo colonial marcado pelo latifúndio e pelo trabalho escravo de mão de obra indígena e africana que caracterizaram a colonização do Nordeste e do Sudeste do país. Giralda Seyferth (1995, 2000) chama atenção para essa especificidade do processo de colonização e ocupação do Sul do país em relação às demais regiões.

³⁶ Renk (2006) mostra como os caboclos tornaram-se trabalhadores extrativistas no caso da erva-mate, que passou a ser comercializada pelos imigrantes europeus. Como “agregados”, podiam ter pequenas parcelas de terras também para a agricultura e criação. A autora cita mesmo uma “divisão étnica do trabalho” no processo de colonização da região no século XX.

³⁷ Essa estruturação também guarda semelhanças com a classificação e hierarquização das categorias *white*, *coloured*, *asian* e *black* que se viu na África do Sul, inclusive com a partição dos

Se os colonos se estabelecem como classe dominante nesse processo, é importante atentar para as divisões internas a esse grupo. Alemães e italianos ocupam povoamentos e formam cidades que respeitam essa clivagem, mas também há ocupações mistas. É nessa relação que vão se formando ocupações marcadas pela origem dos brancos que as dominam, vindo a constituir cidades que são identificadas como “alemãs”, “italianas” e mistas. Outra clivagem importante é a religiosa, entre luteranos (denominados “evangélicos”) e católicos. Assim, a construção de identidades entre esses brancos da região se dá pela etnicização de grupos marcados pela origem nacional de seus ascendentes, pela língua e pelas confissões religiosas, etnicizando grupos e espaços como “alemães” e “italianos”. É dentro dessa lógica que temos cidades que contam sua origem identificadas por tais marcadores: Palmitos é originalmente “alemã evangélica”, São Carlos é “alemã católica” e Iraí é mista (com alemães e italianos). A questão familiar também é central dentro do arranjo que se constrói na região, dado que a estruturação das relações se dá em torno da produção agrícola familiar num modelo patriarcal. Arlene Renk (2000) aponta que as alianças matrimoniais tendem a se dar dentro de uma lógica de endogamia étnica e confessional.

Rapidamente o desenvolvimento do agronegócio na região produz um crescente desmanche dessa estrutura colonial fundada na agricultura familiar³⁸. Como aponta Renk (2000), a antiga integração horizontal entre pequenos proprietários e produtores dá espaço a uma integração vertical, na qual os pequenos produtores se tornam fornecedores subordinados ao agronegócio, hoje chamados de “integrados”,

“brancos” em duas metades de origens diversas que guardam tensões entre si (no caso sul-africano, africanos e ingleses). A respeito das tensões entre brancos na África do Sul, ver Capranzano (1985).

³⁸ A respeito do impacto do agronegócio sobre a agricultura familiar na região e suas consequências, ver Mior (2005).

e perdem sua independência econômica anterior. O mesmo ocorre em relação às grandes cooperativas, que assumem caráter empresarial. Esse processo dá lugar também ao êxodo rural para os espaços urbanos que começam a crescer na região (como é o caso de Chapecó), e traz consigo o problema do celibato masculino no campo, colocando em crise a reprodução da família e da propriedade colonial tradicional. Essa situação também desemboca na perda de terras por parte dos colonos, criando um contingente de trabalhadores sem-terra que irá se organizar em forma de movimento social. Os indígenas, por seu turno, conquistam terras demarcadas e reconhecidas pelo Estado, passando a ser legítimos proprietários de terras declaradas de posse tradicional e vistos como privilegiados pelos colonos. Também os afetados pela construção de barragens, alegadamente necessárias ao desenvolvimento do agronegócio, perdem suas propriedades e engrossam o êxodo rural e as fileiras dos movimentos sociais na região. Por fim, as antigas clivagens étnicas começam a desaparecer nas cidades, como é o caso de Palmitos, que experimentou uma crescente mescla de espaços geográficos antes muito bem demarcados entre “alemães” e “gringos”³⁹.

O rápido dismantelamento da estrutura colonial inicial, contudo, não fez necessariamente desaparecer a ideologia étnico-racial fundada no processo colonial, e nem seus marcadores sociais de diferença perderam legitimidade. Pelo contrário, as categorias étnico-raciais gestadas na colonização continuam a operar nas relações cotidianas e atravessam as relações que as/os cursistas do GDE descreveram existir nos espaços escolares, como o que eles identificam como *bullying* de teor étnico-racial entre alunas/os, por exemplo. Esse quadro nos permite problematizar e analisar as construções de raça e etnia que são observadas naquele contexto.

³⁹ “Gringo” é o termo empregado por alemães para se referirem aos italianos, mas também a outros elementos de ascendência nacional de origem diversa. Observam-se também caboclos empregando esse termo para se referirem aos italianos.

Primeiramente, chama nossa atenção a construção do nativismo e da autoctonia dos descendentes de imigrantes. Com base em noções do oeste catarinense como um espaço originalmente marcado por um “vazio demográfico”, tratado como um “sertão bravo” e desabitado, a região foi objeto de um processo civilizatório que emprestou aos descendentes de imigrantes europeus o sentido do desbravamento e da dominação de uma terra sem nativos. Portanto, sobre a percepção de serem os primeiros habitantes de um “vazio demográfico”, erigiu-se um discurso e uma identidade de nativo para seus “desbravadores”.

A contrapartida desse processo foi a conversão dos nativos (indígenas e caboclos) em estrangeiros e invasores dentro do discurso colonial: indígenas e caboclos são o “outro”, aqueles aos quais a terra não pertence por direito. A categoria “brasileiro”, aplicada a caboclos e sujeitos que não têm uma ascendência familiar alemã ou italiana (por ao menos uma das linhas de descendência), denota claramente o estatuto de “estrangeiro” imputado àqueles que não compartilham dos marcadores de uma autoctonia social e historicamente construída dentro do processo de colonização baseado na presença civilizatória do imigrante alemão e/ou italiano e seus descendentes. Assim, denota-se também uma não identificação dos “europeus” com uma certa nação e cultura brasileiras. Num sentido semelhante, a categoria “forasteiro”, atribuída àquele que não é “da terra”, opera como marcador de alteridade e potencial ameaça à ordem autóctone⁴⁰.

Outro dado que caracteriza a construção da etnicidade na região é o fato de que a nacionalidade é convertida em “raça”. Atribui-se transcendência e atemporalidade às categorias “alemão” e “italiano” (que são nacionalidades constituídas historicamente apenas após os processos

⁴⁰ Haas (2013) relata o linchamento de “forasteiros” em Chapecó na década de 1950, acusados de incendiarem uma igreja na cidade. Marquetti (2005) pesquisou crimes ocorridos na região, na primeira metade do século XX, que foram atribuídos a “forasteiros”.

de unificação da Alemanha e da Itália no século XIX), tomadas como fatos biológicos e culturais transmitidos por descendência, pelo “sangue”, que repõem uma ideologia que esteve na base de certos discursos científicos e nacionalistas do século XIX e XX⁴¹. A noção de uma identidade definida pela descendência permite contrapor-se à nacionalidade definida pela terra em que se nasce, garantindo a persistência de uma identidade alemã e italiana legítima para esses grupos, mesmo quando se nasce em solo brasileiro – fato que Giralda Seyferth (1997) descreve como contraposição entre o *jus sanguinis* e o *jus soli* na definição do estatuto étnico. No mais, essa noção reforça a endogamia étnico-racial e a família como *locus* primordial da reprodução da estrutura colonial e de sua ideologia étnico-racial. A respeito da preponderância do *jus sanguinis* na definição do estatuto étnico e nacional dos imigrantes e seus descendentes, há uma anedota recorrente na região que opera como resposta à interpelação baseada no *jus soli*: quando uma gata dá cria dentro de um forno, nascem gatinhos e não pãezinhos; logo, alemães e italianos no Brasil geram alemães e italianos, e não brasileiros. Pensa-se da mesma maneira quando se refere às demais categorias (indígenas, caboclos, “brasileiros”), reconhecendo-se em todos esses casos um atavismo racial a partir do qual se pensa a nacionalidade.

Ainda no que concerne à noção de “raça”, tem-se a fenotipagem operando como marcador social de diferença: mesmo com a alegada baixa presença de afrodescendentes na região, “negro” é um marcador social de diferença e hierarquização. Caboclos são classificados como “negros”, por exemplo. Há também a categoria “alemão negro”, para se referir aos descendentes de alemães de olhos e cabelos escuros e/ou encaracolados, ou de pele mais escura. Um indivíduo classificado

⁴¹ A respeito da construção de uma noção transcendente de nação como uma “comunidade imaginada”, que dá base às ideologias nacionalistas modernas, ver Anderson (2008).

como “negro” (mesmo de ascendência alemã) é hierarquicamente inferiorizado do ponto de vista racial e, por isso, socialmente discriminado. Isso denota a existência da “cor” como marcador de diferença étnico-racial, repondo um modelo que Oracy Nogueira (2007) já identificava como sendo característico da classificação racial no Brasil e que Laura Moutinho (2004) observa contemporaneamente como elemento que opera nas negociações afetivo-sexuais no país.

Essas formas de classificação étnico-racial demonstram que as categorias operadas no oeste catarinense são outras em relação ao padrão observado nas regiões do país onde houve a presença significativa da mão de obra escravizada de origem africana, e a partir de onde se constituiu o núcleo de um pensamento social sobre as relações raciais no Brasil – que dá base às atuais políticas e ações afirmativas relativas aos afrodescendentes. O “negro” local no oeste não é o afrodescendente, ainda que ele seja marcado por traços fenotípicos, marcadamente pela cor da pele.

É essa a raiz das resistências à política de cotas com que a equipe do GDE se deparou no polo Palmitos. A resistência se deu pela negação de sua adequação ao contexto local, uma vez que se alega a inexistência ou baixa prevalência de indivíduos afrodescendentes na região. Também se deu pelo fato de dirigir-se a populações indígenas, vistas como privilegiadas num contexto em que se experimenta um processo de formação de trabalhadores sem-terra entre os colonos e seus descendentes, ao passo que se deu a demarcação de terras indígenas – majoritariamente vistas como improdutivas pelos colonos, reforçando o estereótipo que se produziu historicamente de aversão dos indígenas ao trabalho.

O que se percebeu durante o curso é que, naquele contexto contemporâneo, a classe socioeconômica é hoje o principal marcador social de diferença e desigualdade reconhecido pelos seus habitantes. Se

anteriormente, num contexto de divisão étnica do trabalho, os pobres eram os caboclos e “brasileiros”, hoje os pobres reconhecidos são os brancos dominados por brancos na relação entre produtores familiares e o agronegócio – ou seja, os pequenos agricultores e suas famílias –, ou nas relações de trabalho assalariado nos espaços urbanos. Caboclos e indígenas permanecem pobres. Porém, os indígenas são vistos como privilegiados pela demarcação de terras num momento em que muitos pequenos produtores as perderam, e pela existência de políticas governamentais específicas voltadas a eles, como é o caso das escolas indígenas e das cotas em universidades públicas. Nos espaços urbanos, onde comercializam seu artesanato nas ruas, indígenas também são mal vistos e tratados como indigentes e invasores.

Há hoje um recorrente discurso de vitimização do colono no oeste que articula a atual experiência de desmanche de suas estruturas de subsistência pelo agronegócio, sem o devido amparo e atenção por parte do governo, com experiências históricas anteriores que apontam para um desdém e esquecimento da região e de sua população por parte do poder estatal, e mesmo em se tratando de experiências percebidas como violentas, como foi a proibição de se falar alemão e italiano sob o processo de nacionalização durante o governo Vargas (1939-1945). De heróis civilizadores, os colonos do oeste catarinense transformaram-se em massa empobrecida, seja como mão de obra com baixa qualificação e renda nas cidades, seja integrada de forma subalterna ao agronegócio ou sem-terra e desamparada pelo Estado. Além disso, hoje em dia o termo “colono” tem um teor pejorativo no universo urbano e é utilizado para caracterizar uma população rural tida como rústica, arcaica e desvalorizada. A presença do agronegócio e a urbanização redefiniram as relações da colonização no oeste catarinense, reconfigurando relações de dominação socioeconômica. Porém, ainda permanecem vigentes as hierarquias e classificações étnico-raciais que reproduzem preconceitos, discriminações e exclusões sociais. As principais alterações se

deram ao nível das relações entre brancos, em função da subordinação da produção agrícola familiar às estruturas de um agronegócio que surgiu pelas mãos de descendentes de imigrantes europeus, estabelecendo relações de profunda desigualdade socioeconômica entre eles, e acelerando o processo de urbanização e êxodo rural.

2 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL DURANTE O CURSO NO POLO PALMITOS

O que a equipe do GDE que desenvolveu o curso no polo Palmitos da UAB percebeu é que diante do processo histórico de formação da região oeste do estado de Santa Catarina e do seu contexto atual, a questão da diversidade étnico-racial, associada à desigualdade de classes, é aquela que mais mobilizou debates e mais encontrou dificuldades de discussão e incorporação do conteúdo e das propostas do curso.

As questões relativas às relações de gênero, embora tenham mobilizado debates, foram absorvidas de forma menos tensa pelas/os cursistas. Esse fato pode ser explicado pelas transformações rápidas que essas relações experimentaram na região e pelo fato de a imensa maioria das/dos cursistas ser de professoras da rede pública. Como aponta Renk (2004), no processo de reestruturação das famílias de colonos acima descrito, as mulheres experimentaram um crescente empoderamento, tanto no campo, quanto nas cidades. Os movimentos de mulheres agricultoras redefiniram as relações delas com os homens no campo, garantindo direitos civis, políticos, sociais e culturais, além de um alto grau de emancipação em relação à antiga dependência de pais e maridos. Por outro lado, a migração de mulheres jovens para as cidades, a fim de estudarem e se tornarem professoras com renda estável e superior aos homens camponeses, garantiu-lhes independência e protagonismo. Por isso, o ambiente social no qual o curso transcorreu,

assistiu historicamente a um processo de empoderamento das mulheres e reconhecimento de seus direitos, em especial na classe profissional que compôs o grupo de cursistas, o que certamente foi um facilitador para as discussões sobre relações de gênero durante o GDE no polo Palmitos.

Porém, como apontado, o mesmo não ocorreu quando foram abordadas as relações étnico-raciais. Alguns aspectos ficaram bastante claros no que concerne a essa questão. As críticas às cotas para afrodescendentes e indígenas nas universidades encontrou forte resistência inicial da maioria das/dos cursistas, amparadas na defesa do princípio meritocrático como parâmetro para o acesso às vagas. A defesa da meritocracia estava claramente fundada no princípio da recompensa pelo esforço, repondo no campo da educação um princípio fundante do pensamento local, cuja raiz está no discurso oficial da colonização: o trabalho como valor fulcral do processo de civilização e de acesso a benefícios⁴². O mesmo trabalho que assume um sentido moral e resulta em repreensão aos indígenas da área, vistos como indolentes e improdutivos. As críticas contra as cotas utilizavam recorrentemente a noção de privilégio para afrodescendentes e indígenas. Reforçando essa posição, recorria-se à memória colonial de sacrifício dos imigrantes, que também teriam sofrido na conquista da terra e na instalação de uma civilização agrícola vitoriosa na região, mas não lançam mão do argumento da “dívida histórica” para reclamar ações afirmativas.

No desenrolar do argumento, as/os cursistas apontavam que na região havia brancos pobres e impossibilitados de cursar universidades pela falta de recursos socioeconômicos, mas que não tinham acesso aos mesmos “privilégios” que afrodescendentes e indígenas. Ao mesmo

⁴² Renk (2000, 2006) e Seyferth (1995) chamam atenção para o papel que o trabalho teve como valor e justificativa para a legitimação do colono na região. Esse também é um fator importante a ser compreendido como facilitador do processo de empoderamento das mulheres pela via do trabalho.

tempo, o percentual de afrodescendentes era irrisório ou mesmo inexistente na região, o que tornava as cotas desnecessárias e equivocadas. Algumas/ns alegavam também que os indígenas já tinham escolas exclusivas, enquanto os não indígenas encontravam dificuldades para frequentar as escolas regulares.

Somente com a abertura do espaço das aulas presenciais para que as/os cursistas relatassem as experiências locais e discutissem as categorias e hierarquias étnico-raciais específicas presentes naquele contexto, ausentes do livro de conteúdo do GDE, é que foi possível desenvolver os conceitos e discussões sobre a questão étnica e racial. Foi assim que começaram a aparecer nas aulas relatos de discriminações fundadas em preconceitos étnico-raciais sofridas pelas/pelos cursistas em suas trajetórias de vida e aquelas que elas/eles observavam nas escolas em que atuam. Surgiram, assim, nas falas das/os cursistas, as categorias de depreciação e acusação utilizadas para determinados segmentos de brancos (“alemão batata”, “alemão negro”, “gringo pão-duro”, etc.) e de não brancos (“negro”, “bugre”, etc.), que aparecem no cotidiano dos habitantes da região e também no espaço escolar.

A partir desse ponto, quando as/os cursistas se perceberam incorporados à problemática étnico-racial e tiveram a sua realidade particular acolhida dentro do debate, o tema ganhou contornos de problema de primeira grandeza a ser abordado pelos educadores em suas escolas. O penúltimo encontro presencial, no qual esteve presente a coordenadora do GDE, foi o momento em que as tensões e resistências à questão étnico-racial e às políticas afirmativas foram dissolvidas. A coordenadora apresentou às/aos cursistas os programas e ações afirmativas desenvolvidos pela UFSC relativos à inclusão da diversidade, que inclui cotas para alunas/os oriundos de famílias de baixa renda, política essa que incorpora as demandas que as/os cursistas percebiam como não atendidas em detrimento daquelas que “privilegiam”

categorias étnico-raciais – o que reafirmou a percepção da equipe de que, no oeste catarinense, a desigualdade de classes é um fator que hoje se sobrepõe à divisão étnico-racial, uma vez que atinge diretamente os descendentes de imigrantes europeus.

Nesse mesmo encontro, o grupo de cursistas experimentou o momento crucial do curso, através da aplicação da dinâmica do julgamento, na qual elas/eles tiveram de julgar a adequação da política de cotas nas universidades, elaborando argumentos de defesa e de acusação. Em dado momento, quando o grupo parecia indeciso diante dos argumentos pró e contra as cotas, uma cursista que é classificada como “negra” naquele contexto sociocultural foi instigada por um colega que fazia a defesa das cotas a prestar um depoimento sobre as discriminações sofridas durante sua trajetória de vida. O grupo ouviu o depoimento emocionado da colega com extrema atenção; ela relatou situações de discriminação explícita, inclusive enquanto professora. Foi esse depoimento que levou a uma decisão unânime do grupo em favor das cotas e das políticas afirmativas em relação à questão étnico-racial. Assistiu-se a uma tomada de consciência em relação às tensões étnico-raciais locais e à necessidade de se intervir sobre elas no espaço escolar. O resultado foram os já citados trabalhos de intervenção que as/os cursistas desenvolveram em suas escolas, majoritariamente abordando as relações étnico-raciais entre alunas/os.

CONCLUSÕES

Finalizamos o presente com alguns apontamentos em direção a conclusões e proposições para o desenvolvimento futuro do curso GDE.

Nossa experiência no polo Palmitos deixou claro para nós que o debate sobre a diversidade étnico-racial no oeste catarinense se dá em

torno de categorias locais que as políticas públicas sobre a diversidade ainda não conseguiram incorporar. Essas políticas soam como desconcontextualizadas, anacrônicas, privilégio e desconhecimento daquele contexto por parte do Estado, o que gera resistências iniciais e reforça o sentimento ancestral de uma região “esquecida” pelos governos.

Quando foram incorporadas as categorias étnico-raciais locais aos debates desenvolvidos durante o curso, e foi apontada a existência de políticas de inclusão que acolhem as demandas específicas da população daquela área, as/os cursistas reconheceram sua importância e adequação e se viram representadas/os nelas. Esse dado demonstrou que a grande diversidade étnico-racial interna do país não está plenamente contemplada pelas políticas do Estado, o que aponta para a necessidade de o GDE incorporar às suas discussões a diversidade e as categorias de alteridade presentes em contextos diversos, nos quais os processos históricos produziram experiências e respostas diversificadas ao mesmo problema por terem lidado com realidades e categorias específicas. A eficácia do curso e das políticas afirmativas depende, em grande medida, dessa adequação regional, que é, por si, um princípio que opera na direção da inclusão efetiva da diversidade no debate nacional e nas políticas governamentais.

Para tanto, é crucial que as equipes dos diversos polos tenham uma formação prévia sobre os contextos específicos em que irão atuar, a fim de que as idiosincrasias locais possam ser acolhidas e incorporadas por tutoras/es e professoras/es no desenvolvimento do curso.

Outra lição aprendida pela equipe diz respeito à importância de se trabalhar a experiência concreta das/dos cursistas e a interseccionalidade entre os diversos marcadores sociais da diferença como produtores de desigualdades. Se a questão étnico-racial foi a que mais

gerou discussões no polo Palmitos, foi ela que, por outro lado, permitiu à equipe retomar e trabalhar de forma mais profunda a questão mais ampla da diversidade e das desigualdades a ela relacionadas; pois como experiência concreta de iniquidade naquele contexto, as diferenças étnico-raciais e suas consequências abriram a possibilidade para as/os cursistas perceberem mais concretamente as experiências de discriminação que a diversidade pode gerar, e o caráter potencializador que a associação de diversos marcadores de diferença pode assumir.

Por fim, a equipe do polo Palmitos reconhece que o GDE cumpriu seu papel de formação de professores da educação básica da rede pública e introdução da questão da diversidade como componente curricular nas escolas da região atingida. Esse trabalho é fundamental para a construção da cidadania e de uma sociedade que consiga elaborar formas eficazes de inclusão e convivência com a diversidade a partir das escolas. Por isso, o GDE precisa ter um caráter continuado e deve garantir formas de compartilhamento de experiências e saberes que ele gera entre as diversas áreas em que vem sendo desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2012.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CRAPANZANO, Vincent. **Waiting: the whites of South Africa**. New York: Random House, 1985.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50 ed. São Paulo: Global, 2005.

HAAS, Monica. **O linchamento que muitos querem esquecer**. 3 ed. Chapecó: Argos, 2013.

MAMDANI, Mahmood. **Citizen and subject: contemporary Africa and the legacy of late colonialism**. Princeton: Princeton University Press, 1996.

MARQUETTI, Délcio. **Bandidos, forasteiros e intrusos: história do crime no oeste catarinense na primeira metade do século XX**. Chapecó: Argos, 2008.

MIOR, Luiz Carlos. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural**. Chapecó: Argos, 2005.

MOUTINHO, Laura. **Razão, cor e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais inter-raciais no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: INESP, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

RADIN, José Carlos. **Representações da colonização**. Chapecó: Argos, 2009.

RENK, Arlene. **Sociodicéia às avessas**. Chapecó: Grifos, 2000.

_____. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

_____. **A luta da erva**: um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense. 2 ed. Chapecó: Argos, 2006.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, v. 1, n. 3, p. 95-131, 1995.

_____. As identidades dos imigrantes e o *meltingpot* nacional. **Horizontes Antropológicos**, n. 14, p. 143-176, 2000.

VICENZI, Renilda. **Mito e história na colonização do oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2008.

EM BUSCA DE IGUALDADE DE DIREITOS E DE DIGNIDADE: TRABALHANDO COM COMPETÊNCIAS NO GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO POLO DE FLORIANÓPOLIS

AURIVAR FERNANDES FILHO
MAISE CAROLINE ZUCCO

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 324-326), a partir de um longo processo que teve início em 1948, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil levaram treze anos para serem aprovadas e têm, na atualidade, sua última versão datada do ano de 1996. Contudo, em meio a um contexto educacional ligado ao regime democrático, à visibilidade e atendimento das demandas ligadas aos movimentos sociais, e mesmo ao próprio debate acadêmico que retirou de um lugar invisibilizado determinados sujeitos históricos, esse instrumento do currículo prescrito não pode ser considerado encerrado no referido ano. Em uma conjuntura de debates educacionais que perpassam a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), é em 2008 que se torna obrigatório o ensino da temática História

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial – conforme a Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

Ainda sobre temáticas ligadas às questões étnico-raciais na educação, podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), publicados em 1997, que possuem caráter de orientação para prática docente. Nos exemplares referentes aos temas transversais, o material discute a Pluralidade Cultural levantando questionamentos sobre atitudes e situações que fomentam todo o tipo de discriminação e injustiça social. Nesse suporte pedagógico, ainda no espaço destinado às temáticas transversais, o Ministério da Educação e do Desporto trata da Orientação Sexual trazendo elementos do debate sobre sexualidade, mas também relativos às questões de gênero pertinentes à área da educação. Dessa forma são traçados objetivos tais quais: a compreensão do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; o reconhecimento e respeito das diferentes formas de atração sexual e seu direito à expressão; a identificação e expressão dos sentimentos e desejos, com o respeito aos sentimentos e desejos do outro; o reconhecimento das características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino como construções culturais, em um posicionamento contra discriminações; entre outros.

Questões étnico-raciais, sexualidade e questões de gênero são algumas das demandas governamentais que podemos identificar nessas propostas curriculares e que, dentro do curso Gênero e Diversidade na Escola, buscam, através de uma formação continuada, contribuir no que se refere aos saberes docentes.

Entretanto, se refletirmos sobre a realidade de determinadas localidades, como o caso de Florianópolis, esse currículo prescritivo agrega outras competências para além das nacionalmente demandadas. Com a Lei n. 8.679/2011 (BRASIL. Lei n. 8.679/2011 de 14 de setembro de 2011) (de 14 de setembro), a Câmara Municipal de Florianópolis

institui a inclusão dos estudos de gênero e emancipação feminina nos currículos escolares da rede municipal, elencando a participação histórica das mulheres e o uso da linguagem inclusiva de gênero; e com a Resolução n. 132 de 15 de dezembro de 2009 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA. Resolução n. 132 de 15 de dezembro de 2009) é possibilitada a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, o que direciona os profissionais da educação para uma série de conhecimentos necessário que não compõem as cadeiras de licenciatura oferecidas na graduação e que, muitas vezes, só farão parte do *currículum* a partir de disciplinas optativas ou nos cursos de formação continuada para professoras/es.

Assim, o objetivo central deste texto é refletir sobre as competências necessárias para a prática docente e as demandas educacionais a partir das propostas curriculares vigentes no Brasil, tendo como ponto de partida o debate das questões *trans* no quarto encontro presencial do polo de Florianópolis, durante a segunda edição do curso Gênero e Diversidade na Escola em Santa Catarina⁴³. Para tanto, buscaremos narrar o evento, refletindo sobre as interações ocorridas na ocasião e, de igual modo, apontando elementos da posterior repercussão desse debate – presentes tanto nas interações por mensagens eletrônicas como através do ambiente virtual do Moodle – para, assim, problematizar esses discursos dentro de um debate teórico sobre as relações de gênero e sexualidade.

Elencar o momento específico de um curso em que uma série de outros temas foram debatidos e interações realizadas não vira reduzir o

⁴³ A referida edição do curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido às/aos professoras/es da rede pública de ensino das cidades de Palmitos, Praia Grande, Itapema, Pouso Redondo e Florianópolis, tendo a capital duas turmas, aconteceu entre os meses de novembro de 2012 e junho de 2013. O curso teve um total 180 horas a distância e 20 horas presenciais, essas últimas cumpridas através de encontros realizados aos sábados nos polos da Universidade Aberta do Brasil.

trabalho de meses a um evento polêmico, tal qual foi o quarto encontro presencial de Florianópolis, realizado a 16 de março de 2013, reunindo as duas turmas do polo. Nosso objetivo, aqui, é refletir de forma aprofundada sobre esse sujeito da prática docente – atravessado por ideologias, religiosidades, sensibilidades –, que precisa estar alinhado ao currículo formal, às demandas educacionais propostas pelo governo, assim como atualizado em relação aos debates teóricos e acadêmicos de forma geral.

Entrando propriamente em nosso objeto de análise, no quarto e último encontro presencial do curso – realizado sempre aos sábados das nove da manhã às cinco da tarde na sede da Universidade Aberta do Brasil – foram planejados alguns momentos comuns às duas turmas oferecidas pelo curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na cidade de Florianópolis. O planejamento inicial previa uma fala de duas estudantes transexuais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), abordando suas experiências escolares; um período de aula expositiva sobre questões étnico-raciais ministrada pelas/os tutoras/es presenciais e a distância; a divisão das turmas para orientar a realização dos projetos de intervenção e relatórios finais do curso; e, como última atividade, uma oficina de confecção de Abayomis⁴⁴. Para o período matutino seriam realizados os dois primeiros itens dessa lista. Entretanto, frente ao debate e à intensa participação das/dos cursistas nessa atividade, o planejamento foi reestruturado e as narrativas sobre as experiências escolares *trans* ocuparam toda a manhã.

O quarto encontro do curso de Gênero e Diversidade na Escola propiciou às/aos cursistas a oportunidade de aproximarem-se da realidade vivida por transexuais, bem como das experiências delas quanto

⁴⁴ Bonecas artesanais feitas de retalhos. Segundo a crença popular, eram produzidas de tecido rasgado da barra da saia das mulheres escravizadas nas travessias dos navios negreiros, para entreter as crianças. Sua proposta é a valorização da cultura africana e contribuição para o reconhecimento da cultura afro-brasileira como herança do período da escravidão no país.

à vida pessoal – em seu processo de “descobrirem-se” e/ou reconheçam-se como *trans* – e quanto a sua educação.

O convite às alunas *trans*, estudantes da UFSC, surgiu a partir da demanda dos próprios cursistas, para que pudessem perguntar a elas como poderiam lidar com a questão da homossexualidade e da transexualidade em suas escolas e salas de aula. E, por conta disso, percebemos o desejo do conhecimento, pelo número das/dos alunas/os que compareceram nesse encontro, realizado na UAB em Florianópolis com as duas turmas do polo, reunindo pela manhã 48 pessoas.

Traçando um pouco do perfil das palestrantes, destacamos que ambas são estudantes de Universidade Federal, ingressaram em anos distintos, sendo uma delas a primeira estudante *trans* na instituição. A palestrante estudante do curso de Arquivologia ingressou no segundo semestre de 2011, e teve que lutar pelo uso do nome social, pois, mesmo frente ao reconhecimento legal dessa possibilidade, a UFSC não havia recebido uma aluna *trans* anteriormente, o que ocasionou uma série de entraves burocráticos para a efetivação dessa demanda. Como pioneira, teve de contar com o apoio de professoras ligadas às temáticas de gênero e sexualidade e de grupos de pesquisa como o Núcleo Interdisciplinar de Gênero e Sexualidade (NIGS) para obter avanços, em meio à resistência das/dos servidores da Universidade. A segunda palestrante, de 38 anos, ingressou na UFSC em 2012, no curso de Serviço Social, e relata ter sofrido preconceito não propriamente por parte das/dos colegas de curso, mas das/dos próprias/os professoras/es da Instituição.

Ambas as estudantes *trans* trouxeram como ponto de discussão a dificuldade social em reconhecê-las, além dos fracassos, decepções e preconceito sofrido nas escolas que frequentaram no Ensino Fundamental e Médio. O abandono foi um dos pontos de convergência, devido à falta de apoio e conhecimento dos próprios educadores ao lidar com a temática da homossexualidade – como se reconheceram inicialmente. Mais do

que isso, as violências física e psicológica estiveram presentes também no discurso das convidadas: elas abrangem o âmbito familiar e o do trabalho. Uma delas explicou-nos que o divisor de águas foi o ato de “colocar peito”: ela foi demitida e não conseguiu mais emprego na cidade de Florianópolis, o que a obrigou a prostituir-se durante anos.

Em contrapartida, a outra palestrante *trans* informou que em sua experiência não teve dificuldade em encontrar um emprego – está no mesmo local de trabalho há alguns anos, uma boate *gay* em Florianópolis. Ainda assim, aponta que foi por se tratar de um ambiente *gay* que as portas desse emprego se abriram com facilidade para que atuasse nos palcos e, posteriormente, na administração da boate. Notamos, aqui, uma disparidade de gerações, devido à diferença de idade das duas, o que nos leva a questionar: houve realmente uma “aceitação” maior por parte da sociedade florianopolitana?

Essa é uma resposta difícil de mensurar, a tomar por um dos momentos desse debate, em que a palestrante narrou um caso particular em que um professor de sua escola chamou seus pais para dizer-lhes que ela era *gay*. Nessa conjuntura escolar, essa foi a identificação possível, mas reflexo de uma percepção profissional limitada diante das inúmeras identidades sexuais. Essa prática pedagógica desorientada diante das questões relativas à diversidade ocasionou em uma intervenção escolar e familiar que toma o exercício da sexualidade como questionável e não como exercício da cidadania, como apontam suportes como os PCN. Contudo, em decorrência desse ato e das implicações dele em sua vida, sua fala trouxe uma narrativa agressiva, culpabilizando os profissionais da educação, o que gerou um debate acalorado, com troca de ofensas. Estavam presentes cursistas de gerações distintas; algumas que estavam atuando há muito tempo na rede pública de ensino, outras com uma experiência profissional relativamente curta; algumas pessoas ligadas à Igreja Católica, outras às vertentes religiosas evangélicas, gerando posicionamentos

muito distintos, alguns pró outros contra a palestrante, mas que resultaram em defesas enfáticas de cada ponto de vista.

De forma geral, a reação das/dos cursistas foi de espanto com as histórias contadas e houve uma boa reflexão sobre seus papéis como educadoras/es. Isso foi verificado na fala das convidadas, ao solicitarem das mesmas que prestassem atenção em suas/seus alunas/os, suas dificuldades e não reforçassem o preconceito ocorrido com elas. Mais ainda, destacaram que poderiam não ter sido reprovadas em disciplinas e aulas de Educação Física, caso cursos como o GDE fossem disponibilizado naquela época, orientando educadoras/es quanto às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade.

No final, as *trans* levantaram-se e pediram que as/os cursistas olhassem para elas e dissessem o que viam. Todas/os responderam que viam mulheres; as convidadas explicaram que esse deveria ser o ponto de partida no tratamento com as transexuais.

Em um segundo momento, pudemos mensurar a repercussão dessa intervenção realizada no encontro presencial do polo de Florianópolis, seja nos fóruns, disponíveis a cada unidade dos módulos do curso; nos *chats*, realizados semanalmente entre fevereiro e abril de 2013; ou em outras vias, como correio eletrônico e mesmo o sistema de mensagens do *Facebook*, utilizado por cursistas com dificuldade de acesso ao sistema Moodle. De forma geral, as pessoas com as quais nos comunicamos, principalmente através do *e-mail*, na semana posterior ao encontro, para tratar de assuntos administrativos, operacionais ou dúvidas em relação ao conteúdo do curso, aproveitaram a oportunidade para registrar que haviam gostado de escutar as falas das estudantes da UFSC.

Entretanto, o fato de terem achado “legal” ou “gostado” não trazia propriamente os elementos dessa identificação. Outros estudantes de pós-graduação da Universidade foram a encontros presenciais,

ministraram uma oficina e mesmo breves aulas expositivas. A própria professora Miriam Pillar Grossi, coordenadora da segunda edição do curso Gênero e Diversidade na Escola e professora da Universidade Federal de Santa Catarina, participou de um dos encontros presenciais no polo, tendo sua intervenção estimada pelas/pelos cursistas, mas não com o mesmo retorno posterior. Então, o que teria de particular nessa participação que mobilizou as/os professoras/es participantes do GDE a deixarem registradas suas opiniões?

Retomando as postagens dos fóruns, destacamos a fala de uma professora de 43 anos, casada, pedagoga, especialista e atuante na área de Educação Infantil na cidade de São José:

Para mim a questão trans foi interessante, pois nunca ouvir alguém [sic.] se manifestar publicamente em um curso e achei fundamental para poder entender, respeitar e trabalhar dentro da diversidade. (Registro escrito pelo fórum do curso).

Seu registro revela que através do curso teve o primeiro contato com uma pessoa *trans* e, principalmente, a oportunidade de escutá-la. É a partir desse contato que a professora narra “poder entender”, além de respeitar e trabalhar com esses sujeitos antes distantes de sua realidade. O que identificamos nessa fala é que essa aproximação sensibilizou o olhar para questões antes alheias, estabelecendo um sentimento de alteridade diante de uma experiência de vida que não era similar à sua.

Diante de falas pessoais e narrativas particulares, que trouxeram a intimidade das palestrantes para a socialização com o grupo de professoras/es, as pessoas que estiveram presentes se comoveram e trouxeram para o fórum a indignação. Indignação ao perceberem nos relatos de vida as desigualdades que incidiram sobre essas duas *trans*, como sujeitos fora da normatividade, a privação das condições sociais

que possivelmente teria, por exemplo, uma mulher ou homem heterossexual. Assim, uma professora de 52 anos da Rede Pública de Educação de Florianópolis escreve:

Concordo com você [nome de uma cursista], fiquei impressionada e até arrepiada com a discriminação [sic.] sofrida pelas duas trans, isso mostra como a nossa sociedade é hipócrita [sic.], vela a situação [sic.] atual e diz que a cidadania é direito de todas e todos. (Registro escrito pelo fórum do curso).

Buscando responder à questão anteriormente apresentada, sobre a mobilização das/dos cursistas diante da participação das estudantes *trans* no encontro presencial em relação a outras participações, acreditamos que esteja diretamente ligada à personalidade dos relatos. Ambas trouxeram suas experiências, perpassando a infância, a vivência escolar e as dificuldades advindas desse ambiente, o processo de transformação física e a resposta dos meios sociais em que conviviam diante desse reposicionamento de gênero. Todas essas etapas foram expostas para o grande grupo, por meio de narrativas muito individuais e repletas de elementos subjetivos.

Assim, mais do que a socialização de saberes acadêmicos relativos às identidades e desigualdades sociais, fruto das diferenças, esse encontro presencial teve esse retorno devido à sensibilização pela experiência do outro. Sensibilização que uma cursista, professora do Instituto Federal de Santa Catarina, 28 anos e formada em Arquitetura, relata: *“Eu adorei o depoimento das trans no sábado. Lindo, emocionante”*. Outro registro, realizado por uma cursista de 30 anos de idade, formada em Pedagogia, expressa: *“Também achei emocionante!!!”*. Ambos os comentários foram feitos no *chat* do curso, ocorrido na semana posterior ao evento. Essa sensibilização, segundo relato das professoras acima mencionadas, advém do contato com a luta enfrentada pelas palestrantes e todo o processo de superação.

Em uma das falas, no dia do evento, uma das palestrantes demonstrou sua indignação com os profissionais da educação utilizando palavras que inquietaram e fizeram com que muitos/as cursistas se sentissem diretamente ofendidos/as, conforme relato inicial sobre o encontro presencial. A estudante ressaltou de forma agressiva o despreparo e foi enfática em sua colocação. Esse episódio também repercutiu diretamente nas postagens realizadas nos fóruns, a exemplo do comentário de uma professora de Biologia, especialista em Educação Ambiental, de 28 anos de idade:

Eu achei bem interessante ouvir o que [nomes das duas palestrantes] nos contaram naquele encontro. Foram palavras carregadas de dor, mas muito mais de determinação e coragem. Ouvi palavras com muito rancor, que afetaram e magoaram algumas pessoas e a mim também. O fato é que todos estamos em busca de igualdade de direitos e de dignidade e é preciso que lutemos por menos injustiças e que as leis se adéquem [sic.] para vivermos em uma sociedade com igualdade de direitos e deveres para tod@s. (Registro escrito em fórum do curso).

Procurando situar melhor essa fala, destacamos que a palestrante sofreu no ambiente escolar por ser uma pessoa mais reservada e não ter sido amparada por profissionais sensíveis às suas demandas. Foi exposta no ambiente escolar, bem como no ambiente familiar, por um professor e teve que arcar com as consequências de uma atuação pedagógica desatenta às questões da diversidade.

Tomando como base a fala de uma das convidadas, que pediu que as/os professoras/es prestassem atenção no comportamento das/dos alunas/os e no sofrimento delas/es, para que não venham a desistir das aulas e, também, reprovar em disciplinas, refletimos sobre o papel/a função da escola no que se refere às diferenças e desigualdades. Mais ainda, sobre o processo de “fabricação” sutil de sujeitos separados e normatizados conforme o sexo biológico, ao pré-estabelecer locais,

papéis e comportamentos para meninos e meninas. Logo, “escapar” dessa lógica binária pode trazer uma grande desestabilização para todos aqueles envolvidos, como atores sociais, nesse espaço de grande influência: a escola. Mais que isso, analisar “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *locus* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” (LOURO, 1997, p. 64). Esses elementos, por sua vez, interferem na relação professor/a–aluno/a e nas vidas vivíveis (BUTLER, 2006) que alunos e alunas podem ter.

Mas como lidar com essas questões em sala de aula? Essa foi uma das principais dúvidas apresentadas pelas cursistas no GDE 2012/2013. Notadamente, realizavam críticas ao modelo engessado para lidar com aspectos abordados durante o curso; porém, um dos pontos de maior repercussão foi relacionado ao gênero e à diversidade sexual. Pudemos perceber o engajamento voltado para a aquisição de competências que permitam lidar com tais questões em sala de aula, que privilegiem uma educação cidadã que valorize diversidade, que permitam que não se repitam episódios como os narrados pelas convidadas.

Por conseguinte, inicialmente apontamos que o apelo apresentado pela convidada, de antemão, ressalta uma reestruturação nas relações entre professores/as e alunos/as, atentando para aspectos que vão além das aulas e metodologias focadas exacerbadamente no processo ensino-aprendizagem de conteúdos factuais, em são esquecidos outros aspectos que envolvem/dificultam/auxiliam nesse mesmo processo: os afetivos. Nesse tocante, citamos como se dão as relações com respeito à diversidade, à igualdade e à superação de assimetrias entre homens/mulheres, negros/brancos, homossexuais/heterossexuais/transsexuais; como possíveis privilégios, em determinadas categorias, exercem controle, domínio e promovem estereótipos, causando sofrimento psíquico aos que não se encaixam na caixinha da heterossexualidade hegemônica (CARRARA et al., 2009).

A própria formação em Gênero e Diversidade na Escola foi um dos pontos apresentados por ambas as palestrantes como motivo de grande alegria, satisfação em saber que professores/as teriam uma melhor referência sobre gênero e diversidade, aplicando esse mesmo conhecimento em sala de aula. Tal indicação sinaliza-nos a seguinte necessidade:

Para além das valorações derivadas de convicções pessoais, é responsabilidade ética da comunidade educativa respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Esta responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo, a partir de situações e novos conhecimentos que desafiem marcos consagrados de compreensão da sexualidade e do gênero. (CARRARA et al., 2012, p. 134).

Nesse sentido, refletir sobre esses novos conhecimentos permite-nos ampliar a discussão trazendo um ponto de fundamental importância para “desafiar os marcos consagrados”. Primeiramente, analisar onde estão presentes as formas sutis de preconceito, discriminação e impossibilidade de respeito à diversidade em sala de aula e, num âmbito macro, na escola. Não apenas isso, mas identificar no próprio currículo, que não é neutro, mas imbuído de intencionalidades. Afinal, aquilo que pode ser considerado como o ‘currículo oculto’ “[...] representa uma dimensão implícita no processo educacional não mensurável e informal, que fazem parte do cotidiano escolar transmitindo experiências que reforçam o aprendizado sociocultural, na inter-relação professor/a aluno/a e o saber” (MATHIAS, 2011, p. 1). Além disso, Guaciaglivian Costa (2009) define o currículo oculto como um conteúdo implícito, em geral inconsciente, que incide sobre o sujeito escolar e é permeado por representações sociais e preconceitos. Desse modo, que experiências são transmitidas dos/as professores/as aos/as alunos/as? Quais os estereótipos e representações de gênero do sociocultural transmitidos ou “inculcados” nos/nas alunos/as? Que interesses (políticos,

econômicos, etc.) estão incluídos nesses conhecimentos repassados por meio do preconceito e que, por sua vez, impedem a solidariedade? Mais do que isso, pensando na transexualidade, que aspectos podem ser reforçados em sala de aula e nos livros didáticos para a confirmação de uma separação/abjeção (BUTLER, 2002)?

Dentro dessa perspectiva, vale à pena trazer à baila as reflexões de Henry Giroux (1997) a respeito dos/das professores/as como intelectuais transformadores/as, descrevendo a necessidade de considerar as escolas como locais que privilegiem a democracia e o fortalecimento do social e também do *self*. Mais do que isso, os/as professores/as trabalham como intelectuais transformadores/as, partindo do desenvolvimento de “pedagogias contra-hegemônicas”, preparando alunos/as para ações transformadoras, por meio de uma criticidade na arena social. Com isso, ao pensar nessas pedagogias citadas por Giroux (1997) e analisar o modo como os conhecimentos podem ser carregados de significação preconceituosa ou separatista, assinalaremos o uso dos PCN, aludindo aos temas transversais e às possibilidades de alcançar essa solidariedade e respeito à diversidade sexual.

A respeito disso, ao aludir à apresentação do tema transversal ética, o material apresenta 10 (dez) objetivos gerais do Ensino Fundamental, indicando competências e/ou habilidades que o/a aluno/a deve alcançar. Entretanto, chamou-nos a atenção três deles, que destacamos a seguir:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros

povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal, e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 9).

Fica clara a presença de termos que são pontos-chave nos apontamentos acima, como: *cidadania*, *respeito*, *valorização*, *sentimento de confiança*, etc. Baseados claramente nos fundamentos do Estado Democrático de Direito (soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político), presentes no primeiro artigo da Constituição Federal, esses elementos são de fundamental importância para nossas questões supracitadas.

Mais precisamente, a cidadania foi eleita como eixo vertebrador da educação escolar nesse mesmo documento; o pressuposto é de que tal ênfase implicaria colocar-se contra quaisquer práticas e valores que desrespeitem os princípios da Constituição. Mas, na prática, como funciona essa “cidadania” voltada para a diversidade sexual? Trazemos essa inquietação, pois conforme as falas das convidadas, elas não se sentiram apoiadas, nem respeitadas por sua orientação sexual, mesmo atualmente, como estudantes universitárias na UFSC; o direito de usar o nome social foi assunto polêmico entre os/as professores/as, no encontro, causando grande discussão.

Nesse tocante, conjecturar a respeito da “[...]” eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para passar de ano, oferece aos/às alunos/as a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e

mudar sua própria vida” (Brasil, 1997, p.23). É nas falas das/dos cursistas que encontramos essa demanda de formação, ainda no que concerne à repercussão do debate de questões relativas a transexualidade. Professora de Educação Infantil em São José, grande Florianópolis, formada em Pedagogia, 34 anos de idade, escreve em um fórum do Moodle:

Penso que os elementos que podem nos orientar enquanto essas questões é a capacitação, pois com professores dominadores do assunto, teremos embasamento para debater expor conversar comentar e argumentar com qualquer pessoa sobre as questões trans seja na escola em casa ou mesmo no convívio [sic.] social. (Registro escrito em fórum do curso).

Segundo sua narrativa, é através do domínio desses saberes ligados à transexualidade, especificamente tratados nesse debate, que como profissional de educação ela poderá argumentar, inclusive na escola, sobre a temática. Nesse sentido, é constatada a necessidade de um convencimento, dentro do ambiente escolar, sobre a importância para o respeito à diversidade. Ou seja, a fala da professora traz uma discrepância entre o currículo oficial – com propostas de promoção da igualdade frente à diferença dos sujeitos, tal qual observado anteriormente nos PCN – e o currículo em ação, na prática cotidiana de sala. As políticas educacionais estão atentas a essas demandas de diferentes sujeitos, mas no cotidiano escolar, esse modelo educacional não está sendo posto em prática.

No *chat*, suporte pedagógico que compreendeu apenas um período do curso GDE, esse embate ocorrido dentro do próprio ambiente escolar em relação à legitimidade das temáticas também é colocado em pauta. Assim, a professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia, 37 anos de idade, questionou no *chat* realizado a 21 de março de 2013 – *chat* subsequente ao encontro presencial que contou com o relato das estudantes universitárias *trans*: “*sim só que às vezes [sic.] aquele aluno só*

encontro [sic.] conforto no professor que se despi [sic.] de preconceitos, mas será que no próximo ano tal aluno encontrará professores despidos de preconceito [sic.]". Nesse sentido, ela ainda continua sua argumentação: *"sabemos que ainda temos muitos professores com pensamentos retrógrados [sic.] com práticas e falas preconceituosas discriminatórias».* Em sua narrativa, encontramos os indícios de práticas dissidentes em relação à diversidade na escola. Nesses termos, enquanto possivelmente ela se empenhe no trabalho de conteúdos conceituais ligados às noções de diversidade, seu trabalho pode ser desestruturado com a continuidade, em séries posteriores, de uma prática não engajada em relação a essas questões. Essas disparidades pressupõem avanços, mas, principalmente, retrocessos educacionais diante de um projeto de escola cidadã.

Procurando, ainda, nas falas das/dos cursistas elementos que respondam a esse deslocamento entre a oficialidade do currículo e a docência em seu cotidiano, encontramos a carência de cursos de formação destinados a essa temática, registrada na fala de uma auxiliar de sala, 23 anos de idade, formada em Pedagogia e atuante na grande Florianópolis:

Concordo com você, ainda é preciso uma formação para os professores, aprenderem a lidar com esses assuntos em sala de aula, e além disso, é uma questão de ética e respeito que deve ser ensinada para a sociedade aceitar e respeitar essas pessoas. (Registro escrito em fórum do curso).

Uma professora, formada em Pedagogia, 43 anos de idade, também registra:

Concordo com vocês, é necessário a capacitação dos profissionais para trabalhar estas questões na sala de aula. Um dos questionamentos de alguns colegas que trabalham no ensino fundamental e médio, é a dificuldade de encontrar capacitação nestes assuntos. (Registro escrito em fórum do curso).

Não estamos aqui corroborando com a ideia de que não existam formações em áreas relativas às questões de gênero e sexualidade, até porque nossa proposta não é avaliar esses números. Contudo, podemos questionar a importância atribuída a esse debate para o ensino, comparando gênero e sexualidade com as questões étnico-raciais, tomando como base as interações no curso. Nas postagens no Moodle, encontramos falas como a da pedagoga de 34 anos, anteriormente mencionada, que pressupõem a necessidade de argumentação a fim de justificar o debate sobre sexualidade e gênero na escola, com resistência inclusive de profissionais inseridos no ambiente educacional.

Já em relação às questões étnico-raciais, essa é uma temática narrada como problema social; práticas de racismo acontecem de forma velada, mas não há a necessidade de convencimento de professoras e professores em relação à defesa dessa causa. Buscando elencar elementos desse processo, mas compreendendo que a ordem da prescrição não assegura qualquer transformação de valores culturais, em 2008 as Leis de Diretrizes e Bases da Educação instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e a própria criminalização do racismo – no final da década de 1990 – é mais um indício da popularização dessa demanda em nível nacional.

Entretanto, na atualidade, as leis relativas à criminalização da homofobia ainda representam no país um espaço de disputas religiosas e políticas, e a existência de temas sobre sexualidade e gênero nos Parâmetros Curriculares não asseguram sua discussão no ambiente escolar, uma vez que esse instrumento curricular serve como orientação da prática, diferente da LDB. Em suma, podemos perceber uma sociedade em processo de transformação social sobre concepções relativas à sexualidade e que, segundo essa comunidade de professoras/es, pode gerar uma escola promotora da diversidade a partir da formação profissional nessas áreas. Conforme uma das cursistas, pedagoga de 23 anos de idade, especializada em Educação Infantil:

Concordo com a colega, pois somente o conhecimento sobre o assunto fará com que o preconceito diminua, e a conversa com a família fique mais fácil, de forma a não assustar os pais como a [nome da palestrante] falou, e sim auxilie para que eles ajudem seus filhos a não desistirem da escola, do processo que irão passar, que sejam fortes e lutem ao longo de suas vidas escolares e mais tarde no trabalho e faculdade. Portanto, somente o conhecimento pelo assunto e o estudo do mesmo, é uma forma de orientar para o melhor caminho. (Registro escrito em fórum do curso).

As constatações sobre o acesso aos saberes ligados à sexualidade e a noções de gênero, nos registros elencados, apontam para uma carência na formação que é narrada na dificuldade de acesso a esses cursos, mas que em nenhum momento é constatada na formação básica, dentro dos cursos de licenciatura.

Pala além da mencionada necessidade desse saber para administração do cotidiano escolar, ainda temos registros mais aprofundados, que questionam as noções teóricas implicadas nesse currículo formal. Assim, o estudante de 24 anos, das fases finais do curso de Psicologia, escreve:

Penso que o que a [nome de uma palestrante] e a [nome de outra palestrante] nos trouxe fora [sic] muito importante para se pensar no modo em que a escola/sociedade se relacionam com os transexuais. As duas histórias estão carregadas de sofrimentos e marcas que refletem comportamentos e atitudes de ambas. Um aspecto que ambas trouxeram e que isto já está sendo amparado pela resolução nº 132 do Conselho Estadual de Educação que versa sob a inclusão de nomes sociais de travestis e transexuais nos registros escolares. Mas é claro que isso é apenas uma das conquistas necessárias para que se garanta dignidade humana, seria interessante práticas que pudessem explicar a noção da sexualidade moderna, que considera o sexo, Gênero e Orientação Sexual como dimensões distintas e que podem ter varias combinações entre si, deste modo estaríamos abrangendo as várias possibilidades para a sexualidade, falaríamos em sexualidades. Muita coisa tem que mudar! (Registro escrito em fórum do curso).

A fala do referido cursista pode ser entendida dentro de sua própria trajetória: como estudante do curso de Psicologia, ele está atento aos debates atualizados sobre questões relativas a sexualidade, diferentemente da grande parte das/dos participantes desse curso, que tiveram suas graduações finalizadas entre os anos de 1984 – uma grande parcela na primeira metade dos anos 2000, e algumas/uns em 2010. O Trabalho de Conclusão de Curso desse participante também está embasado nos debates teóricos relativos ao tema, o que traz para a discussão no fórum uma noção mais flexível em torno das identidades, algo pertencente a um debate contemporâneo, tal qual realiza a professora Jimena Furlani (2003), por exemplo. A referida autora debate sobre as representações positivadas em relação às identidades sexuais e reflete sobre as implicações pedagógicas dessas práticas. Nesse sentido são elencadas determinadas representação, mas quais delas deveriam figurar e ganhar visibilidade na escola a partir de materiais pedagógicos, por exemplo? Essas questões são muito mais complexas, tendo em vista a escrita do próprio cursista, que propõem sexualidades, múltiplas dentro da homossexualidade, heterossexualidade ou bissexualidade.

A partir dos elementos apresentados, podemos traçar algumas considerações que passam por noções curriculares e por reflexões em torno dos saberes docente. Primeiramente, temos um currículo formal que, mesmo que passível de críticas, atende às demandas ligadas à diversidade, mas que, segundo esse grupo específico de professoras e professores cujas falas foram analisadas neste breve artigo, não figura no cotidiano escolar. Dessa forma, esses conteúdos só passam a constituir o currículo em ação de acordo com a formação e sensibilização de profissionais, o que não garante a continuidade desse projeto, tendo em vista a rotatividade de professoras/es a cada ano letivo.

Agrupando todas as falas, o que temos são propostas de arregimentação de profissionais para as demandas da diversidade, que passam por dois caminhos: a alteridade, uma vez que grande parte da

equipe compreende a situação social do outro no exercício da escuta; e o saber, pois, segundo a turma, é através do acesso a cursos de formação que obterão o conhecimento necessário na administração de situações no ambiente escolar.

Clermont Gauthier (2006), no livro *Por uma teoria da pedagogia*, elenca uma série de competências preconcebidas relativas ao exercício da docência. Assim, segundo essa perspectiva, bastaria ter conhecimento do conteúdo, talento, bom senso, seguir a sua intuição, ter experiência ou um bom conhecimento cultural para garantir os elementos necessários ao desenvolvimento das tarefas que são próprias das/dos professoras/es. Hipoteticamente, apenas como exercício reflexivo, poderíamos arriscar que para a promoção da diversidade, entre os itens acima citados, bastaria ter domínio dos debates teóricos sobre gênero e sexualidade; bom senso na administração de situações particulares no ambiente escolar; ou, ainda, experiência profissional em relação a esse tipo de demanda.

Contudo, aplicando a própria crítica de Gauthier (2006), que desmistifica esses ideais preconcebidos, podemos constatar que confiar na mera transmissão de saberes ligados à diversidade, advindos do domínio desse conhecimento, é reduzir o exercício profissional docente. Para ensinar, é necessário muito mais que conhecer a matéria, mas planejar, organizar e avaliar. Nesse sentido, apenas a formação de profissionais ligados a esse campo de saber, para a obtenção desse suposto conteúdo, não é propriamente a solução última, tal qual relatado pelas/pelos cursistas. Seguindo os três pontos elencados, o bom senso também não garantiria uma prática engajada com as noções da diversidade, uma vez que se trata de uma determinada perspectiva. Nesse caso o bom senso atende a um específico ponto de vista, de certo sujeito, que é parcial. Por fim, a experiência profissional, embora tenha seu valor, não poderá ser utilizada como instrumento para garantir o bem estar de estudantes. Deixar aos profissionais a possibilidade de apreenderem com essa experiência

é reconhecer que isso ocorrerá em um processo de acertos e erros, de sujeitos diretamente afetados com essa capacitação.

Ainda seguindo a linha de debate de Gauthier (2006), como proposta diante da desconstrução dessas representações, caberia às/ aos profissionais de educação a aliança entre uma série de saberes docentes, os quais direcionaremos para os debates relativos à diversidade. Caberia ao/à professor/a o domínio teórico ligado à sexualidade e ao gênero, alinhados com o debate científico; o conhecimento a respeito dos amparos da ordem do currículo formal tal qual os PCN e a LDB; estarem atentos a questões legais e de jurisprudências em relação a diversos casos, para que não tenham de recorrer a uma loteria de acertos e erros; entre outros elementos. Contudo, como um conhecimento não disciplinar, tema que foge ao alcance do debate de Gauthier (2006), a diversidade precisa do interesse particular das/dos professoras/es em seu desenvolvimento, precisa do apoio de toda a estrutura escolar, precisa da sensibilização e alteridade diante de sujeitos outros.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros>

-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseeb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Barcelona: Paidós, 2006.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2012.

COSTA, Glauciaglivian E. Aonde se esconde o currículo oculto? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Univali, 2009.

FURLANI, Jimena. Políticas Identitárias na Educação Sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 219-238.

GAUTHIER, Clermont. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

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

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

MATHIAS, Amanda Cordeiro. Currículo oculto x currículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 16, n. 161, out. 2011.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

AURIVAR FERNANDES FILHO

Formado em Psicologia pela Univali e Especialista em EaD: Gestão e Tutoria. Atualmente é tutor de cursos a distância, professor dos cursos da área de gestão e conteudista de produção de cursos a distância pelo Senac EaD/Palhoça. Pesquisa gênero, sexualidade, masculinidade e corpo, com artigos publicados sobre a história da beleza masculina e o corpo na construção da masculinidade. Tutor presencial do pólo de Florianópolis do GDE/SC 2012/13.

GRAZIELE AMORIM

Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006); mestrado em História Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atualmente cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina; é membro do grupo de pesquisa intitulado Relações de Poder e Subjetividade; tem experiência em história, com ênfase em História Cultural, concentrando-se principalmente no seguinte tema: prevenção da AIDS, biopolítica, antropologia médica e noção de risco. Atualmente tem Bolsa Sanduíche nos Estados Unidos (University of California Irvine – UCI), junto ao departamento de Antropologia.

Possui publicações em congressos e capítulo de livro. Tutora a distância do pólo de Palmitos do GDE/SC 2012/13.

IZABELA LIZ SCHLINDWEIN

Doutoranda Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, associada ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) do Laboratório de Antropologia Social da UFSC. Pesquisadora Capes/Daad em estágio doutoral no Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Livre de Berlim. Mestre em patrimônio cultural e sociedade. Graduada em jornalismo. Tem como áreas de interesse jornalismo, antropologia, história e gênero. Atuou durante dez anos na mídia impressa, incluindo trabalhos de reportagem, edição e gestão de equipe em veículos da RBS – Jornal de Santa Catarina e A Notícia. Tutora a distância do pólo de Pouso Redondo do GDE/SC 2012/13.

IZABELA CRISTINI DA SILVA

Possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina, Atualmente é bolsista do Instituto de Estudos de Gênero e atua na secretaria do GDE/SC 2012/13.

LUCIANA ALVARENGA

Tutora presencial do pólo de Palmitos do GDE/SC 2012/13.

LUIZ HENRIQUE PASSADOR

Doutor em Antropologia Social pela Unicamp e Professor de Teoria Antropológica da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Tem trabalhos de pesquisa e publicações, no Brasil e no exterior,

nas áreas de Teoria Antropológica, Antropologia da Saúde, Antropologia das Populações Africanas (especialmente sobre Moçambique), Estudos de Gênero, Sexualidade e Marcadores Sociais da Diferença, e História da Antropologia. Desenvolveu pesquisas internacionais e trabalhos comunitários no Brasil voltados para prevenção de DST/HIV/Aids entre transgêneros, profissionais do sexo e caminhoneiros. Professor do pólo de Palmitos do GDE/SC 2012/13.

MAISE CAROLINE ZUCCO

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), mestrado em História (2008, PPGHST/UFSC) e atualmente cursa o doutorado na mesma instituição. Foi professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino, ligada à área de História, da UFSC; Integra o Laboratório de Estudos de Gênero e História (UFSC) e atua principalmente nos seguintes campos: metodologia do ensino de história, formação e formação continuada de professoras/es, estudos de gênero e história dos movimentos feministas e de mulheres. Tutora a distância do pólo de Florianópolis do GDE/SC 2012/13.

MARELI ELIANE GRAUPE

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2001), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004), doutorado em Educação e Cultura na Universidade de Osnabrueck, na Alemanha (2010) e pós-doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC (2011), pós-doutorado em Antropologia Social, UFSC (2012). Atualmente é Docente Pesquisadora do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC-SC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase

em docência, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, diversidade, sexualidade, feminização do magistério, monoeducação e coeducação, metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa. Coordenadora de tutoria do GDE/SC em 2013.

MARIE-ANNE STIVAL PEREIRA E LEAL LOZANO

Mestre em Administração pela UFSC, cursa no momento o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, também pela UFSC. Professora e pesquisadora na área de gênero e dos estudos das mulheres. Trabalha com cursos de ensino a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina, Tem escrito a respeito de diversos temas, mas principalmente em estudos de gestão, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, políticas públicas e estudos de gênero, focando nos estudos da mulher rural. Coordenadora do ambiente de aprendizagem virtual do GDE/SC 2012/13.

MARIVETE GESSER

Possui graduação em Psicologia pela FURB (2003), mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atua como Professora Adjunta II no Departamento de Psicologia da UFSC. É integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC; membro do GT da ANPPEP Psicologia, Política e Sexualidade; pesquisadora do MEC no âmbito da Prevenção às Violências na Escola, integrante do núcleo de estudos Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (MARGENS), do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED). Atua nos seguintes temas: gênero e diversidade na escola, processos educativos e constituição do sujeito, deficiência e direitos humanos. Professora do pólo de Itapema do GDE/SC 2012/13.

MIRIAM PILLAR GROSSI

É cientista social formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutora em Anthropologie Sociale et Culturelle pela Université de Paris V, com pós-doutorado no Laboratoire d'Anthropologie Sociale do Collège de France, na University of California-Berkeley e na EHEES. Professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua nos programas de pós-graduação em Antropologia Social e Interdisciplinar em Ciências Humanas e nos Curso de graduação em Antropologia e Ciências Sociais da UFSC. Coordena o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades. (NIGS/UFSC). É pesquisadora do Instituto de Gênero (IEG/UFSC); coordenadora do curso a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE)/ Santa Catarina 2012/2013. É autora, coautora e organizadora de várias publicações.

OLGA REGINA ZIGELLI GARCIA

Enfermeira formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Enfermagem e doutora em Ciências Humanas. Área de concentração: Estudos de Gênero. Professora do Departamento de Enfermagem da UFSC, atua no curso de graduação em Enfermagem. Pesquisadora do Instituto de Gênero (IEG/UFSC) e do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS).. É autora, coautora e organizadora de várias publicações. Subcoordenadora do GDE/SC 2012/2013. Professora do polo de Florianópolis do GDE 2012/2013

SIMONE FRAPORTI

Formada em Pedagogia das Séries Iniciais, pela URI – Campus de Frederico Westphalen –, com especialização em Metodologias da Educação; atua como Assistente Técnica Pedagógica, no Núcleo Educacional Municipal Ida Hilda Casella Vidori, que atende os alunos dos anos

finais do Ensino Fundamental. Tutora presencial do pólo de Palmitos do GDE/SC 2012/13.

SORAIA CAROLINA DE MELLO

É historiadora, bacharel e licenciada, mestre em história cultural e atualmente cursa o doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde 2005 vem pesquisando a história dos feminismos no Brasil e Cone Sul, com enfoque nos debates acerca do trabalho doméstico, integrada à equipe do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH), o qual, por sua vez, é vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG), na UFSC. Trabalhou como tutora a distância nas duas edições do curso para professores/as Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizadas através do IEG, em 2009 e 2012-3, além de outros cursos voltados à temática, como Educação para a Diversidade e Cidadania (EDC).

SUSY APARECIDA DE CARVALHO

Estudante da quinta fase do curso de graduação em Pedagogia da UFSC. Atualmente é bolsista do Instituto de Estudos de Gênero e atua na secretaria do curso GDE 2012/13.

TANIA WELTER

Doutora em Antropologia e professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Realizou diversas pesquisas, possui experiência em ensino e extensão e interesse por temas como ensino, formação docente, diversidades, religiosidades, inclusão, violências, gênero, sexualidades. Professora do pólo de Pouso Redondo do GDE/SC 2012/13.





Esta obra foi composta nas fontes Arno Pro e News Gothic BT,
formato 15 x 22cm, mancha de 11 x 19,8 cm.
A impressão se fez sobre papel Polén 80g e capa em Supremo 250g,
impresso por Gráfica e Editora Copiart no ano de 2014