

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EMANCIPAÇÃO:  
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**



LUZINETE SIMÕES MINELLA  
CARLA GIOVANA CABRAL  
*(Organizadoras)*

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EMANCIPAÇÃO:  
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Apresentação  
Miriam Pillar Grossi e  
Mara Coelho de Souza Lago

Ilha de Santa Catarina  
Mulheres  
2009

© 2009, Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral (orgs.)

**Coordenação editorial**

Zahidé Lupinacci Muzart

**Revisão**

Valéria Andrade

**Capa**

Gracco Bonetti

**Editoração**

Rita Motta

ISBN 978-85-86501-93-7

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP**

*Leny Helena Brunel CRB 14/540*

---

P912 Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola /  
organizadoras Luzinete Simões Minella e Carla  
Giovana Cabral. – Florianópolis : Ed. Mulheres,  
2009.

p. 288

ISBN 978-85-86501-93-7

1. Prática Pedagógica – Cotidiano Escolar. 2. Gênero –  
Educação. I. Minella, Luzinete Simões. II. Cabral, Carla  
Giovana.

CDU 373.3

---

Editora Mulheres  
Rua Joe Collaço, 430  
88035-200 Florianópolis, SC  
Fone/Fax: (048) 3233-2164  
E-mail: [editoramulheres@floripa.com.br](mailto:editoramulheres@floripa.com.br)  
[www.editoramulheres.com.br](http://www.editoramulheres.com.br)

# SUMÁRIO

Apresentação .....	7
<i>Miriam Pillar Grossi e Mara Coelho de Souza Lago</i>	
Entre olhares e lugares: uma avaliação da Formação em Gênero e Diversidade na Escola por tutoras/es e cursistas ....	17
<i>Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral</i>	
A ferramenta diário na construção de percursos formativos na educação a distância.....	39
<i>Tânia Mara Cruz</i>	
Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: limites e desafios de um curso a distância .....	67
<i>Marlene Tamanini, Solange Ferreira dos Santos e Giovana Elizabete Bona Sartor</i>	
Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola.....	93
<i>Cristiani Bereta da Silva e Cintia Tuler Silva</i>	
Professora <i>on-line</i> e professora presencial: desafios para o curso Gênero e Diversidade na Escola.....	123
<i>Jimena Furlani</i>	
A experiência docente no GDE em Concórdia, Santa Catarina ...	151
<i>Valéria Faganello Madureira, Maria Cristina de Oliveira Athayde e Justina Franchi Gallina</i>	

## SUMÁRIO



Experiências pedagógicas do Polo de Blumenau nos encontros presenciais: escolhas didáticas.....	179
<i>Olga Regina Zigelli Garcia, Soraia Carolina de Mello, Vera Lúcia dos Passos Fagundes, Claudete Beise Ulrich e Márcia Maria Junkes</i>	
Curso Gênero e Diversidade na Escola: uma experiência de aprendizagem para além do ensino .....	197
<i>Tito Sena</i>	
Ensino a distância, especificidades da formação e encontros presenciais: o GDE em Itapema .....	211
<i>Leandro Oltramari, Claudia Regina Nihnig e Maria Aparecida Rita Moreira</i>	
Uma experiência de EAD na formação de professores: o curso Gênero e Diversidade na Escola no Polo de Florianópolis....	231
<i>Gláucia de Oliveira Assis, Fátima Weiss de Jesus, Rute Miriam Albuquerque, Maristela Moreira de Carvalho e Rejane Teresa Marcus Bodnar</i>	
Educação a distância: formação de tutores/as e o trabalho de tutoria.....	253
<i>Maise Caroline Zucco e Suzana Almeida Araújo</i>	
Tutoras/cursistas e cursistas/tutoras: breve relato da atuação no GDE .....	269
<i>Amanda Maurício Pereira Leite e Elisângela da Silva Machieski</i>	
AUTORES/AUTORAS.....	281

# APRESENTAÇÃO

## GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA E TRANSFORMADORA

É com muita satisfação que apresentamos este livro, fruto da experiência pioneira da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC na formação de professor@s de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio sobre as temáticas de gênero, orientação sexual e questões étnico-raciais na escola.

O curso de educação a distância Gênero e Diversidade na Escola-GDE, proposto para todo o país pela parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-SPM com o Centro Latino Americano de Estudos de Sexualidade-CLAM em edital SECAD / MEC, a partir de projeto elaborado pelo CLAM-UERJ, ministrado em 2006 como experiência piloto em municípios de vários estados do Brasil e, posteriormente, no Chile, foi realizado na UFSC pelo Instituto de Estudos de Gênero-IEG.

O IEG foi criado em 2005 por uma equipe interdisciplinar de professoras de vários centros, departamentos, núcleos e laboratórios de pesquisa da UFSC, com o objetivo de reunir todas as atividades de longa data em desenvolvimento na instituição em torno dos estudos de gênero e feministas, envolvendo também pesquisadoras de outras universidades, como a Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.<sup>1</sup>

---

1. Conferir o sítio eletrônico do IEG: [www.ieg.ufsc.br](http://www.ieg.ufsc.br).



Um projeto inicial do IEG que dava continuidade às atividades da equipe, apresentado por uma de suas coordenadoras, e que obteve financiamento da SPM, teve como objetivo criar uma rede de núcleos de pesquisa em gênero que se estendesse pelas diferentes instituições de ensino superior, por todo o estado de Santa Catarina. Esta proposta, iniciada em 2008 para ser concluída em 2010, previa a vinda de pesquisadoras estrangeiras para palestras e trocas de experiências com as professoras da UFSC e das universidades localizadas nas diferentes regiões do estado catarinense. Previa também, e especialmente, a realização de três cursos de curta duração de conhecimentos básicos em Gênero e Feminismo, ministrados por professoras da UFSC e da UDESC, destinados a docentes das várias IES do estado, que pertencessem a núcleos de pesquisa em gênero ou estivessem interessad@s em criar estes espaços de reflexão, investigações e práticas em suas instituições, formando assim a pretendida rede de núcleos de gênero em Santa Catarina.

Participando da organização e implantação do GDE na UFSC e, especialmente, dos encontros presenciais nos polos UAB/UFSC nos municípios do estado em que o curso foi oferecido, pudemos perceber que um dos grandes objetivos do IEG foi significativamente atingido e alargado com sua realização. O GDE deu uma dimensão mais ampla e democrática para o pretendido projeto de formação de uma grande rede de estudos, reflexões e práticas feministas e de gênero estendida por todo o estado, na medida em que atingiu professor@s da rede pública catarinense de Educação Básica. Professores que, por vários meses, estiveram conectados em torno de estudos e discussões de temas transversais da educação, buscando aprofundar e articular as diversidades de gênero, raça/etnia e sexualidade, suprimindo defasagens de sua formação de educador@s em torno de questões fundamentais na prática do magistério e nas vivências. Os artigos reunidos nesta coletânea demonstram a importância do GDE/2009 também em relação a este aspecto.



A publicação deste livro encerra e cristaliza, de alguma forma, um longo processo que envolveu várias etapas e cujo início se deu em abril de 2008, quando enviamos nosso projeto de curso de capacitação de professor@s ao Ministério da Educação em resposta ao primeiro edital de ensino a distância na área de gênero. Trabalhamos em sua preparação durante todo o segundo semestre de 2008 e fizemos a formação d@s tutor@s durante o mês de fevereiro de 2009. O curso propriamente dito ocorreu de março a julho de 2009 mas a equipe envolvida levou mais seis meses fechando relatórios e redigindo os artigos que aqui apresentamos.

Este projeto envolveu uma grande equipe de pessoas para que pudesse ser realizado. Tivemos quatro professoras-pesquisadoras da UFSC em diferentes etapas de sua coordenação, três funcionários na secretaria, uma dezena de bolsistas de apoio atuando em momentos estratégicos do curso, dez professor@s universitari@s coordenando o ensino presencial e o acompanhamento das turmas, dezenove estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e uma doutora atuando como tutor@s a distância, vinte professor@s das redes municipais como tutoras presenciais e um número inicial de 500 cursistas. Diga-se de passagem, este número reflete, apenas em parte, o grande interesse que a divulgação do curso despertou em Santa Catarina. Seis meses antes de o curso começar, em setembro/outubro de 2008, tivemos cerca de 150 estudantes de pós-graduação inscrit@s para a seleção de tutor@s e 800 professor@s da rede pública inscrit@s na seleção inicial de cursistas – números que mostram tanto a existência hoje de um importante contingente de jovens pesquisador@s formad@s nas áreas de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, quanto a imensa demanda de formação por este campo de conhecimento.

Para todas nós que participamos deste projeto, atraídas pela ação pioneira do CLAM-UERJ, tratou-se de uma experiência inigualável em vários sentidos. Primeiro pelo denso e intenso aprendizado que significou para tod@s nós a participação no



desenvolvimento e na aplicação de políticas públicas de gênero na área de Educação. Segundo porque este compromisso foi mostrando, ao longo de seu desenvolvimento, ser também um engajamento com a formação teórica e com a prática de ensino d@s estudantes de pós-graduação envolvid@s neste projeto como tutor@s a distância. A premissa feminista de que “não há teoria sem prática” mais do que nunca esteve presente em nossa jornada, permitindo também o “contato com a realidade” das práticas escolares, tão importante para @s futur@s mestres e doutor@s que estamos formando. Por fim, este livro reflete a experiência de aprendizado grupal que o desenvolvimento do projeto proporcionou a professoras doutoras experientes a partir do diálogo com @s tutor@s a distância, praticamente tod@s mestrand@s e doutorand@s nas áreas do curso, e com as tutoras presenciais, professoras da rede pública dos municípios onde o curso foi ministrado.

O artigo inicial, das coordenadoras da etapa de realização do curso, Luzinete Simões Minella e Carla Cabral, dá uma ampla visão do impacto e da avaliação do curso em Santa Catarina. As autoras desenvolvem uma análise geral do GDE e, em particular, dos dados recolhidos nos inquéritos realizados com cursistas e tutor@s do curso – inquéritos propostos pelo MEC. O deciframento dos dados recolhidos mostra que a grande maioria de cursistas e tutor@s avaliou muito positivamente o curso. Os dados apontam para o processo de aprendizagem tanto d@s cursistas quanto d@s tutor@s, mostrando o forte impacto multiplicador que o curso certamente terá não apenas nos municípios dos polos, mas também em outras instâncias nas quais @s tutor@s a distância virão a atuar quando da finalização de sua formação de pós-graduação. No que diz respeito às/aos tutor@s presenciais, a participação neste projeto certamente @s habilitou para outros projetos de ensino a distância em seus polos, o que nos parece também altamente positivo. Finaliza o artigo uma reflexão sobre o caráter profundamente democrático e multiplicador que o Ensino a Distância permite.



Os outros textos foram escritos pelas equipes dos dez polos de Santa Catarina. Seguem, na sua maioria, um roteiro similar, iniciando com uma breve apresentação de dados demográficos, geográficos e históricos dos municípios onde o curso foi ministrado, seguindo-se uma explanação sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados em cada polo e, por fim, analisando os desafios e aprendizados que a experiência representou para cada equipe.

Alguns dados sobressaem em todos eles, como o fato de o GDE ter sido o curso a distância que inaugurou vários dos polos de Santa Catarina, sendo, portanto, um curso pioneiro e, ao mesmo tempo, iniciador da experiência de Ensino a Distância em vários municípios do interior catarinense. Desta forma, a experiência relatada aqui vai para além dos aprendizados em relação a gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, constituindo-se também como uma interessante reflexão, agora já parte da história, sobre a implantação do ensino a distância em Santa Catarina. Pelo que relatam os artigos, este ensino já está transformando não só os municípios contemplados mas também, de forma indireta, as práticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula e a produção de pesquisas na sede da UFSC, em Florianópolis, e nas outras instituições envolvidas, através de suas/seus professor@s, neste projeto: UDESC, UNISUL, UnC, UFPR.

Um outro ponto que aparece na maioria dos artigos diz respeito às dúvidas e às reticências sobre o Ensino a Distância por parte de grande maioria da equipe de professor@s e tutor@s. Os textos mostram a gradativa mudança nos conceitos e nos valores das equipes formadoras e revelam também o momento de profunda transformação em nossos paradigmas a respeito do processo de ensino e aprendizagem que estamos tod@s vivendo. Observa-se, em cada artigo, uma forte preocupação em explicar como funcionam e qual o papel dos cursos a distância, o que mostra como esta questão foi mobilizadora de toda a equipe que dele participou. Parece que a grande descoberta foi com o



caráter democrático do curso, ou seja, o fato de esta modalidade permitir a pessoas que vivem fora de grandes cidades o acesso a conhecimentos de ponta, como os ensinados em nosso curso.

Muitos dos textos trazem relatos detalhados dos procedimentos didáticos, das oficinas realizadas, das formas de trabalho individuais e em grupo. Todos eles nos apontam para a constatação de que, mais do que o meio de ensino (presencial ou virtual), o que está em jogo, quando se trata do aprendizado, é o compromisso que temos com a transmissão de saberes e competências, compromisso que só tem eficácia quando se estabelece um verdadeiro vínculo entre professor@s e alun@s. Mas não basta “afeto” para que o processo de aprendizado se realize. Este vínculo só se efetiva em verdadeiro crescimento quando quem ensina também tem claro que está aprendendo com o processo e está engajado, por sua vez, em estudar, pesquisar e encontrar soluções a problemas que lhe são colocados pel@s cursistas.

No entanto, cada texto aqui publicado traz contribuições originais e particulares às questões gerais trazidas pelo GDE, como podemos sintetizar a seguir.

Tânia Cruz, professora do polo de Videira, traz uma boa revisão da literatura sobre Educação a Distância e reflete sobre a importância do Diário no acompanhamento da turma, apontando para seu papel importante como instrumento de autoanálise e crescimento através do questionamento crítico de seus saberes. Retraçando o perfil d@s cursistas, em sua maioria mulheres brancas na faixa de 20 a 40 anos, formadas em Pedagogia e vivendo em conjugalidade, Tânia reflete sobre a forma como o curso a distância é vivido em seus cotidianos de professoras que são ao mesmo tempo mães, esposas e donas-de-casa. Seu texto, fartamente ilustrado com gráficos a respeito do uso do Diário, aponta para uma das questões de grande importância no processo de aprendizagem, que é o papel do erro e da ignorância como instrutivos e ilustradores do crescimento intelectual d@s cursistas.



Marlene Tamanini, professora no polo de Canoinhas, escreve um texto em colaboração com as tutoras Solange dos Santos e Elizabete Sartor, no qual avaliam os limites e desafios que enfrentaram em sua experiência no GDE. O texto adota uma perspectiva pós-moderna, auto-reflexiva e bastante crítica em relação às dificuldades encontradas em seu polo, que pareceram as mais significativas entre todos os polos atingidos. Refletem sobre as dificuldades de ordem subjetiva que impediram, em muitos momentos, um verdadeiro engajamento no processo de mudança de paradigmas – que o GDE exige – por parte de muitas cursistas, sobre as possíveis formas de superá-las e também sobre o aprendizado relativo ao uso das novas tecnologias de comunicação. Destacam ainda as diferentes formas de investimento das alunas, seja nas atividades presenciais realizadas em local pouco apropriado e desconfortável, seja no acesso às atividades *on-line*, dificultadas pelo fato de parte significativa das cursistas não ter acesso à Internet em casa e estar muito distante do polo. Finalizam com uma interessante proposta para uma melhor avaliação das cursistas, respeitando os diferentes investimentos *on-line* e presencial.

A professora Cristiani Beretta escreve em parceria com a tutora Cíntia Tuler Silva, ambas do polo de São José, cidade da Região Metropolitana de Florianópolis. Elas refletem, em seu artigo, sobre a formação docente e a desigualdade no espaço escolar. O texto está dividido em três partes. Na primeira, relatam a experiência de ensino em seu polo, com destaque à atividade intitulada “do segredo”, que teve especial importância para este grupo como forma de abertura aos temas tabus abordados no curso. Na segunda, trazem uma densa análise sobre o papel da Escola na sociedade ocidental, remontando, em seu texto, a uma verdadeira história da educação, com especial destaque ao papel disciplinar da escola na modernidade. E, na terceira, analisam a função que um curso de formação como o GDE pode ter para professoras da rede pública. Destacando a diferença entre



os conceitos de diferença e igualdade, elas finalizam revisando a literatura sobre diversidades étnicas e de gênero no campo da educação, dando particular atenção às representações veiculadas nos livros escolares e infantis.

Jimena Furlani, que foi professora em dois polos, Braço do Norte e Itajaí, tendo, portanto, coordenado duas equipes de tutor@s, escreve um texto individual, complementado por textos escritos pelas duas equipes. Em seu artigo, reflete sobre suas duas experiências de GDE, uma no curso piloto, dado pelo CLAM em 2006, a outra no IEG em 2009. Seu texto, recheado de exemplos dos comentários d@s cursistas, traz uma profunda reflexão sobre o papel do ensino a distância na problematização de questões de gênero na escola. Amanda Leite e Elisângela Machieski, tutor@s no polo de Braço do Norte, refletem em seu artigo sobre os aprendizados, possibilidades e limites do papel da tutoria no GDE. Destacam, como outros textos, a importância do encontro presencial e dos *feedbacks* constantes d@s tutor@s às indagações d@s cursistas para que o diálogo construído à distância se transforme numa verdadeira relação de aprendizado estabelecido pela troca e pela confiança. Maise Zucco e Susana Almeida, tutoras do polo de Itajaí, retraçam em seu artigo os aprendizados recebidos no curso de formação em EAD realizado à distância junto à UFPR. Destacam também o papel de mediação que está sob responsabilidade d@s tutor@s e o quanto este é importante para o bom desenvolvimento do curso; e refletem sobre as razões de evasão identificadas no polo de Itajaí, em particular a sobrecarga dos professores da rede pública de ensino, tema que também aparece em alguns dos outros artigos deste livro.

O artigo da equipe coordenada pela professora Valéria Faganello Madureira, do município de Concórdia, na região Oeste de Santa Catarina, traz uma ótima contribuição teórica sobre o significado da memória e do relato do vivido e propõe um relato situado da experiência vivida coletivamente pela equipe. Valéria, Maria Cristina e Justina retraçam o processo, aula por aula,



trazendo-nos, assim, tanto exemplos concretos de oficinas e de outras atividades didáticas quanto uma apurada reflexão sobre o vivido coletivamente no processo de aprendizagem.

Outra equipe, a do polo de Blumenau, coordenada por Olga Zigelli Garcia, avalia a importância que teve para o processo de ensino-aprendizagem no referido polo o fato de ser uma equipe interdisciplinar, na qual se buscou também a construção de um processo totalmente horizontal, permitindo a todas que dessem aulas sobre temas propostos em cada encontro. Explanam em detalhes a forma como desenvolveram o curso através de oficinas, encenações, vídeos, músicas, debates e, inclusive, no estímulo à pesquisa de campo da turma junto a suas realidades escolares. O entusiasmo do grupo e a avaliação positiva que fazem do processo coletivo expressam-se na referência final ao texto “Professor Apaixonado”, o qual ilustra claramente o engajamento deste polo, que se destacou também pela excelência de sua instalação física e tecnológica.

Tito Sena, professor no polo de Chapecó, analisa em seu artigo a importância das aulas presenciais do curso, destacando o papel que a análise da mídia tem para a transposição didática dos conteúdos abordados no curso. Centrado em projeção de filmes e de vídeos e na análise de artigos dos números de domingo da *Folha de São Paulo*, o projeto pedagógico em Chapecó mostrou-se muito rico no que o autor denomina “exercício de sonhar juntos com o fim da naturalização da desigualdade hierarquizante de gênero, orientação sexual, etnia e classe social”.

O texto da equipe do polo de Itapema, na região do litoral catarinense, coordenada por Leandro Oltramari, revela a importância da integração do professor responsável com as tutoras à distância e presenciais. O artigo retrata as dúvidas em relação ao ensino a distância que acompanharam o processo da equipe e a forma como estas foram superadas através das práticas pedagógicas assumidas em grupo, em particular no controle à evasão através do vínculo estabelecido com @s cursistas e pela proposta pedagógica explanada na segunda parte do artigo.



O artigo da equipe do polo de Florianópolis, coordenada pela Professora Gláucia de Oliveira Assis, traz *insights* interessantes sobre o papel inovador do GDE, ao constatar que o público de cursistas é composto por professoras jovens, em sua maioria no início de carreira, em particular vinculadas à educação infantil e ensino fundamental. A análise desenvolvida pelas autoras destaca a centralidade da problemática da homossexualidade nas demandas e discussões das professoras, mostrando o quanto a questão de gênero é central na experiência de vida e escolar deste público. Além disto, o texto traz também importante contribuição para o módulo das questões étnico-raciais com o relato das atividades e problematizações trazidas pela tutora Rute Miriam Albuquerque e a constatação do pouco espaço para esta questão no interior do GDE.

Para finalizar, gostaríamos de registrar a alegria e a satisfação coletivas com o final deste projeto. Acreditamos que, além da formação de várias dezenas de professor@s em Santa Catarina, cumprimos com um compromisso social mais amplo – um compromisso assumido indiretamente por todas nós, pesquisadoras, com as centenas de representantes da sociedade civil presentes na IIª Conferência Nacional de Políticas para Mulheres que haviam votado massivamente pela inclusão da proposta de cursos de formação para professoras como metas prioritárias das políticas públicas para o triênio 2008-2010. Pensamos que, ao participar desta experiência nacional que foi o GDE, o Instituto de Estudos de Gênero da UFSC pôde reforçar em nível local seu papel na formação, transmissão e divulgação dos conhecimentos de ponta que produz na área de gênero no Brasil. Esperamos que este livro ajude e inspire novas e promissoras experiências no campo da formação em gênero, sexualidade e questões étnico-raciais.

*Miriam Pillar Grossi e  
Mara Coelho de Souza Lago*

# ENTRE OLHARES E LUGARES: UMA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA POR TUTOR@S E CURSISTAS

*Luzinete Simões Minella  
Carla Giovana Cabral*

Os artigos desta coletânea tecem reflexões sobre as vivências e experiências da primeira edição da Formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em Santa Catarina.<sup>1</sup> Elaboradas pelas equipes pedagógicas dos 10 polos<sup>2</sup> que ofereceram a Formação em diferentes municípios, estas reflexões destacam aspectos relevantes que, de um modo ou de outro, implícita ou explicitamente, associam essas práticas à idéia de emancipação. Ao organizar este livro, consideramos de fundamental importância a inclusão deste texto em que sistematizamos e analisamos a avaliação do curso por tutoras e tutores e cursistas<sup>3</sup>.

- 
1. Esta iniciativa, tal como os Cursos de Curta Duração em Gênero e Feminismo, deu continuidade aos objetivos do Instituto de Estudos de Gênero(IEG / UFSC), no sentido de contribuir para a formação de professoras/es das instituições de ensino básico e superior, visando à criação e/ou fortalecimento de Núcleos de Estudos de Gênero capazes de configurar uma Rede com objetivos e estratégias comuns. Todos esses cursos contaram com o apoio da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM).
  2. Os Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que acolheram a proposta e a apoiaram foram Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Florianópolis, Itajaí, Itapema, São José e Videira.
  3. Cursistas e tutor@s responderam a questionários, elaborados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).



Tendo participado intensivamente da coordenação do GDE,<sup>4</sup> ao escrever este texto levamos em conta o caráter pioneiro da Formação, que apenas recentemente vem sendo implantada na rede de ensino público do país, na forma de uma política pública de promoção da igualdade, envolvendo instâncias como a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). No Estado, o Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG/UFSC) foi responsável pela coordenação da formação, atento ao imperativo de introduzir nas práticas e reflexões de cerca de 500 professor@s da educação básica temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, ainda pouco enlaçados ao cotidiano escolar. O espectro dessa política pública abarcou também outras 19 instituições públicas de ensino superior brasileiras de vários estados do País, com a meta de formar 13 mil professor@s na oferta proporcionada pelo primeiro edital, lançado em 2008. Com os novos editais, a oferta para 2010 deve alcançar mais 7.500 professor@s, ainda sem contabilizar as vagas das reedições previstas, caso de Santa Catarina.

A Coordenação do GDE em Santa Catarina adotou o material e a metodologia do CLAM<sup>5</sup>, mas optou por um modelo pedagógico diferenciado, considerando que a formação não seria essencialmente a distância, como no projeto-piloto, e estaria vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na proposta local, contamos

- 
4. A participação das autoras deste artigo nesse processo se deu de modo diferenciado. Carla Giovana Cabral participou intensivamente junto à coordenação geral (Miriam Pillar Grossi, Mara Coelho de Souza Lago) e executiva (Carmem Vera Gonçalves Ramos), e desde julho de 2008, acompanhando todas as atividades e articulações institucionais com os organismos envolvidos. Luzinete Simões Minella se dedicou ao projeto de modo persistente de fevereiro a dezembro de 2009.
  5. O CLAM foi responsável pelo desenho pedagógico do curso e a aplicação do projeto piloto, que ocorreu em 2006. As instituições que ofertaram o curso em 2009 (Edital 2008) utilizaram uma versão revisada do material didático aplicado no projeto-piloto.



com um@ professor@ para cada Polo de Apoio Presencial (exceção de dois polos, que tiveram uma única professora). Ess@s docentes supervisionaram o trabalho d@s tutor@s (dois a distância e dois presenciais) e se responsabilizaram pela elaboração dos planos de ensino dos três encontros presenciais, entre outras atividades. Tod@s os professor@s possuíam doutorado e atuavam nas áreas temáticas do curso. A maior parte formou-se na UFSC, integrando posteriormente o quadro docente de diversas instituições<sup>6</sup>.

As aulas foram ministradas com o apoio de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA)<sup>7</sup>, por meio do qual cursistas, tutor@s e professor@s interagiram em fóruns, chats e também por e-mail. Material impresso, CD-ROM e os encontros presenciais complementaram o desenho pedagógico. Neles, atuaram as equipes pedagógicas, constituídas por um@ professor@ e quatro tutor@s<sup>8</sup>, sendo dois presenciais e dois

- 
6. **Blumenau:** Olga Zigelli Garcia: UFSC; **Braço do Norte:** Jimena Furlani: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); **Canoinhas:** Marlene Tamanini: Universidade Federal do Paraná (UFPR); **Chapecó:** Tito Sena (UDESC); **Concórdia:** Valéria Faganello Madureira: Universidade do Contestado (UnC); **Florianópolis:** Gláucia de Oliveira Assis (UDESC); **Itajaí:** Jimena Furlani; **Itapema:** Leandro de Castro Oltramari: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina (UNISUL); **São José:** Cristiani Bereta da Silva (UDESC); **Videira:** Tania Mara Cruz: UNISUL.
7. A Formação utilizou a plataforma *Moodle*, que tem sido geralmente sugerida na educação a distância por se tratar de um *software* livre.
8. **Blumenau:** Claudete Beise Ulrich, Márcia Maria Junkes, Soraia Carolina de Mello e Vera Lúcia dos Passos Fagundes; **Braço do Norte:** Amanda Maurício Pereira Leite, Elisângela da Silva Machieski, Paulo Sérgio Rodrigues de Paula e Rosane Alberton Cunha; **Canoinhas:** Giovana Elizabete Bona Sartor, Nivia Feller, Solange Ferreira dos Santos e Solange Stelzner; **Chapecó:** Heloisa Regina Souza, Janete Facco, Neuzi Conceição Rosa da Silva e Paula Pinhal de Carlos; **Concórdia:** Eunice Renostro, Justina Franchi Gallina, Maria Cristina de Oliveira Atahyde e Myrian Isabel Sais Borges Laste; **Florianópolis:** Fátima Weiss de Jesus, Maristela Moreira de Carvalho, Rejane Teresa Marcus Bodnar e Rute Miriam Albuquerque; **Itajaí:** Elozia de Brito, Isabel Cristina Cardoso Belizario, Maise Caroline Zucco, Suzana Almeida Araújo; **Itapema:** Carmelita Gutz, Claudia Nichnig, Douglas Weege e Maria Aparecida Rita Moreira; **São José:** Ana Paula Müller de Andrade, Cíntia Tuler Silva, Cleuza Maria Soares e Eliane de Souza Jacques; **Videira:** Cleciane Taruhn Tedesco, Gabrielle Pellúcio, Rita de Cássia Soraes e Tânia Nodari.



a distância. Para a seleção d@s tutor@s, a rede do IEG e de suas pesquisadoras foi muito importante, pois a maioria d@s candidat@s à tutoria estava vinculada aos programas de pós-graduação onde atuam as professoras doutoras da UFSC. Também teve forte impacto a rede criada pelo Instituto com professor@s das cidades do interior de Santa Catarina, através da primeira edição do Curso de Curta Duração em Gênero e Feminismo, promovido em abril de 2008 pela primeira vez e reeditado em agosto de 2009, brindando-nos com a presença de ex-tutoras que encontraram subsídios no GDE para instituírem núcleos e grupos em Gênero, seja em instituições de ensino ou articuladas à gestão pública, em suas cidades.

Essa trajetória, seus caminhos, deriva de uma série de tensas (e intensas) negociações mais amplas entre movimentos sociais e instâncias públicas do Estado, uma dinâmica que busca favorecer o alcance de uma meta difícil, à primeira vista contraditória, mas sempre almejada nas sociedades democráticas: o direito à diferença, ou seja, o direito ao exercício pleno da individualidade, e também o seu aparente reverso – o direito à igualdade, isto é, o de não ser considerado inferior aos demais. Entendemos, portanto, que esta Formação não seria possível fora do contexto de democratização das instituições nacionais e das políticas culturais, à medida que visa capacitar docentes da Educação Básica para lidar com questões relativas às desigualdades entre crianças, adolescentes e jovens, particularmente no que se refere às violências de gênero, orientações sexuais e aspectos étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. Trata-se, também, da transformação de uma cultura escolar que discrimina e exclui os diferentes, inferiorizando-os, posto que a norma social aprisiona suas identidades, sujeitando-os.

Conseqüentemente, levamos em conta que a proposta pedagógica aqui em questão se insere numa política de inclusão



social e por isso mesmo assume um objetivo situado na fronteira da luta pelos direitos humanos, exigindo um significativo investimento na subjetividade: contribuir para a transformação dos valores sociais tradicionais que têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia a partir de diferenciações estabelecidas e inspiradas pela “funcionalização” de critérios biológicos. Em outras palavras, se trata da naturalização de estereótipos construídos a partir de uma série de inferências estabelecidas principalmente no âmbito da biologia dos séculos XVIII e XIX, que jogaram um papel decisivo na desqualificação social de pessoas, segmentos sociais, sociedades, países e até mesmo continentes. Isso favoreceu uma concentração de riqueza e de poder jamais vista antes pelos países “centrais”. Inferências estas que teimam em persistir no imaginário sociocultural, apesar de questionadas, não poucas vezes de modo contundente, por várias correntes de pensamento, dentro e fora do âmbito do conhecimento sobre a biologia humana.

O caráter inovador da Formação em GDE é tributário desse pensamento e isso pode ser vislumbrado no conteúdo do seu programa. Foram debatidos vários temas ligados aos conceitos de diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, distribuídos em quatro módulos, além daquele dedicado exclusivamente à avaliação.

No primeiro módulo, as leituras e as discussões introduziram o conceito de diversidade, enquanto o segundo priorizou o conceito de gênero, ressaltando sua importância, seja para a interpretação das relações sociais – incluindo as que se dão no cotidiano escolar –, seja para o entendimento das ações de um dos principais agentes das mudanças socioculturais e políticas nos contextos contemporâneos: os movimentos sociais, em particular os envolvidos nas lutas contra as desigualdades de gênero em suas interseções com as lutas contra as desigualdades raciais e étnicas.



O terceiro módulo articulou a dimensão conceitual sobre orientação sexual e sexualidade com os conceitos de diversidade, discriminação, saúde e reprodução. Tal e qual os demais, este módulo se remeteu ao cotidiano escolar.

Por último, o módulo quatro focalizou as noções de raça, racismo e etnia, problematizando a existência da desigualdade racial, mostrando suas interseções com os demais eixos de subordinação e defendendo que “a igualdade étnico-racial também se aprende na escola”.

A distância e em momentos presenciais pontuais nas diferentes regiões do estado de Santa Catarina, professor@s e tutor@s se envolveram na investigação e problematização desses conteúdos, tendo encontrado, conforme os diferentes artigos deste volume expressam, e os pontos de vista dos cursistas confirmam, um clima favorável ao debate. Consideramos que esse clima se explica, em parte, porque, tal como em outras regiões do País, tem sido possível observar significativas mudanças nos padrões tradicionais de comportamento. Por exemplo, saltam aos olhos na atualidade, nos centros urbanos, principalmente, as transformações de instituições como família e escola. Na esteira da redemocratização no país, amplia-se no Estado o debate sobre cotas, sobre os avanços das lutas feministas e de outros movimentos libertários; alargam-se, portanto, as discussões sobre os direitos humanos, a necessidade de renovação das políticas sociais, as complexas relações entre o local e o global, etc.

No entanto, esses avanços que muitas vezes se refletem na legislação, não têm sido suficientes para eliminar e, em certas circunstâncias, combater o preconceito e a discriminação, persistindo os tradicionalismos que colocam permanentemente em risco as liberdades de escolha e de realização individuais. Por exemplo, nas fronteiras do estado catarinense, tal como ocorre no restante do país, jovens pobres continuam a encontrar uma saída na marginalidade dada a falta de oportunidades de inserção social; mulheres permanecem vítimas de violência



física e simbólica, apesar das campanhas de esclarecimento e conscientização; crianças sofrem abusos e constrangimentos de toda a ordem; negros continuam a ser discriminados social e economicamente; homossexuais são perseguidos e, não poucas vezes, assassinados; organizações neo-nazistas proliferam pelas cidades e circulam livremente na Internet; propostas anacrônicas de segmentos religiosos proliferam, reforçando o contexto da discriminação.

Impossível deixar de reconhecer que o GDE se insere nesse horizonte mais amplo no qual se entrecruzam, às vezes dramaticamente, avanços que estimulam e retrocessos que abatem. Mas, sabemos também que os riscos servem como desafios e tornam indispensáveis investimentos pedagógicos capazes de instrumentar “as lutas contra as sujeições identitárias”.<sup>10</sup>

Embora possamos considerar que a legislação educacional brasileira tenha avançado no sentido de incorporar direitos e valores, não há uma relevância para gênero condizente com a centralidade que esse debate tem assumido na cena contemporânea (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 44). Mesmo Orientação Sexual, como Tema Transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e leis como a 10.639/2003 – obrigatoriedade de inserir História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede pública –, não se concretizam nas práticas sem investimentos sérios e permanentes em formação inicial e continuada de professores. Por isso mesmo, ressaltamos que saber o que pensam as professoras e professores da Educação Básica pública sobre o GDE significa muito mais do que interpretar com distanciamento os resultados da avaliação de uma experiência qualquer. Significa perceber como tutor@s e cursistas avaliaram a entrada de conteúdos com alto potencial de transformação em suas trajetórias profissionais; observar até que ponto consideraram possível articular

---

10. Expressão utilizada por Michel Foucault (1995) no texto “O sujeito e o poder” para se referir às lutas antiautoritárias na contemporaneidade.



esses conteúdos com as suas práticas diárias; vislumbrar até que ponto cursistas apostaram no potencial de suas escolas para mudar valores e, por sua vez, tutor@s compreenderam o sentido dos agenciamentos dessa Formação, com a qual nos envolvemos diariamente. Alternando, ao longo dos encaminhamentos necessários para dar conta da alta responsabilidade institucional nela implicada, nossas apreensões, entusiasmos, receios, dúvidas, erros e acertos, durante os últimos meses.

## I – OS CAMINHOS DA PESQUISA E PERFIS

Os processos de avaliação dos cursos à distância têm sido objeto de várias reflexões teóricas que tentam dimensionar o seu alcance e os seus limites no intuito de promover o seu aprimoramento (MORAN, 2009; NUNES et al., 2009). É um processo que parece ganhar mais visibilidade em relação ao ensino superior a distância, devido a sua recente institucionalização e as complexidades que encerra. A esse desafio, somam-se as também novas iniciativas de formação continuada a distância de professores da educação básica, como o GDE.

Com o objetivo de promover uma avaliação de iniciativas como essa, a SECAD / MEC elaborou instrumentos e os disponibilizou em seu sítio eletrônico no início do segundo semestre de 2009. Sua divulgação oficial foi realizada no II Seminário Nacional da Rede de Educação para a Diversidade, dias 17 e 18 de agosto de 2009, em Brasília.

Entendemos, assim como o grupo de especialistas que desenvolveu esses instrumentos, que eles têm o objetivo de construir indicadores de qualidade para os cursos da rede (BRASIL, 2009), sinalizando e indicando um posterior aprofundamento qualitativo dos dados. Em parte, realizamos isto com a aplicação de metodologias distintas e variadas, pelas equipes pedagógicas e coordenação do curso em vários momentos, do período de formação de tutor@s e professor@s à certificação.



Elaborados no âmbito do Edital n.1 Secad / MEC, de 16 de abril de 2008, os questionários seguiram uma sistemática de avaliação que buscou captar diversos olhares, seja a percepção d@s cursistas e tutor@s, pensando sua experiência no curso, visando uma avaliação institucional, seja a apreensão de conteúdos pel@s cursistas, com o objetivo de balizar estudos das representações construídas e diagnosticar seu perfil. Foram os seguintes os instrumentos disponibilizados:<sup>11</sup> questionário de avaliação de curso (para cursistas); e para tutor@s; questionários de entrada e saída para cursistas.

Tendo em vista o descompasso na disponibilização dos instrumentos e o cronograma da nossa Formação,<sup>12</sup> aplicamos apenas os dois primeiros. Enviamos os questionários a tutor@s e cursistas por *e-mail*, obtendo plena resposta d@s tutor@s. D@s 310 cursistas aprovados que receberam o questionário, 235 o devolveram respondido, ou seja 75% do total. Os demais, apesar dos insistentes pedidos, prorrogações de prazos etc., não responderam.

Tutor@s e cursistas avaliaram diferentes aspectos da Formação, exceção para o ambiente de aprendizagem, o material didático e a seleção de conteúdos, para o que temos o ponto de vista de ambos. Há também itens específicos. Tutor@s avaliaram os seguintes aspectos: ambiente de aprendizagem; material didático e seleção dos conteúdos do curso; aspectos da prática pedagógica tutorial; considerações sobre aspectos como pontos positivos, dificuldades e sugestões.

No caso d@s cursistas, buscou-se percepções sobre ambiente de aprendizagem; tutoria e encaminhamento didático do curso; material didático e seleção dos conteúdos do curso; experiência de aprendizagem e formação profissional.

---

11. Tanto o edital quanto esses instrumentos estão disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação ([www.mec.gov.br/secad/](http://www.mec.gov.br/secad/)), no *link* Programas e Ações da Rede de Educação para a Diversidade.

12. Quando os questionários foram disponibilizados no sítio da SECAD / MEC, o GDE já havia concluído suas aulas, impossibilitando a aplicação de todos os instrumentos, visto que alguns foram concebidos para registrar as percepções dos sujeitos no início do curso.



Em nossa análise, comparamos as respostas dos dois segmentos, sempre que as questões são coincidentes e as abordamos em separado, ao considerar itens aplicáveis apenas a um deles. Do ponto de vista quantitativo, optamos prioritariamente pelo uso das proporções por duas razões: porque tratamos de quantidades diferentes (40 tutor@s e 235 cursistas) e porque fica mais fácil visualizar as semelhanças e as diferenças entre uns e outros.

Quanto ao perfil, @s tutor@s são estudantes de pós-graduação da área das Ciências Humanas e da Educação ou já doutorad@s, numa faixa etária média entre 30 e 40 anos, a maioria mulheres (38).

Anteriormente à aplicação desses questionários, especialmente no início das aulas, as equipes pedagógicas dos polos obtiveram dados para desenhar um perfil d@s cursistas, mas não houve uma padronização do instrumento de coleta, tal como aparece no questionário de entrada da SECAD / MEC, que não pôde ser aplicado, infelizmente.

Em termos gerais, o perfil d@s cursistas configura o sujeito da formação como sendo professor@s da rede pública de ensino, a maior parte entre 25 a 45 anos, a maioria em uniões estáveis, com formação entre graduação e especialização e pós-graduação.<sup>13</sup> São mulheres na maioria, 89,0%, contra 11,0% de homens. A maior presença masculina foi observada em Blumenau, polo que teve 10 professores. Já em Florianópolis, nenhum homem cursou a formação.

## II – PERCEPÇÕES DE TUTOR@S E CURSISTAS SOBRE O AVEA E O MATERIAL DIDÁTICO

Ao avaliar o ambiente de aprendizagem, seguindo o roteiro dos seus questionários específicos, tutor@s e cursistas se pronunciaram

---

13. Utilizamos, aqui, os resultados obtidos pelas equipes pedagógicas na construção dos perfis d@s cursistas e a base de dados do GDE / SC.



sobre os seguintes aspectos da plataforma *Moodle*: a velocidade de acesso e navegação; linguagem e apresentação da informação; orientações quanto ao uso e acesso; atualização das informações e orientações acadêmicas.

Quanto ao primeiro aspecto, 50% de tutor@s e 47% de cursistas consideraram a velocidade do acesso e a navegação plenamente satisfatórias; 38% de tutor@s e 44% de cursistas responderam satisfatórias; esse item foi avaliado como razoável por 13% de tutor@s e 5% de cursistas. E apenas 4% dess@s últim@s não responderam.

Linguagem, clareza e apresentação da informação foram consideradas plenamente satisfatórias – 45% para tutor@s e 56% para cursistas; e satisfatórias – 45% de tutor@s e 36% cursistas. Apenas 10% de tutor@s e 4% de cursistas avaliaram-nas como razoável.

As orientações quanto ao uso e acesso foram consideradas plenamente satisfatórias (para 40% de tutor@s e 45% de cursistas) ou satisfatórias (para 50% de tutor@s e 41% de cursistas) pela maioria dos sujeitos da pesquisa; 10% de tutor@s e 7% de cursistas registraram sua avaliação como razoável.

A atualização das informações e as orientações acadêmicas foram avaliadas como plenamente satisfatórias por 38% de tutor@s e 45% de cursistas; como satisfatórias por 50% de tutor@s e 45% de cursistas; e como razoáveis por 10% de tutor@s e 6% de cursistas.

Também foi avaliada a biblioteca de apoio. Nesse caso, os dados evidenciaram que a disponibilização de mais materiais foi plenamente satisfatória para 35% de tutor@s e 37% cursistas; satisfatória para 38% de tutor@s e 40% cursistas; 28% de tutor@s e 6% de cursistas consideraram-na razoável; 4% de cursistas não responderam essas questões.

Tutor@s ainda responderam sobre as possibilidades de diversificação do uso dos recursos didáticos: 33% avaliaram-nas como plenamente satisfatórias; 50% como satisfatórias; e 13% como razoáveis.



No que se refere à infra-estrutura do polo, cinco aspectos foram avaliados: desempenho das máquinas, dos programas, qualidade das instalações, facilidade de acesso e permanência, orientações quanto ao uso de tecnologias e instalações.

O desempenho das máquinas foi considerado plenamente satisfatório por 53% de tutor@s e 50% de cursistas; satisfatório, por 33%, de tutor@s e 34% de cursistas; razoável por 8% de tutor@s e 6% de cursistas; insuficiente por 5% de tutor@s e 3% de cursistas; 3% de tutor@s e 7% de cursistas não responderam.

Quanto ao desempenho dos programas, as opiniões variaram numa proporção semelhante: plenamente satisfatório para 48% de tutor@s e 40% de cursistas; satisfatório para 35% de tutor@s e 48% de cursistas; razoável para 13% de tutor@s e 5% de cursistas; insuficiente, para 3% de tutor@s e 2% de cursistas; 3% de tutor@s e 7% de cursistas não responderam.

A qualidade das instalações utilizadas para o desenvolvimento das atividades também foi avaliada positivamente e de modo equilibrado, pois para 43% de tutor@s e 43% de cursistas, esta foi plenamente satisfatória; enquanto isso, 43% de tutor@s e 42,% de cursistas consideraram-na satisfatória, contra 8% de tutor@s e 9% de cursistas que referiram ser apenas razoável; para 5% de tutor@s e 1% de cursistas a avaliação foi insuficiente; finalmente, 3% de tutor@s e 4% de cursistas não responderam.

A facilidade de acesso e permanência mostra também um equilíbrio nas respostas: segundo 43% de tutor@s e 43% de cursistas, foi plenamente satisfatória; de acordo com 35% de tutor@s e 42% de cursistas foi satisfatória; 13% de tutor@s e 8% de cursistas opinaram que foi razoável; 5% de tutor@s e 2% de cursistas a consideraram insuficiente; e 5% de tutor@s e 6% de cursistas não responderam.

As orientações quanto ao uso das tecnologias e instalações foram avaliadas como plenamente satisfatórias por 40% de tutor@s e 50% de cursistas; satisfatórias por 48% de tutor@s e 36% de cursistas; razoáveis, por 8% de tutor@s e 7% de cursistas;



insuficientes, por 3% de tutor@s e 2% de cursistas, sendo que 3% entre tutor@s e 3% entre cursistas não responderam.

Concluindo, a partir dos dados obtidos, consideramos que a avaliação sobre o ambiente de aprendizagem do curso foi altamente positiva, tendo permanecido, em sua maioria, entre o plenamente satisfatório e o satisfatório.

As semelhanças entre as proporções para tutor@s e cursistas prevaleceram sobre as diferenças, desde quando algumas coincidiram e outras ficaram muito próximas. O razoável apareceu numa proporção menor e a opinião insuficiente foi irrelevante numericamente. No entanto, sua presença, juntamente com a proporção daqueles que apontaram o razoável, certamente implicará numa tentativa de aprimoramento dos aspectos avaliados nas próximas edições.

Na sistematização dos dados sobre o material didático e a seleção dos conteúdos, também foi possível observar várias coincidências e semelhanças entre os pontos de vista dos segmentos analisados.

Na avaliação dos materiais, foram contemplados os seguintes itens: linguagem; orientação metodológica; apresentação do material didático no *Moodle*; facilitador de incentivo à participação d@s cursistas; aprofundamento teórico na abordagem dos temas e incentivador de debates qualitativos entre os participantes dos fóruns.

No que diz respeito à linguagem, um alto percentual, ou seja, 63% de tutor@s e 64% de cursistas opinaram que foi plenamente satisfatória; 38% de tutor@s e 27% de cursistas consideraram-na satisfatória; apenas 3% dos cursistas afirmaram ser razoável a linguagem do material didático e 5% deles não responderam.

A orientação metodológica foi assim avaliada por tutor@s e cursistas: os dois grupos coincidiram em admitir como plenamente satisfatória em 55%; e se aproximaram significativamente ao considerá-la como satisfatória, respectivamente, 40% e 36%;



coincidindo outra vez, apenas 5% de tutor@s e 5% de cursistas opinaram que foi razoável e 5% de cursistas não responderam.

A apresentação do material didático no *Moodle* também foi avaliada em níveis próximos: plenamente satisfatório para 43% de tutor@s e para 55% de cursistas; satisfatória, para 43% de tutor@s e 37% de cursistas; razoável, para 15% de tutor@s e 3% de cursistas; 5% de cursistas não responderam.

Quanto ao papel dos materiais didáticos enquanto facilitadores de incentivo à participação dos cursistas, apenas tutor@s responderam e os resultados apontam o seguinte: plenamente satisfatório para 38%; satisfatório segundo 48%; razoável para 15%.

No que se refere ao aprofundamento teórico na abordagem dos temas, 35% de tutor@s afirmaram que foi plenamente satisfatório contra a proporção de 58%, bem mais significativa, de cursistas. O patamar seguinte também mostrou diferenciações, pois enquanto 63% de tutor@s opinaram que foi satisfatório, apenas 33% de cursistas afirmaram o mesmo; ambos coincidiram na alternativa razoável, com o percentual de 3%. Além disso, 5% de cursistas não responderam.

A avaliação dos materiais didáticos como incentivadores de debates qualitativos entre os participantes dos fóruns também foi apenas avaliada por tutor@s, sendo os seguintes os resultados: plenamente satisfatório, 25%; satisfatório, 58%; razoável, 13%; insuficiente, 3% e, sem resposta, 3%.

A seleção dos conteúdos, por sua vez, foi avaliada em quatro aspectos: pertinência em relação aos temas e objetivos; adequação da bibliografia ao conteúdo; estímulo à problematização dos temas trabalhados; fomento à pesquisa ou aprofundamento dos estudos.

Com relação à pertinência dos temas e objetivos, 70% de tutor@s e uma proporção menor de cursistas, 58%, opinou ter sido plenamente satisfatória; satisfatória foi a avaliação de 25% de tutor@s e 36% de cursistas; e apenas 5% de ambos admitiram que foi apenas razoável.

Quanto à adequação da bibliografia ao conteúdo, um contingente expressivo, ou seja, 60% de tutor@s e 58% de cursistas referiram



ter sido plenamente satisfatória; numa proporção menor, mas significativa numericamente, 33% e 35%, respectivamente, consideraram satisfatória. Apenas 8% dos primeiros e 1% dos segundos disseram que foi razoável e 5 cursistas não responderam.

No tocante ao estímulo à problematização dos temas trabalhados, 60% de cursistas e 55% de tutor@s mostraram-se plenamente satisfeitos; cursistas e tutor@s evidenciaram um grau de satisfação equivalente a 40 e 33%; 5% entre @s tutor@s e 2% de cursistas optaram pelo razoável. E, mais uma vez, 5% de cursistas não responderam.

Por último, a seleção de conteúdos foi avaliada por tutor@s e cursistas, no percentual de 40 e 51%, como plenamente satisfatório na capacidade de proporcionar fomento à pesquisa ou aprofundamento dos estudos; para 48% de tutor@s e 41% de cursistas foi satisfatório; razoável foi a alternativa apontada por 10% de tutor@s contra 25 de cursistas; 3% d@s primeir@s e 5% d@s últim@s não responderam.

Ao avaliar os aspectos da prática pedagógica, 45% de tutor@s referiram que “a existência de espaços e momentos destinados à discussão de aspectos de realidade e situações cotidianas da escola, que subsidiam a construção de alternativas para reorganização do trabalho pedagógico no espaço de trabalho do cursista”, é intensa e 45% como satisfatória. Apenas 10% consideraram razoável.

No caso d@s cursistas, que responderam a mesma questão em relação ao seu local de trabalho, as proporções foram semelhantes: 47% opinaram que foi intensa; 42%, satisfatória; 6,0% apenas razoável; e 5% não responderam.

### **III – TUTOR@S AVALIAM AS PRÓPRIAS PRÁTICAS E O POTENCIAL DO CURSO**

Neste item, @s tutor@s analisam aspectos do seu próprio desempenho, bem como o GDE, abordando as possibilidades de aplicação dos conteúdos na transformação da cultura escolar.



Qualificaram a avaliação da aprendizagem praticada como um processo baseado no diálogo, 58% d@ tutor@s; 35% como suficiente e de acordo com os objetivos e programas do curso; 3%, de acordo com a concepção e métodos próprios; 5% não responderam.

O próprio desempenho incluiu cinco itens, assim avaliados: a) qualidade do atendimento destinado a@s cursistas: plenamente satisfatório, 55%; satisfatório, 43%; razoável, 3%; b) clareza quanto ao encaminhamento metodológico e procedimentos de avaliação: plenamente satisfatório, 48%; satisfatório, 40,0%; razoável, 13,0%; c) frequência do acesso ao AVEA e dinamização das atividades: plenamente satisfatório, 48%; satisfatório, 40%; razoável, 13%; d) tempo destinado ao atendimento individualizado a cursistas: plenamente satisfatório, 43%; satisfatório, 55%; razoável, 3%; e) tempo destinado para aprofundamento dos estudos, pesquisas e preparação das atividades tutoriais: plenamente satisfatório, 30%; satisfatório, 58%; razoável, 13%.

Quanto à contribuição do GDE para o próprio aprofundamento em conhecimentos acerca da educação para a diversidade, tutor@s consideraram em sua grande maioria, 95%, que foi satisfatório e contribuiu; apenas 3% admitiram que foi satisfatório, porém não contribuiu para ampliação dos conhecimentos anteriores e 3% opinou que foi insuficiente.

Na avaliação do curso, o questionário incluiu vários aspectos que foram assim analisados pel@s tutor@s: a) orientação didático-pedagógica ofertada a@ tutor pela coordenação do curso: plenamente satisfatório, 63%; satisfatório, 30%; razoável, 3%; sem resposta, 5%; b) condição de aplicabilidade dos princípios e pressupostos da educação para a diversidade nos conteúdos e metodologias adotadas: plenamente satisfatório, 55%; satisfatório, 40%; razoável, 3%; sem resposta, 3%; c) criação e manutenção de momentos coletivos para organização e avaliação do trabalho pedagógico, com os demais colegas tutores, em conjunto com a coordenação do curso: plenamente satisfatório, 55%; satisfatório, 40%; razoável, 3%; sem resposta, 3,0%.



O último item pergunta em que medida é possível considerar a aplicação prática dos conhecimentos ofertados pelo curso, especificamente sobre a questão da Educação para a Diversidade, no cotidiano escolar. Quase a totalidade de tutor@s, 93,0%, afirmou que é possível essa aplicação por meio de ações coletivas e propositivas. Entretanto, 8% del@s admitiram essa possibilidade, porém não vislumbraram no momento uma ação propositiva.

#### **IV – AS PRÁTICAS E O POTENCIAL DO CURSO SEGUNDO @S CURSISTAS**

@s cursistas avaliaram diversos aspectos concernentes à tutoria e ao encaminhamento didático. Inicialmente, 81% consideraram plenamente satisfatório o atendimento prestado pel@s tutor@s, ou seja, as interações proporcionadas; 13% avaliaram-nos como razoável.

O domínio dos conteúdos d@s tutor@s em relação ao tema diversidade e cidadania e à temática específica do curso foi avaliado por 74% de cursistas como plenamente satisfatório; 18% del@s registraram razoável para esse item.

A metodologia foi avaliada em diversos aspectos. O atendimento do tutor como incentivo à participação foi considerado por 62% como plenamente satisfatório; e por 29% como razoável.

A metade dos sujeitos em formação (55%) avaliou a orientação para a realização de atividades e construção de textos como tendo sido plenamente satisfatória; 35% a perceberam como satisfatória do ponto de vista metodológico.

Praticamente o mesmo resultado foi obtido na avaliação do aspecto vinculado ao domínio dos recursos de educação a distância: @s cursistas plenamente satisfeit@s somaram 54% e @s que avaliaram esse campo como satisfatório 38%.



Quanto à clareza sobre os critérios e encaminhamento da avaliação, 41% de cursistas ficaram plenamente satisfeitas; percentual muito similar, 44%, avaliou esse quesito como satisfatório.

A aprendizagem praticada por tutoras foi qualificada pelas cursistas da seguinte forma: a) como processo baseado no diálogo e que contribuiu para a construção de novos saberes e práticas docentes, 87,0%; b) como processo que promoveu o diálogo, mas pouco contribuiu para sua aprendizagem, 4,0%; c) essencialmente quantitativa e/ou acumulativa, 3,0%; d) meramente punitiva e/ou burocrática, 1,0%; e 5% não responderam.

Quanto à experiência de aprendizagem e formação profissional, as cursistas avaliaram, em primeiro lugar, o próprio desempenho, em seguida a contribuição do curso e da sua metodologia para a formação continuada e, por último, as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

No que se refere ao próprio desempenho em vários aspectos, as respostas das cursistas variaram da seguinte forma:

- a) nível de atividades propostas que foram concluídas: intenso, 58%; satisfatório, 32%; regular, 4%; sem resposta, 5%.
- b) frequência de acesso à plataforma virtual de aprendizagem e participação nas atividades: intensa, 41%; satisfatório, 48%; regular, 7,0%; sem resposta, 4,0%.
- c) rendimento na produção escrita: intenso, 38%; satisfatório, 49%; regular, 5%; sem resposta, 7%.
- d) tempo destinado para aprofundamento dos estudos, pesquisas e leituras realizadas: intenso, 29%; satisfatório, 53%; regular, 12%; sem resposta, 5%.

No final do questionário, ao responder as últimas e cruciais questões, a grande maioria, mais de 90%, evidenciou um consenso em torno da alta qualidade desta edição do GDE, refletindo sobre a contribuição do curso para a sua formação continuada na área com algo satisfatório para a ampliação e o aprofundamento acerca do tema (93%). Apenas 1% afirmou que foi razoável e 6% não respondeu.



Quanto à apropriação da metodologia de educação à distância e o uso de novas tecnologias (com ênfase no domínio da plataforma *Moodle*), afirmaram que o nível do curso contribuiu para sua formação continuada de modo prioritariamente satisfatório (91%). Apenas 3% estimam que foi satisfatório, mas não contribuiu; 1% julgou razoável e 5% não responderam.

As possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso, especificamente sobre as questões da educação para a diversidade, nas atividades profissionais escolares foram assim avaliadas: a) em situação pedagógica em sala de aula: 91%; b) em situação de organização do trabalho pedagógico (fora de sala): 78%; c) em situações administrativas, 37%. Apenas 2% disseram não ser possível aplicá-los no cotidiano escolar.

## NOVOS OLHARES E NOVOS LUGARES

Os dados obtidos evidenciaram que a avaliação do curso foi altamente positiva tanto para tutor@s quanto para cursistas, haja vista que em relação à maioria dos itens sobre o AVEA, o material didático e a seleção do conteúdo, as respostas oscilaram entre o “plenamente satisfatório” e o “satisfatório”. A prática tutorial também foi avaliada positivamente, tendo a maioria de tutor@s opinado que esta foi “intensa” ou “satisfatória”. Vários outros aspectos relevantes, incluindo a metodologia do curso, abordados no item anterior, também receberam boa avaliação.

Coincidindo com as opiniões d@s professor@s que assinam os artigos incluídos nesta coletânea, ambos os segmentos analisados, em sua maioria, referiram que as experiências pedagógicas vivenciadas no GDE se fundamentaram no diálogo e contribuíram para o aprimoramento da sua formação, tendo considerado que é possível articular os conteúdos com as práticas nas escolas, transformando valores em torno do gênero, da orientação sexual, da sexualidade e das relações étnico-raciais.

Essas percepções extrapolam a idéia corrente da escola como um espaço de controle e disciplina apenas, sinalizando as



possibilidades de resistências emergentes nas práticas do cotidiano. Concordamos com o ponto de vista de Saviani (1985, p. 7-34) de que a escola não é um espaço neutro e que suas práticas reproduzem desigualdades sociais, materializam ideologias e hegemonias, reforçam marginalidades produzidas socialmente. Entendemos que, em contraposição, neste mesmo espaço é possível também construir valores que consolidem a democracia, contribuam para uma cultura de paz, igualdade, justiça, solidariedade, diálogo, entre outros, e que se contraponham àqueles que embasam atitudes preconceituosas e violentas.

A escola é igualmente um espaço de resistências. Estamos nos referindo a um lugar de lutas e de reação às formas dominantes de organizar a sociedade, pois, em seu interior, subsistem as mesmas determinações e contradições da sociedade capitalista, reproduzindo-as ou a elas resistindo (GIROUX, 1986, 1987, 1997).

Isso nos faz refletir sobre o potencial transformador dos conteúdos em sua especial relevância. A avaliação apresentada aqui – não obstante outras possibilidades de leitura – mostra que as metas principais do GDE foram alcançadas, apesar dos limites enfrentados ao longo do percurso e que se explicam em função de seu ineditismo como política pública e ação profissional.

Acreditamos que a avaliação dos cursistas poderá ser mais completa na próxima edição, pois todos os instrumentos previstos e listados no item II serão aplicados, incluindo informações mais homogêneas sobre o perfil, percepções prévias sobre diversidade, preconceito e discriminação na escola e motivações para a realização do curso, contemplando também apreciações sobre várias questões, desde o alargamento das discussões sobre o tema do curso com outros colegas da escola ou da cidade, até uma avaliação sobre os conhecimentos adquiridos acerca da conceituação básica. Sem dúvida, seus resultados serão de extrema utilidade para a equipe pedagógica, tanto no sentido de proporcionar subsídios para as escolhas didáticas quanto para averiguar até que ponto os conteúdos foram, de fato, apropriados.



Sugerimos, porém, que também seja elaborado um questionário para @s professor@s, pois os seus pontos de vista complementarão as opiniões de cursistas e tutor@s, obtendo-se assim uma visão geral de tod@s @s agentes envolvid@s com o curso.

Ao finalizar este artigo, queremos ressaltar, tal como assinalamos ao iniciá-lo, que compreendemos os resultados desta avaliação, e a realização do próprio curso, como parte das políticas progressistas e emancipatórias necessárias à sustentação da democracia participativa. Neste sentido, compreendemos que as opiniões de tutor@s e cursistas sobre a viabilidade da articulação entre os conteúdos e as práticas pedagógicas mostraram que mais uma das metas fundamentais do GDE foi atingida: garantir o protagonismo de tod@s @s envolvid@s, não apenas das instâncias que coordenaram o curso, estimulando @s professor@s da Educação Básica para a promoção de agenciamentos capazes de tentar desvincular a noção de diferença da noção de inferioridade.

Assinalamos ainda nosso entendimento de que tanto o GDE quanto o processo de sua avaliação aqui sintetizado representam um exercício de reflexividade, ou seja, um processo de revisão e de interpretação das nossas próprias práticas, capaz de nos instrumentar para novas batalhas discursivas no futuro próximo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais. *Texto Referencial para Processos Avaliativos no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade*. Brasília: MEC, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABIBOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*.



Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN COSTAS, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p. 54-70, 2009.

NUNES, Vanessa Battestin; ALBERNAZ, J. M.; NOBRE, I. A. Avaliação de Cursos a Distância. In: Anais do CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (Qualidade na EaD), 6, 2009. *Anais...*, Universidade Federal do Espírito Santo, São Luís/MA, 2009. Disponível em < [http://www.uemanet.uema.br/artigos\\_esud/61017.pdf](http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/61017.pdf)>. Capturado em 27/11/2009.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas da educação: impasses e desafio para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo; Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 19-47.

# A FERRAMENTA DIÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Tânia Mara Cruz<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A configuração dos espaços virtuais de aprendizagem pode ser problematizada e avaliada em vários aspectos visando sua continuidade ou reconfiguração nos cursos em que está inserida. Particularmente no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), destacamos dois aspectos relacionados à utilização da ferramenta Diário, inserida na plataforma de aprendizagem *Moodle*. Vamos analisar os modos de sua utilização pelos cursistas (assim comumente chamados no GDE e que aqui serão também chamados de estudantes) a partir das orientações didáticas tanto de roteiros quanto de leituras e de seu desenho na plataforma. Nos estudos em educação à distância (EAD) se define que a qualidade didática de uma ferramenta no ambiente virtual depende da adequação entre seus objetivos e a possibilidade de realizá-los da melhor forma possível estruturando as situações de aprendizagem, planejando e propondo atividades. Para Maria Elizabeth Almeida (2003), “as atividades se

---

1. Meus agradecimentos à tutora Gabrielle Pellucio, pela leitura do texto e ótimas contribuições; agradecimentos também à coordenação do GDE, às tutoras presenciais (Cleciane Tedesco e Rita de Cássia Soares) e a toda a turma de professores-estudantes que me permitiram viver e refletir essa rica experiência.



desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional” (p. 331). Essa autora destaca, entre outros aspectos, a necessidade de o ambiente virtual “provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos e propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno” (ALMEIDA, 2003, p. 335).

A configuração didática da plataforma *Moodle*, por meio da seleção dos seus recursos de acordo com a demanda de cada curso, sempre nos pareceu, em nossas experiências como professora-tutora nesse ambiente, um aspecto delicado das relações entre os sujeitos responsáveis por essa configuração. As orientações didáticas presentes nela podem igualmente negar ou reforçar os objetivos gerais de aprendizagem, cabendo aí um trabalho integrado. Almeida (2003) frisa a importância de se estruturarem “equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais do design, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EAD” (p. 335). Campo este quase minado, ou porque é raro se conseguir esse trabalho interdisciplinar prévio, ou pelo fato de a disputa pelos saberes de cada área levar a que sejam ignorados os objetivos de aprendizagem construídos anteriormente e que, em tese, deveriam nortear todos os processos subsequentes. O resultado é que, a partir do momento em que um curso se inicia, também começam a surgir os problemas e o tempo para resolvê-los é exíguo, ou mesmo nenhum. Nesse sentido é que teorizar sobre as configurações e orientações de um espaço de aprendizagem permite problematizar seu uso e contribuir para futuros planejamentos didáticos durante a seleção e ajustes das ferramentas virtuais.

O curso GDE estruturava-se nos moldes da configuração do *Moodle* adotada pela EAD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se apresentava como atividade de extensão de formação de professores da educação básica. Ao combinar a



formação de gênero com cursos de extensão à distância, vários foram os benefícios atingidos, se pensarmos a partir das referências de Michael Moore e Greg Kearsley (2007). Neste curso, visualizamos a ampliação de oportunidades para atualizar habilidades, a redução de custos educacionais e a utilização de estruturas educacionais já existentes como os polos de EAD da UFSC. Visualizamos ainda, dentre os aspectos apontados por Moore e Kearsley, a oportunidade de trabalhar com as desigualdades presentes entre os grupos etários, acrescentar novas áreas de conhecimento dificilmente trabalhadas no cotidiano e permitir aos cursistas garantir a formação continuada em um equilíbrio com as jornadas de educação, de trabalho e de família.

O curso no GDE pôde se aproveitar destas possibilidades e desenvolver um trabalho no interior de Santa Catarina que dificilmente seria conseguido de outro modo, mantendo-se uma formação de qualidade na área de gênero, ainda tão ausente como políticas no cotidiano escolar. Possuía a carga horária de 200h, sendo 60h presenciais em um modelo baseado em 4 Módulos de estudo e 1 final de avaliação. Esses Módulos duravam cerca de 20 dias cada, subdivididos em unidades com textos acessíveis, acrescidos de atividades de aprendizagem. Ainda que essa reflexão pretenda contribuir para o curso como um todo, visto que a configuração da plataforma era idêntica em todos os 10 polos, integralizando 480 participantes, utilizamos como referência de pesquisa um dos polos do oeste de Santa Catarina, o de Videira com 37 participantes. Além disso, o fato de termos atuado como professora-coordenadora, interagindo junto às tutoras (duas a distância e duas presenciais) e organizando os encontros presenciais, traz como consequência um olhar de pesquisadora-participante, pois nos decidimos a aprofundar a temática a partir do desenvolvimento do primeiro Módulo e das dificuldades advindas da implementação dos diários. Os nomes dos cursistas não são citados devido à forma de trabalho com as fontes e a não-explicitação de identificação geral deve-se a um cuidado ético de anonimato que não prejudica as análises.



## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Para Alejandro Martins Rodrigues (apud BELLONI, 2003), a formação docente, seja presencial ou a distância, necessita organizar-se de modo a atender a necessidade de atualização em três dimensões: pedagógica (trata-se das atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e abrange o domínio dos conhecimentos); tecnológica (trata-se da utilização dos meios técnicos disponíveis, incluindo a avaliação, seleção de materiais e elaboração de estratégias de uso e produção de materiais pedagógicos através destes meios); e didática (trata-se da necessidade constante de atualização quanto à evolução do curso e deve relacionar-se com a dimensão tecnológica).

No curso GDE, combinam-se as interações em encontros presenciais com as realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, a maior parte da proposta centra-se no espaço virtual: nele ocorrem os diálogos pedagógicos nos fóruns (temáticos com estudos de caso e de dúvidas), a produção de diários, incluindo neles o *feedback* tutorial, a postagem do memorial final (três páginas a partir dos diários) e a postagem de um trabalho final (um plano de uma atividade docente de duas horas passível de ser aplicado na escola). Ao falar dessa integração de dispositivos de aprendizagem, Otto Peters (2003) nos situa no quarto período da educação a distância, que vive (viverá) o uso intenso da mediatização tecnológica em ambientes informatizados de aprendizagem e de rede, mas que “usará e integrará uma grande quantidade de formas de apresentação, face a face, a distância e informatizada, e irá assim desenvolver novas configurações pedagógicas que não se parecerão mais com as formas tradicionais de ensino” (p. 65).

Dentro do questionamento à educação transmissiva (há muito criticada mas ainda tão praticada na educação presencial em diferentes níveis de ensino), observa-se na educação a distância uma preocupação em constituir um ambiente virtual de



aprendizagem em que o professor/tutor possa exercer uma ação mediadora, na qual ele, nas palavras de Elza Garrido (2001),

[...] é coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas idéias. Aproxima, cria pontes, esboça andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura específica e informal dos alunos, de um lado, e as teorias e as linguagens formalistas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo de ressignificação e retificação conceitual [...]. Ao fazer os alunos pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo a autonomia intelectual do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional (p. 130-131).

Em consonância com o que afirma ainda Elza Garrido (2001), a ação mediadora docente pode se dar quando o professor/tutor lê e comenta os diários produzidos pelo aluno. A produção textual nas ferramentas Diário de Conhecimentos Prévios (DCP) e Diário de Conhecimentos Adquiridos (DCA) expressa, no GDE, o objetivo de propor uma análise prévia e depois ao final uma análise comparativa que serve a ambos, aluno e professor/tutor. O DCP permite a expressão do aluno sobre o que ele sabia antes e o DCA permite expressar o que ele aprendeu após os estudos. No todo, podemos dizer que essa é uma avaliação processual e formativa pois prevê uma escrita comparativa sobre a aprendizagem, trazendo para a reflexão o antes e o depois dos estudos de cada Módulo. Relembrando o que já foi dito, a orientação básica do DCP é que o aluno o produza “antes” de qualquer leitura ou debate do Módulo para que ganhe sentido a metacognição esperada. Ao analisar as orientações presentes nos roteiros, pude observar que estão de acordo com algumas das características presentes em uma atitude metacognitiva, na qual observamos



[...] o conhecimento que nós temos sobre como nós percebemos, relembramos, pensamos e agimos. Ou seja, é o que nós sabemos sobre o que nós sabemos. Difere da cognição na medida em que as capacidades cognitivas são aquelas que ajudam uma pessoa na realização de uma tarefa, enquanto as capacidades metacognitivas são aquelas que ajudam uma pessoa a entender e regular seu desempenho cognitivo. As estratégias básicas de metacognição residem na conexão de novas informações para formar o conhecimento, na seleção deliberada de estratégias de pensamento e no planejamento, monitoramento e avaliação dos processos de pensamento. Por isso o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de autoaprendizagem tem se demonstrado bastante eficaz, tendo-se em vista o objetivo de “aprender a aprender” e “aprender a pensar” porque permite auto-regulagem da aprendizagem (TOLEDO, 2003, p. 87).

O fato de os diários no GDE se vincularem ao processo avaliativo determina uma busca constante de coerência entre o aprender metarreflexivo do aluno e “o quê” e “o como” o tutor vai avaliar essa forma de aprendizagem e produzir seu *feedback*, porque

a prática de avaliação, para poder ser realmente eficiente, precisa possibilitar ao aluno uma *tomada de consciência* tanto sobre o conhecimento que foi possível aprender (em função de suas possibilidades de aprendizagem dadas), quanto sobre o que é necessário que aprenda (em função das necessidades/objetivos colocados no projeto educativo no interior do qual o ensino está ocorrendo). Nesse sentido ela também precisa ser reflexiva e autonomizadora (PESCE; BRAKLING, 2006, p. 94).

Desse modo, a avaliação por meio do texto produzido no Diário consegue ir além da solicitação de um texto baseado na



aprendizagem mnemônica de conteúdos aparentemente úteis – mas que não o são, como diria Jean Piaget (1998). Refletir sobre o processo de produção dos diários em um determinado grupo de docentes da educação básica em formação originou a pesquisa aqui apresentada.

Nessa contextualização inicial, é necessário apresentar algumas informações básicas sobre o grupo estudado, a partir de um perfil construído com 35 cursistas no primeiro encontro presencial, após 30 dias de início do curso:

- a) 31 mulheres e 4 homens; 32 brancos e 3 pardos (autodeclaração); 25 em relação de conjugalidade baseada na coabitação;
- b) organizados em faixa etária: 14 cursistas na faixa de 23 a 29 anos; 16 cursistas na faixa de 30 a 40 anos; e 5 cursistas na faixa de 41 a 50 anos;
- c) a formação de 15 deles era em Pedagogia, seguida de 5 em Matemática, 5 em Educação Física e os demais bem distribuídos igualmente pelas demais disciplinas;
- d) 30 cursistas vivenciaram cursos de pós-graduação em *lato sensu* e 3 em *stricto sensu* (mestrado);
- e) um terço cursou (ou está cursando) especializações em EAD;
- f) o uso do computador se dava com frequência diária para 27 cursistas, três vezes por semana para 5 cursistas e com frequência esporádica para os demais;
- g) o acesso à Internet se dava, predominantemente, em casa, com 31 cursistas, seguido do ambiente do trabalho, por 4 cursistas e por último no polo, com 2 cursistas.

Podemos inferir destes dados não só uma predisposição para o estudo (houve inscrição espontânea e forte processo seletivo para atribuição de vagas) como para leitura e escrita solicitadas nos cursos de especialização, mais ainda se vivenciados em EAD. Dados estes a serem levados em conta já que a questão a ser estudada aqui será a escrita em diários e memoriais e o que pensavam das orientações para a produção destes.



A pesquisa iniciou-se, na verdade, quando pudemos perceber alguns dos impasses vividos durante o Módulo I e no início do Módulo II, particularmente no que se referia à orientação e produção de diários pelos participantes e de leituras nossas em relação às datas, ao uso de roteiros e, de certo modo, aos critérios para análise dos diários. A partir de uma conversa inicial no segundo encontro presencial e um primeiro questionário sobre o uso dos roteiros para os diários, percebemos uma contradição entre tutores e participantes-cursistas.<sup>2</sup> Os tutores sentiam falta do uso dos roteiros nos diários para conhecerem os saberes prévios docentes, bem como para analisar a aprendizagem após a sequência de leituras e interações. Ocorria que, embora grande parte dos cursistas afirmasse ser o roteiro “muito importante”, com diferentes justificativas, os textos produzidos eram dos mais diversos. Tornava-se necessário buscar se essa era, de fato, uma contradição dos cursistas, ou se havia uma interpretação diferenciada sobre o que significava usar os roteiros para tutores e para os cursistas.<sup>3</sup> Seriam os roteiros importantes como guias facilitadores para a metacognição? Os estudantes acreditavam, de fato, na sua importância? A sequência de produção de Diário de Conhecimento Prévio (DCP) e de Diário de Conhecimento Adquirido (DCA) a cada Módulo fazia sentido para os estudantes? A proposta de saberes prévios e saberes adquiridos era viável? Até que ponto a configuração da ferramenta Diário em Módulos separados facilitava a autorregulação da aprendizagem em processo?

A partir da contextualização da proposta pedagógica em relação aos diários e memoriais no GDE e das inquietações apresentadas, podemos seguir na apresentação da metodologia e posterior análise sobre os materiais.

---

2. No GDE os participantes eram designados como cursistas, em função de serem professores-alunos e das confusões geradas por essas nomenclaturas.

3. Havia uma indefinição em relação à atribuição de notas no DCA de cada Módulo, mas essa discussão foge ao âmbito desse artigo.



## 2. METODOLOGIA UTILIZADA

Para que fique clara a metodologia utilizada, é necessário explicitar-se um pouco mais sobre a estrutura didática do curso. No GDE solicitava-se, a cada Módulo, a produção de um Diário de Conhecimentos Prévios antes de qualquer leitura do Módulo a ser estudado, a participação em fóruns com estudo de um caso simples apresentado em animação e texto e, ao finalizar o Módulo, a produção de um Diário de Conhecimentos Adquiridos. Em todos os diários se ressaltava o caráter de fundamentos para o futuro memorial a ser produzido no último Módulo do curso. Para os fins aqui propostos, foram selecionados e analisados todos os DCP's e DCA's do Módulo II (Gênero) e os DCP's do Módulo III (Sexualidade), cada um com três parágrafos a duas páginas, e os memoriais finais (MF). Os diários do Módulo IV entrarão apenas quando apresentarmos as datas de postagem, mas não consideramos necessário analisá-los também, visto haver uma repetição dos processos, pois isso observamos pela leitura dos mesmos, que ocorria independente da pesquisa que seguia em paralelo.

A pesquisa aqui apresentada, ainda que qualitativa, foi complementada por informações sobre utilização parcial ou total de roteiros e de datas de postagens com o objetivo de relacioná-las aos demais aspectos analisados. No mapeamento dos dados, utilizamos diferentes instrumentos, tais como: registro de campo sobre as conversas coletivas em dois encontros presenciais; leitura de todos os diários e memoriais para análise do uso de roteiros e da expressão escrita da autoaprendizagem; verificação nos diários sobre tempo de postagem no ambiente; questionários anônimos com questões fechadas e abertas aos estudantes sobre o grau de motivação e utilidade, para eles, da escrita de seus percursos formativos e do uso de roteiros.

O processo de obtenção de informações e análises parciais se deu no decorrer do curso com ajustes finos de novas questões-



problema e novos dados para análise final. Para refinar o processo de análise, construímos categorias organizando cada roteiro em itens e observando o seu seguimento pelo participante. Com esse detalhamento, pudemos perceber, durante a própria pesquisa, que havia uma aceitação do uso de roteiros na construção do DCP e em menor escala para o DCA e propusemos conversas coletivas e questionamentos orais para clarear nossas hipóteses. Utilizamos, como se pôde ver, recursos da pesquisa-ação, a exemplo do último encontro, quando conversamos, (estudantes, tutores a distância e professora), sobre as dificuldades e facilidades no uso do roteiro, particularmente na construção conjunta de critérios para análise do memorial. Alguns autores destacam a importância dessa análise processual e gradativa, já que “um dado orienta a interpretação e compreensão de outros dados. Analisar no processo possibilita ao pesquisador voltar com os dados para o sujeito para validar sua compreensão, suas impressões e aperfeiçoar aqueles dados ainda não bem nítidos” (MELLO et al., 2005, p. 47).

### **3. O SENTIDO DOS SABERES PROCESSUAIS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Por estar o curso GDE inserido na formação continuada de professores, gostaríamos de lembrar aqui as habilidades nele buscadas, presentes na proposta pedagógica articulada às questões de relações de gênero. Na configuração dos Módulos e apresentação de objetivos, podemos encontrar as competências citadas por Philippe Perrenoud (2000), particularmente as de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens e, principalmente, administrar a própria formação. Habilidades estas que são buscadas nas solicitações de diários e memoriais, na análise de estudos de caso e interações nos fóruns e no trabalho final (elaborado em equipe) para ser aplicado nas escolas em que atuavam.



A questão central, particularmente em relação à produção de diários e das habilidades docentes, é a de verificar se os estudantes expressaram perceber nos diários a auto-regulação de seus conhecimentos e seguiram as orientações dadas relativas ao roteiro, à solicitação de não leitura prévia do Módulo e de seguir as datas de postagem. A partir dessas orientações da proposta pedagógica do GDE, buscava-se a explicitação do processo de construção de saberes adquiridos trazendo consigo saberes prévios e viabilizando para professores, tutores e cursistas a percepção processual tanto dos saberes refletidos nos diários Módulo a Módulo, como na produção final em forma de memorial. Para os estudantes, o curso ajudaria na construção de habilidades metacognitivas (além das aprendizagens em relação a gênero) e, para professores e tutores, seguir a orientação possibilitaria, ainda, um diagnóstico, uma forma de ter acesso aos saberes iniciais dos estudantes e poder exercer a mediação em *feedbacks* de orientação de caminhos. Essas reflexões foram recortadas em dois eixos de análise: um a partir das questões pesquisadas junto aos cursistas (problematizando os saberes prévios e o papel dos roteiros no saber pensar) e, ao final, uma análise nossa sobre a configuração da ferramenta diário no ambiente virtual de aprendizagem – análise esta motivada pelo conjunto de práticas e reflexões no decorrer de todo o curso, ainda que não tenham sido objeto de discussão com os cursistas.

### **Problematizando a produção dos saberes prévios**

Inicialmente, um aspecto que nos chamou a atenção refere-se ao entendimento de que a aprendizagem, de modo geral, ou os saberes prévios, de modo particular, implicam em abolir a ideia do erro como obstáculo à aprendizagem. Essa seria uma premissa para quem trabalha na educação com essa forma de construção da aprendizagem. Sara Paín (1999) contribui com essa problemática em um livro cujo olhar original trabalha como tema o papel da ignorância na constituição das estruturas de pensamento:



Com efeito, perante o caráter inacabado de uma interpretação da realidade, dois caminhos são possíveis: o caminho do dogmatismo, que se obstina em sustentar certos postulados negando os fatos novos que os põem em questão, e o caminho da ignorância, que tenta apresentar explicações intuitivas, a saber, metafóricas. Mais dinâmicas e abertas sobre os fatos do que as postulações dogmáticas, as hipóteses ignorantes são suscetíveis de enfrentar as contradições teóricas ou experimentais que suprimem aquilo que as obriga a mudar continuamente de argumentos, a fim de encontrarem esse estado de equilíbrio que constitui o conhecimento em cada momento de sua evolução. [...] O erro deve, pois, ser formulado para poder ser controvertido, remanejado, ultrapassado (p. 100).

No trabalho pedagógico com os estudantes, a não negociação do aspecto do erro ou do inacabado (conhecimento sempre em formação) pode gerar distorções no uso da ferramenta. Aqui apontamos para uma problematização, às vezes ausente, quando se trabalha com diários e que gostaria de destacar aqui: erro e aprendizagem. Em uma reflexão aberta no terceiro encontro para quem quisesse argumentar sobre o que havia dito no questionário anônimo quanto a não estar favorável à utilização do DCP, houve a seguinte fala de uma aluna: “mas o que vou escrever no DCP? Não sei nada sobre o assunto, então fui pesquisar na Internet e não no Módulo. Li um tantão de coisa e aí fui escrever.” Ainda que do ponto de vista da autorregulação essa aluna tenha efetuado um dos mecanismos da metacognição, ao observar o que não sabia e ir a campo pesquisar, ela possivelmente teve medo de manifestar os “poucos” (segundo ela) saberes sem a autoridade de um conhecimento prévio e isso se relaciona com a cultura do conhecimento centrado no professor como detentor da verdade. Na escrita processual e memorialística talvez seja importante



trazermos o significado do erro para uma reflexão conjunta com a turma antes de solicitar qualquer produção individual, mais ainda se falarmos de formação de professores, aprisionados que somos dentro dessa cultura escolar de avaliação classificatória e de resultados.

Apesar disso, a motivação dos estudantes nos pareceu alta, como podemos constatar nas falas dos estudantes sobre o DCP, em que observamos 29 dos 31 respondentes citando motivos que os levavam a ser favoráveis à sua solicitação. Selecionamos seis falas<sup>4</sup> que são representativas das demais:

Refletimos nossas atitudes.

Porque ajudam a direcionar o estudo.

Através delas pode-se perceber se estávamos certos em nossas reflexões ou não.

As dúvidas vêm à tona.

[...] podemos observar o que aprendemos depois.

Para problematizar e tomarmos conhecimento de nossa ignorância sobre o assunto.

Para problematizar o grau de aceitação quase consensual sobre a escrita básica sem referências teóricas do Módulo, fomos à leitura do DCP (MOD II e III) e DCA (MOD II). Em relação aos conteúdos a partir das leituras do DCP, refletimos sobre a pouca utilização de saberes sistematizados, o caráter mais pessoal dos textos e a ausência de referências aos conteúdos que supostamente não deveriam ser lidos. Essa nossa análise

---

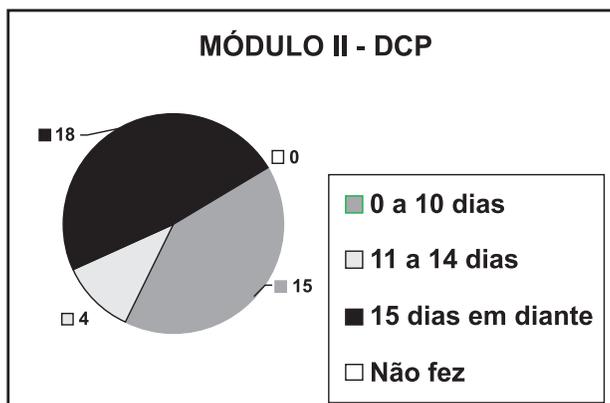
4. Extraídas dos questionários anônimos.



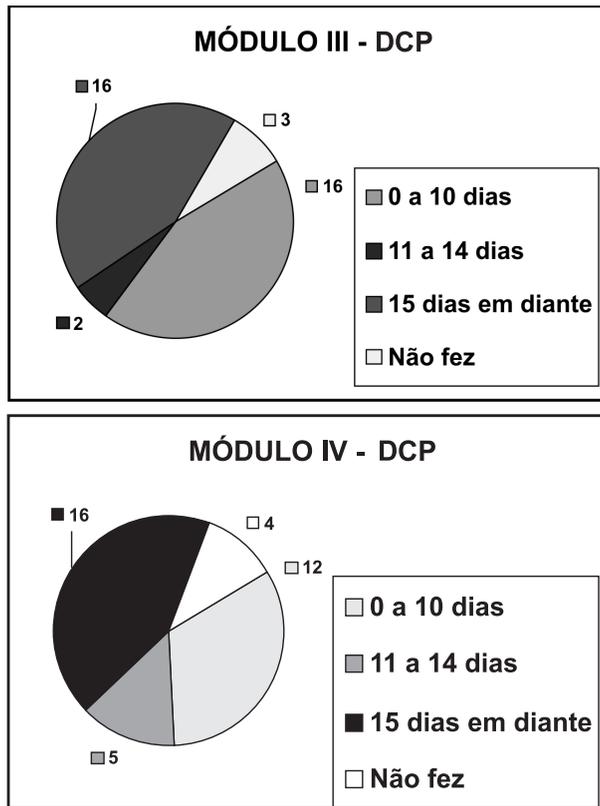
coincide com as respostas nesse mesmo questionário sobre os saberes prévios nos diários do Módulo II: registramos que, ao comentarem os diários do Módulo II, 28 dos 31 cursistas respondentes afirmaram fazer o DCP antes da leitura do Módulo. A partir desses dados, e considerando que o Módulo tem a duração de apenas 20 dias, poderíamos supor que os estudantes seguiram, de fato, a orientação de não-leitura prévia e que os diários revelavam os saberes prévios e não-saberes em forma de dúvidas e solicitações. A ferramenta DCP, sob esse ângulo, atingiria seu objetivo de aprendizagem para uma parcela dos estudantes.

Se a quase totalidade dos cursistas afirmou nos questionários gostar de fazê-lo antes de leituras prévias, restava verificar se isso se refletia também nas datas iniciais do Módulo na postagem dos diários.<sup>5</sup>

Em uma distribuição temporal dos dados organizamos uma divisão que teve como fronteira a metade do tempo destinado ao Módulo, até 10 dias, uma intermediária do 11º ao 14º dia, e uma última, já próxima ao fechamento do Módulo.



5. O uso adequado dessa ferramenta virtual, quando acoplado à realização de encontros presenciais, demanda uma sincronização cuidadosa do tempo pedagógico, porque os encontros presenciais não podem antecipar conhecimentos do Módulo seguinte sob o risco de quebrar a ideia dos saberes prévios ao Módulo a ser estudado.



Olhando os gráficos, podemos dizer que essa ferramenta foi bem compreendida por uma parcela significativa de estudantes, mas que algo não ia bem para metade do grupo. A nosso ver, tudo indica que parte considerável dos estudantes escrevia o DCP sem leitura prévia e, ao mesmo tempo, deixava a leitura do Módulo para o momento próximo da produção do DCA. A ênfase no DCA talvez fosse por considerá-lo prioritário em seu caráter avaliativo em relação ao DCP, visto que os tutores seguiam uma orientação de que ali se deviam postar notas.<sup>6</sup>

6. Ao mesmo tempo, devido às polêmicas em torno da avaliação nos diários, havia uma orientação para solicitar aprofundamentos, tratando-os como avaliação processual em postagens sucessivas do mesmo diário, caso fosse necessário.



Como se pode verificar, os dados sofreram pouca alteração do Módulo II para o Módulo III e desse para o Módulo IV. De modo geral, metade manteve o mesmo tempo pedagógico, de aproximar a data de postagem de DCP e DCA. A única alteração que podemos citar a respeito da auto-regulação da aprendizagem e a relação temporal entre ambos foi a solicitação frequente dos estudantes durante os encontros presenciais de que o DCP fosse feito antes do encontro presencial e o DCA sempre sucedesse ao encontro presencial de fechamento do Módulo, que consideravam organizador de suas sínteses. Resguardada a forte carga cultural atribuída ao encontro presencial, entremear encontros presenciais para finalização de Módulo, deixando o DCA para após as discussões do encontro é questão a considerar caso se pretenda manter o DCA, visto a repercussão favorável dessa organização nos mecanismos de metacognição dos estudantes.

Uma tabela que reproduzimos na sequência, a partir das datas de postagem, nos permite visualizar e problematizar como alguns estudantes seguiam a orientação didática em relação à necessidade da produção dos saberes prévios anteceder a produção dos saberes adquiridos. Uma pequena parcela, mesmo postando o DCP quando já terminado o Módulo, ainda o fazia antes da postagem do DCA, seguindo, deste modo, a orientação de sequência de produção. No entanto, podemos supor que a leitura do Módulo já havia sido feita e que esses cursistas o faziam por formalidade. Formalidade revelada também em duas postagens de DCP depois do DCA, totalmente fora do contexto das orientações. O mesmo podemos dizer para os que postaram o DCP junto com o DCA, com o agravante, nesse caso, de que não foi só a leitura que já havia sido feita anteriormente, como a totalidade do Módulo, em seus fóruns e intervenções gerais.

Os dados acima, a partir de um outro recorte, fazem parte dos dados de totalidade dos cursistas que postavam o DCP de 15 dias em diante após o início do Módulo, lembrando aqui que cada Módulo tinha a duração de 20 dias. Aqui nos perguntamos:



o que levaria metade dos cursistas persistir em produzir o DCP após 15 dias ou simultaneamente/após à produção do DCA? Não o teriam feito por obrigação? O que considerar quando fóruns já foram feitos e conversas estabelecidas no cotidiano? Seria possível dizer de saberes prévios nesse contexto? Talvez esses dados demandem um olhar atento sobre a viabilidade de se manter como ferramenta um diário de conhecimentos prévios ou então, repensar alguma forma de adequação sobre seu uso no curso. Para os tutores, por sua vez, a leitura do DCP ocorrer simultaneamente ao DCA não perderia o sentido devido à inutilidade da mediação processual? Como trabalhar sobre a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1995) dos cursistas nessa forma de produção textual? Como orientar um estudante no processo se ele está num tempo pedagógico de simultaneidade de saberes prévios e saberes adquiridos?

<b>Datas de realização do DCP em relação ao DCA de um total de 37 respondentes</b>	<b>DCP MOD II</b>	<b>DCP MOD III</b>	<b>DCP MOD IV</b>
* No Módulo seguinte após a data oficial de postagem do DCA, mas o fazendo ANTES dessa segunda postagem.	3	5	6
**No Módulo seguinte após a data oficial de postagem do DCA, mas o fazendo DEPOIS dessa segunda postagem.	1	1	0
*** Postado no mesmo dia que postou o DCA (independente da data)	3	6	4

Questões que nos remetem a uma outra: a produção de DCP sem a mediação tutorial seria adequada pedagogicamente? Talvez possamos argumentar a favor de sua manutenção se alterarmos os objetivos para busca de comentários, dúvidas e



angústias, ampliando a interação para estudante-demais estudantes. Em um processo avaliativo maior do conjunto dos polos do GDE talvez caiba uma reflexão, mas com implicações em uma nova configuração da ferramenta que levaria a publicizar o DCP antes centrado apenas na interação um a um (estudante-docente/tutor). Sobre esse aspecto, trataremos ao final desse artigo, quando discutiremos também o desenho da ferramenta na plataforma.

Ainda dentro da discussão sobre a produção dos diários e a relação com saberes prévios e saberes adquiridos, direcionamos nosso olhar sobre um outro aspecto da ideia de metacognição e percurso formativo. Procuramos observar se houve a utilização e necessidade do roteiro presente a cada diário e que direcionava para um cursista como centro da aprendizagem e solicitando a ele uma escrita narrativa na primeira pessoa.

### **O papel dos roteiros na construção do saber pensar**

Necessário trazer aqui para situar a análise o que os roteiros diziam. Como afirmamos anteriormente, traremos aqui dos roteiros do Módulo II e III. O roteiro de DCP do Módulo II (postado no ambiente virtual de aprendizagem) iniciava-se com uma questão bem simples sobre o tema: “Gestos, cores, pessoas, objetos, tudo é classificado como masculino ou feminino. Vamos refletir sobre isso?”. Na sequência, solicitavam-se três questões sobre o olhar pessoal, narrativas de exemplos e vivências pessoais, com espaço para dúvidas sobre o tema. O roteiro do DCP do Módulo III expressava uma preocupação focada em eixos temáticos do próprio Módulo: “em sua experiência como cidadão e cidadã e como educador e educadora, você tem refletido sobre a sexualidade e seu significado na vida privada e na vida pública? Sexualidade é assunto para ser tratado na escola? O que é possível ensinar e aprender sobre ela? Todos e todas vivenciamos a sexualidade do mesmo modo? O que é natural,



normal, e moral em termos de sexo?” E só então solicitava a organização dos conhecimentos prévios sobre todos esses temas e o que o aluno gostaria de saber. Ambos os roteiros reforçavam a idéia da narrativa pessoal e lembravam que tudo isso iria para um memorial futuro.

Pode-se afirmar que os roteiros do DCA do Módulo II e III, por sua vez, são semelhantes entre si, solicitam elaborações auto-reflexivas, tratam de concordâncias e discordâncias e retomam a idéia da narração de vivências e fatos relevantes ressaltando a necessidade de comparação, pelo aluno, dos conhecimentos pessoais e profissionais anteriores (remetendo-o ao DCP) e posteriores ao aprendizado. Tais roteiros se adequam aos princípios da metacognição porque fornecem ao aluno balizas de verificação bem precisas: são roteiros de autoaprendizagem e articulação dos saberes em processo. O roteiro do DCA torna, para o tutor, o momento avaliativo de análise processual transparente e ao mesmo tempo, permite um diagnóstico para o Módulo seguinte, já que o curso segue por vários Módulos e ele tem a chance de saber as dificuldades e dúvidas que o estudante apresenta. Para o tutor sempre haverá a possibilidade de solicitar um aprofundamento no DCA em uma espiral de aprendizagem consciente e intencional.

De modo geral, há uma pequena discrepância entre a afirmação do uso de roteiros nos questionários (dois terços dos cursistas) e seu uso de fato a partir de nossas categorias de análise para as leituras dos diários (metade deles). Esse impasse pode estar relacionado à visão do roteiro apenas como um suporte tranquilizador ou até mesmo um ponto de partida e não um roteiro de escrita, de acordo com falas de cursistas sobre o tema em debate no terceiro encontro presencial posterior ao segundo encontro (quando aplicamos o questionário sobre os diários e roteiros).

Mas podemos pensar outras possibilidades nas nuances que os diários nos permitem questionar. Analisando os diários a partir dos itens do roteiro, verificamos que houve maior uso dos roteiros no DCP do que no DCA, já que no primeiro as produções



expressavam uma ênfase pessoal e no segundo havia uma preocupação em trazer mais conteúdos, assemelhando-se mais a resumos e dissertações do que a narrativas. Parece haver uma quebra de sequência entre o DCP e o DCA, sendo o primeiro abandonado quando da escrita do segundo. Lendo os comentários dos estudantes que problematizaram a existência do roteiro de DCA, sete responderam “em termos”, em relação à contribuição do roteiro para a produção escrita e aqui trazemos quatro comentários com suas argumentações:

Às vezes o que está postado nos conhecimentos prévios são contextualizações diferentes dos adquiridos.

Acredito que precisaria ler mais para concordar ou discordar.

Fica mais fácil para começar tendo esses questionamentos mas não sigo muito.

Na maioria das vezes coloco o que entendi ou até faço um resumo.<sup>7</sup>

As habilidades metacognitivas de comparar saberes em processo e de concordar ou discordar mantendo-se como sujeito da aprendizagem compõem um processo pedagógico complexo que tem ainda um longo caminho de ensino e aprendizagem pela frente. Uma das formas de ensinar essas habilidades aos alunos é fazê-la no processo em que ela se desenrola, tarefa necessária para quem pretende mediar a aprendizagem. Há inúmeros caminhos, a exemplo dos seguidos por Peters (2003), que, em um dos cursos ministrados por ele, procurou saber se os alunos tinham clareza da aprendizagem a distância por ele proposta

---

7. Extraídos dos questionários anônimos.



elaborando um roteiro a partir de diferenças entre seminários reais e virtuais, das vantagens e desvantagens de cada um e até questionado a eles se o virtual poderia substituir o real:<sup>9</sup>

Os estudantes foram aconselhados a estabelecer esse segundo nível de sua atividade de aprendizagem. Pediu-se a eles que observassem a si mesmos durante a aprendizagem. E para prepará-los para considerações metacognitivas, foram envolvidos em reflexões contínuas sobre a natureza da aprendizagem em seminários virtuais à luz de suas próprias experiências. Suas observações se concentram nas diferenças entre os seminários virtuais e no problema quanto a se o seminário virtual pode tomar o lugar de um seminário real (PETERS, 2003, p. 201).

São experiências a partir dos pressupostos da metacognição e que têm a ver com o caminho seguido por nós, inclusive por aquilo que a própria ferramenta de aprendizagem remetia: percursos de aprendizagem. Durante o último encontro presencial no GDE, apresentamos à turma a necessidade de reflexão geral sobre o uso dos roteiros, mas direcionamos a discussão para a preocupação com o uso dele no memorial final. O que seria mais interessante: deixá-lo em aberto para as experiências textuais que viriam ou negociar pactos de escrita considerando que queríamos percursos e não resumos? Essa questão não estava clara para muitos durante a elaboração dos diários. Aqui inseríamos a idéia da pesquisa-ação a partir dos estudos produzidos até aquele momento, visto que os objetivos eram futuros (para próximos cursos), mas de ajustes para o curso em andamento.

Como consideramos que nem todos utilizavam o roteiro, principalmente com o DCA, e que havia um certo risco de parcela

---

8. O ministrante chegou até mesmo a convidar um pesquisador pois os alunos queriam pesquisar e aprofundar sobre si mesmos nos aspectos relativos à coesão do grupo, respeito mútuo e valor da aprendizagem.



significativa não trazer para registro os percursos pessoais no MF, nós pensávamos em manter o uso do roteiro. As tutoras e parte do grupo estavam favoráveis ao uso do roteiro pensando na necessidade de mensurar o MF. No processo de discussão aprofundamos a idéia de que a produção de memorial implicava na expressão processual de cada um e avançamos para questionar se o roteiro facilitaria esse processo. À fala preocupada de um professor – “mas, será que cada um aqui tem exemplos para contar sobre mudanças que aconteceram durante a realização do curso?” –, perguntamos se ele próprio tinha exemplos. Ao responder que sim, seguiu com outra pergunta: “e os demais? Eu estou falando pelos demais.” Remetemos a questão para o grupo e na sequência houve uma sucessão de falas com exemplos. Mesmo que pensemos ser esta fala um artifício do cursista de afirmar-se como protagonista de algo que não era dele (ou era e ele mudou de opinião durante a própria conversa), o grupo reagiu à questão acrescentando que o uso do roteiro facilitaria não só a escrita, mas contribuiria na atribuição de nota prevista para o MF. Claro que pode ter havido nesse processo de reflexão coletiva uma maior motivação que levou a novos pensamentos sobre o roteiro, inclusive de que seria proveitoso a utilização do roteiro, mas que começar por ele não significava segui-lo à risca.

No entanto, nesse debate pudemos, mais uma vez, refletir que muitos viam o roteiro como caminho possível e não um guia formal de escrita, daí tornando clara a disparidade entre o que disseram nos questionários sobre acharem roteiros como necessários e produtivos, mas interpretá-los mais livremente como orientações e sequências reflexivas. Em função da argumentação sobre a subjetividade textual dos diários que seriam transcritos parcialmente para o MF e do caráter avaliativo deste último, o grupo optou por definir o uso do roteiro para o memorial como o critério mais importante de avaliação do memorial se comparado às compreensões teórico-conceituais nele expressas.

Ainda que o estudo aprofundado dos memoriais não tenha sido nosso foco, pudemos constatar na leitura de dois terços dos



memoriais finais a presença dos itens do roteiro (totais ou quase totais) que haviam sido combinados em sala e que, de certo modo, direcionaram para a metacognição durante a escrita. Ao definirmos como critérios necessários para avaliação (inclusive com nota), o roteiro passou a ser seguido mais sistematicamente. Resta refletir se, ao utilizarmos da cultura da avaliação como forma de induzir o pensamento metacognitivo, não estaríamos resolvendo um problema e criando outro. É sempre bom lembrar que o processo de ensino e aprendizagem é repleto de armadilhas.<sup>9</sup> No entanto, podemos refletir que mesmo as orientações didáticas presentes na plataforma necessitam ser negociadas no decorrer da aprendizagem quando se pretende desenvolver processos metacognitivos.

Seguimos agora para alguns apontamentos analíticos sobre a ferramenta diário em seu desenho do ambiente virtual e suas possíveis relações com o que discutimos até agora, ou seja, as consequências do ambiente na consecução dos objetivos e resultados problematizados até agora.

### **Os saberes e o desenho fragmentado dos diários**

O objetivo do passo-a-passo de cada diário era a visibilidade do processo, mas a nosso ver a configuração dos diários e do memorial final a cada Módulo pode ter repercutido na dificuldade dos estudantes em se organizar na sucessão de DCP e DCA. Os diários estão contidos em cada Módulo, mas em unidades distintas. O MF, por sua vez, síntese de todos os diários, só aparece no quinto e último Módulo, o da avaliação final.

Nos estudos em EAD, a configuração em etapas de interação digital é justificada em função da proposta de um repensar a aprendizagem:

---

9. Há ainda outro elemento, relacionado a esse trazer das próprias experiências para a produção textual, que esbarra em outras dificuldades, como a compreensão do gênero narrativo por uma parcela considerável dos cursistas, mas que foge aos propósitos deste artigo.



Em relação à avaliação do aprendizado em programas de formação de educadores realizados em ambientes digitais na web, é importante ressaltar que o registro das várias etapas da interação digital pela ferramenta pode vir a possibilitar aos sujeitos em formação a criação de uma cultura precípua a um repensar sobre seu percurso cognitivo, numa perspectiva praxiológica (PESCE, BRAKLING, 2006, p. 94-95).

A partir dessa afirmação de que as ferramentas devem facilitar a consecução dos objetivos de aprendizagem estipulados pela proposta pedagógica de cada curso, observamos que, ao contrário do que se poderia supor, essa estrutura parcelada no curso do GDE pode dificultar a noção de processo para quem escreve e para quem lê e torna pouco amigável a interatividade entre usuário (docente-discente), gerando fragmentação de aprendizagem. Fazer essa transposição não foi simples para os cursistas no GDE porque muitos deles fizeram o DCA totalmente sem referência ao DCP, conforme minhas leituras e dos tutores. Além disso, não havia relação sequer entre os diários de um Módulo para outro, dificultando a visão de processo. Às vezes, um DCA de um Módulo era por demais simplificado caso fosse comparado com o do Módulo anterior, ou sem conexão alguma com o que se passou no curso anteriormente. Se o estudante não trabalhasse a produção textual sobre seus textos anteriores em seus próprios arquivos no computador, dificilmente ele se demorava no trabalho do ir-e-vir em cada Módulo resgatando seus textos anteriores e comentários de tutores/professores. Igualmente, para saber se o DCA incluía elementos do DCP o professor-tutor necessitava estabelecer um ir-e-vir totalmente insano em unidades distantes entre si caso quisesse analisar o DCA comparando-o com o DCP, e ler todos os diários, se ainda quisesse exercer um olhar processual sobre o memorial final. Tais questões emergiram no decorrer do curso e foram constantes as



dificuldades de tutores na análise dos textos e de produzir *feedbacks* adequados e enriquecedores aos cursistas.

Por essas reflexões, podemos observar que as características técnicas do desenho da aprendizagem virtual não podem estar desvinculadas da proposição didática do curso, questão altamente complexa e que deve levar em conta diferentes dimensões interligadas, como afirma Maria Luiza Belloni:

A concepção de dupla dimensão do uso pedagógico das TIC pretende dar conta dessas questões apontando o caráter complexo dos processos cognitivos envolvidos no uso de tecnologias, cujas características técnicas e estéticas (formais) devem ser postas em evidência no processo de aprendizagem, para assegurar a apropriação criativa e desenvolver competências específicas, de uso e de produção, em estudantes e professores (2003, p. 289).

Se o ambiente construído não se adequar aos objetivos de aprendizagem de percurso, esses não serão atingidos a contento. Tal como pudemos observar, os diários terminavam por ser vistos em si mesmos como produtos isolados, assim como o memorial final, já que era alto o grau de dificuldade técnica implicado no movimento de voltar a ler os diários a cada momento entre um diário e outro e ao término do curso, para análise do processo no MF.

Enfim, sobre a organização da ferramenta, arriscamos pensar algumas possibilidades. Talvez seja o caso de se manter a idéia de saberes prévios isolados em cada Módulo, mas de organizar a construção dos saberes adquiridos em processo apenas no último Módulo, desde que aberto a partir do início em produção permanente. Ou quem sabe, manter tudo (saberes prévios e adquiridos) como um texto único em construção: um diário permanente, mas estruturado como memorial em um espaço único, o qual seria aberto por períodos delimitados a docentes



e colegas para análises, contribuições e problematizações, tudo contido em uma mesma ferramenta que, na conclusão do curso, se transformaria no memorial final mantendo elementos do percurso enquanto relatos processuais. Sabe-se há relativo tempo do papel mediador dos colegas na aprendizagem e na linguagem escrita não seria diferente (VIGOTSKY, 1989). Provavelmente a produção seria mais fiel ao processo, mais aberta ao professor-tutor como diagnóstico processual e tecnicamente mais amigável a ambos. Ao invés de saberes prévios e saberes adquiridos se teria então a ideia do memorial como saberes em processo, e a função da tutoria e dos colegas seria de problematizar, questionar, apontar caminhos de reflexão para o estudante que, por sua vez, veria nele sua história.

#### 4. PONDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho ao produzir uma reflexão teórica visava também à avaliação da configuração dessas ferramentas no ambiente virtual. A construção de um processo de aprendizagem centrado em diários e memoriais em que estudantes analisem e reconstruam seus saberes e desenvolvam um instrumental metacognitivo que os ajude a pensar sobre sua aprendizagem me parece um dos caminhos possíveis para o futuro da educação a distância.

A ferramenta baseada na utilização de diários e memoriais para professores em formação, ainda que deva ser mais bem desenvolvida, permite potencializar as habilidades apresentadas como necessárias a docentes como aponta Perrenoud (2000), particularmente as que implicam em organização e direção de situações de aprendizagem, de administração da progressão das aprendizagens e da sua própria formação e da utilização de novas tecnologias. **Cabe aos estudiosos da didática na educação a distância apropriar-se das contribuições construtivistas e sociohistóricas para analisar criticamente e aperfeiçoar o uso dessas ferramentas nos espaços virtuais de aprendizagem.**



Por fim, a proposta de que ao processo corresponda um desenho processual de fato e não fragmentado em unidades e Módulos poderá contribuir para que o estudante tenha uma visão de si mesmo enquanto totalidade e, ao mesmo tempo, parte de um todo social, vivenciando esse movimento de construção e reconstrução de saberes de modo coletivo e não verticalizado centrado apenas na mediação estudante-professor e, ao mesmo tempo, que aprenda a se autoregular nas atividades pedagógicas, assumindo a aprendizagem como processual e auto-reflexiva. O trabalho aqui apresentado traz para reflexão a experiência do GDE em suas preocupações com a temática de gênero, mas dentro de uma formação reflexiva que se insere, como vimos, nas novas aprendizagens de conteúdos e habilidades centradas na metacognição e de modo processual a partir das ferramentas da educação a distância que se apresentam como alternativas de suporte à essa nova concepção de mediação pedagógica. Sabemos, todavia, que ainda há muito a se fazer no sentido de ruptura com a educação transmissiva e conteudista ainda vigente e pelo fortalecimento do estudante como sujeito de sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez.2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez.2003.

GARRIDO, Elza. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional



para o professor. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Ana M. P. de (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MELLO, de Ana C. C.; JULIANO, Dilma B. R.; COLLAÇO, Gabriel; CASAGRANDE, Jacir. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson, 2007.

PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCE, Lucila; BRAKLING, Kátia. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 91-108.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TOLEDO, Maria Rita R. de O. *As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

VIGOTSKY, Levy S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A função social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

# GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LIMITES E DESAFIOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

*Marlene Tamanini  
Solange Ferreira dos Santos  
Giovana Elizabete Bona Sartor*

## INTRODUÇÃO

Como começar a analisar um tema tão desafiador e tão pouco amparado por larga experiência de nossa parte? Falar de ensino-aprendizagem, em geral, não nos parece coisa fácil, sobretudo quando neste campo estamos interagindo com as ancoragens de percepções em contextos culturais específicos,<sup>1</sup> e com

- 
1. Nossa experiência se desenvolveu no polo de Canoinhas Santa Catarina, porém, devemos esclarecer que nossas reflexões se vinculam ao conjunto das questões que estiveram no fórum on-line, e em outros espaços de encontros e reflexões durante o processo desse curso. Entendemos que as questões sistematizadas aqui dizem respeito à experiência do que compreendemos como um conjunto mais amplo de questões e contextos. A título de informação, o polo onde trabalhamos se insere no município de Canoinhas, SC, cuja população é de aproximadamente 53 mil habitantes (IBGE, 2003) dos quais em percentuais, 74,4% vivem na cidade e 26,6% nas áreas rurais. A cidade foi colonizada por imigrantes portugueses, alemães, holandeses, ucranianos, italianos, poloneses e japoneses. O acesso à cidade se faz pelas Rodovias BR-280, SC-477, SC-303, nós acessávamos o polo pelo acesso mais próximo a partir de Curitiba/PR. Acesso aéreo no aeroporto de Três Barras, a 12 km de distância. Os/as educadores/as que fizeram o curso em Canoinhas Santa Catarina são professores/as de ensino fundamental e médio como também técnicos pedagógicos. A partir desse contexto, também destacamos que o seu perfil é um elemento essencial para compreendermos o significado de suas colocações frente às temáticas pautadas no decorrer do curso. Em sua maioria, são brancos/as, heterossexuais, católicos/as, casados/as, com idades entre 20 e 49 anos. O curso começou com 40 mulheres e 4 homens matriculados/as e foi concluído com 32 mulheres e 1 homem.



as exigências da própria forma de vida e de reprodução da instituição escolar – situação que muitas vezes é dirigida a demandas pedagógicas e metodológicas mais amplas e exigências para o conjunto geral do ensino, uma vez que estão focadas em concepções globalizadoras e ordenadoras de uma base generalista, com vistas a ser compartilhada e aceita por todos/as. Situação essa, a nosso ver, produzida por uma dinâmica construída sobre bases consensuais a respeito de conteúdos necessários à formação de alunos/as em direção à forma de ser da sociedade aí imbricada, bem como sobre se almeja manter e reproduzir em relação ao modo de pensar e conceber como uma boa formação e quiçá, no futuro, estar inserido no mercado de trabalho, embora saibamos que estes aspectos não estão necessariamente relacionados.

O pedido para que produzíssemos este texto nos desafiou de maneira muito intensa. Primeiro, porque sabemos que estamos circunscrevendo qualquer decisão que tomemos em relação ao seu foco, no bojo de sistemas de percepção, de significações e de valorações, positivas ou negativas ou mesmo isentas de desnaturalizações, portanto, à saída, já é um texto comprometido com um lugar de fala, posto na costura de um processo de autoria que não é neutro, nem em linguagem, nem em posição política, como nada do que fazemos. Segundo, porque a reflexão poderia esbarrar em vários pontos da própria forma de vida, das práticas e reproduções das instituições e das pessoas, que por vezes, são pouco atentas ou sensíveis a temas conflitantes ou que demandam posicionamentos para além do silêncio. Isso, tanto em relação ao olhar sobre o que se considera natural, conflitante, perverso ou normal, em certos espaços de linguagem, ou de práticas relacionais, como em direção à compreensão dos processos que são compartilhados, aceitos e traduzidos em operacionalizações pelos órgãos reconhecidos como legítimos e posicionados em situação de ensino – os quais nem sempre promotores de experiências de convívio democrático, plural e com princípios de autonomia, liberdade e reflexão crítica.



Esses primeiros aspectos trouxeram em nossa experiência de ensino a distância os primeiros desafios, ligados a muitas dinâmicas, de que falaremos no próximo item.

## **I – DESAFIOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E CONTEÚDOS**

O primeiro desafio a tratar neste texto diz respeito ao modo como se pode ouvir e distinguir os conteúdos levantados pelos professores/as, trazidos para as discussões on-line e aulas presenciais, sobre como distinguiam os significados e as informações que o material do curso objetivava construir, como eram as percepções dos sujeitos falantes, as posições sobre os temas e o quanto isso lhes tocava no sentido da desconstrução do olhar e de um universo de representações, por vezes viciadas, presas a ordens simbólicas generificadas, como “naturalizadas” em posição de total desigualdade entre homens e mulheres, meninos e meninas, e inseridos em uma matriz de inteligibilidade heteronormativa, para usar a expressão butleriana, mas também e, sobretudo, em relação a questões referentes à diversidade sexual, LGBT e conteúdos étnico-raciais.

Esses discursos, linguagens e depoimentos revelaram concepções para um diagnóstico bastante rico sobre o modo de ser e de pensar frente à relação prática escolar cotidiana, bem como sobre as resistências aos temas, tanto quanto aos significantes locais que se colocavam em regras de condutas morais e comportamentais, que, embora não estivessem instituídas em um regimento ou currículo, se encontravam em formas de poder coercitivas, no que tange à linguagem tanto quanto às práticas e ao compartilhamento com a família e a sociedade como um todo. Esses aspectos tanto para professores/as quanto para monitores/as revelaram-se fontes de conhecimento sobre o que acontecia em relação à dinâmica de interação entre os conteúdos propostos pelo texto escrito, pelas imagens, pelas animações, exercícios e pelas atividades que



formavam o rol de inserções e leituras que cada um estava sendo convidado/a a desenvolver, bem como relativos à forma como se faziam os sentidos sobre como eram percebidos, interpretados, problematizados e compartilhados pelos participantes nos fóruns de discussão e nos cursos presenciais.

Nos fóruns, vale assinalar, o espaço de possibilidades para mudanças era mais intenso do que nos cursos presenciais, no sentido de que havia quantidade e qualidade maior de reflexões, mais intensas posições e novas percepções, sobre cada temática proposta nos módulos, o que ampliava a riqueza das experiências vividas pelos professores/as em diferentes escolas e níveis de ensino, cultura e relações sociais. Essa participação, quando maximizada em situação on-line, tornava-se geradora de uma capacidade muito mais complexa, frente às reconstruções temáticas, à desnaturalização da experiência e ao engendramento de rupturas na visão de mundo, como também do ponto de vista das possibilidades de construção de novas compreensões sobre a subjetividade e os princípios éticos de igualdade em direção a reflexões mais amplas sobre a justiça.

Essa vivência nos pareceu muito rica e quiçá mais eficaz até do que outras ferramentas utilizadas no ambiente, por causa de sua capacidade para juntar muito mais as percepções de mundo e ao mesmo tempo inseri-las em diversas formas de interpretar e pensar, de compartilhar e conflitar olhares interpretativos em direção a provocar posições e reações, que do nosso ponto de vista sempre tiram da inércia, reposicionam os agentes da ação em direção a uma tomada de posição sobre o que se está ouvindo, no que são provocados e o que necessitam ou não responder. Pena que nem todos tiveram como acessar esse ambiente, por razões que se explicitarão mais adiante. À quantidade de posições e interpretações, o impacto sobre a variedade e a multiplicidade de experiências humanas geradas neste espaço de interação, seguia-se o modo como os/as professores/as vinham para os encontros presenciais. Quando não utilizavam o mundo on-line, chegavam



sem motivações maiores, com reflexões pouco circunscritas a um universo mais amplo, relativo aos conceitos, aos exemplos contidos no material do curso e, no nosso caso, à ausência do livro com o material escrito, durante boa fase do curso, reduziu ainda mais as possibilidades de diálogo com novos conceitos e novas reflexões necessárias às aulas presenciais. Em situação presencial e na postagem das atividades, percebíamos que os conteúdos não haviam sido absorvidos e as interpretações não haviam sido suportadas por reflexão e diálogo, portanto permaneciam ou na simples leitura e nada mais, ou no desconhecimento, resultando desse modo, que o processo de desnaturalização, posicionamento e ruptura das suas concepções em direção a novas costuras relativas a como sexo, gênero e sexualidade eram percebidos, por exemplo, ficavam no mesmo lugar simbólico, sem que tivessem sofrido qualquer desestabilização, tanto da ordem explicativa, lógica e prática que ocupavam em suas vidas, quanto em sua prática de educadores/as.

Não estar em interação com pessoas que tinham outras experiências resultou que a troca em situação presencial se mantivesse circunscrita ao local, as suas próprias percepções, que, embora advindas de uma diversidade de funções exercidas por estes/as profissionais, estavam cerceadas pelo modo como viviam as coerções, as dinâmicas políticas, os espaços de sociabilidade, as dificuldades e as pressões em suas próprias comunidades, situação que não é em si mesma ruim, mas que circunscreve a visão de mundo, a maneira de resolver dificuldades, a uma lógica interna, muitas vezes redutora, e muito mais ao universo pessoal, por falta de possibilidades comparativas e de conexões de sociabilidades mais amplas sobre outras dinâmicas, menos intimistas – o que lhes dariam parâmetros de comparação, avaliação e entendimentos diferentes sobre o que faz o conteúdo das experiências pessoais e globais, sobre como as bibliografias se conectam à história e ao mundo além das minhas fronteiras.



Acreditamos que o uso sistemático e orientado do espaço virtual, sobretudo do fórum e de ferramentas que são mais interativas em relação à dinâmica coletiva, é um espaço privilegiado para agregar condições de tratamento dos conteúdos, dos desafios e das dúvidas durante os cursos presenciais e, sobretudo, para a formação mais ampla – os quais, quando isentos dessa interação, ficam circunscritos ao que as pessoas trazem de si, em situação de troca reduzida, sobre o que fazem de sua própria experiência, mas sem compartilhamento para que percebam o que aí se está produzindo. O resultado desse engajamento é que se homogeneizam as possibilidades do pensar, de inovar e de ampliar o horizonte de ações e estratégias em direção a mudanças. O compartilhamento pelos/as participantes nos fóruns, nas atividades postadas, nas mensagens foi fazendo uma importante costura temática, porém nem sempre percebida por todos os professores/as e pelos membros da equipe para que resultasse em respostas adequadas em função do que aí se desenhava e quanto se fazia necessário o suporte teórico e a reflexão prática, sustentada por pessoas com formação e fundamentação suficiente para fazê-lo e inseridas na compreensão de que educar para a diversidade é uma ferramenta política emancipatória.

Deste ponto de vista, pensando a experiência desenvolvida – e outras que conhecemos e que estão sendo executadas por outras instituições, em outros contextos – impõe-se a necessidade de que todos os membros da equipe se ocupem dos processos de formação, incluso da compreensão do ambiente on-line, de suas ferramentas e funções, saber a que elas vêm no conjunto do curso, como viabilizam o curso, e como precisam ser descobertas e utilizadas para permitir a exposição dos conteúdos, das reflexões e, sobretudo, para que as pessoas se sintam à vontade com elas. Mas isto é diferente de dominar tecnologias, embora a ausência de domínio tenha se revelado em nossa experiência um ponto gerador de importantes obstáculos ao conhecimento – as tecnologias são parte constitutiva da transmissão dos conteúdos,



mas os conteúdos devem passar pela reflexão, apropriação, interpretação, tradução, compartilhamento, desnaturalização, restabelecendo-se sobre outras bases, que não apenas as do saber sobre um uso tecnológico, ou de um texto acabado, ou do respeito por aquilo que cada um traz.

O lugar da compreensão engajada e preocupada em afirmar a diversidade sexual exige as condições para questionar a hegemonia de um único modelo de sexualidade, de um único modelo de vínculo amoroso, a fim de que as pessoas tenham direito a sua dignidade e a fim de que se compreenda que produzir subjetividades na diversidade é produzir uma nova política sobre a vida, os corpos e a sexualidade. Desafiar a hegemonia heteronormativa é o que faz caminhar em direção ao deslocamento dos pontos escuros, do que não foi compreendido, do que está sendo interpretado por antigos padrões, do que está estabilizado e estrategicamente representado, ou o que faz com que muitas desigualdades sejam vividas sem que sequer os grupos, as instituições se deem conta. Deste ponto de vista, a equipe que se ocupa de temas como gênero, diversidade e questões étnico-raciais em certos contextos é desafiada a oferecer muitos suportes para que se aprenda a andar pelo campo analítico e epistemológico, como também para que se autonomizem em suas ações e as compreendam como parte constitutiva de uma política que vai para além da escola, ou da figura do professor, que está em muitos pontos das diferentes esferas educacionais, das diretrizes, do gerenciamento de ações coletivas.

No mais, parece-nos também imprescindível que o campo de estudos de gênero não se banalize, aspecto que estamos observando em algumas experiências com ensino a distância, mas também em vários lugares da inserção supostamente acadêmica, ou sindical, e de outras organizações, situação que sugere não ser possível, portanto, construir essa proposta fora de um quadro de vigilância epistemológica. Nesse espírito, não é possível que as respostas às atividades, que as reflexões nos cursos presenciais,



sejam realizadas sem o horizonte de que formar pressupõe um investimento dinâmico, constante e autorizado por saberes que sejam do domínio de quem ajuda a conhecer, a desnaturalizar e a acrescentar horizontes novos às visões de mundo.

Deste ponto de vista, a atividade de comentar trabalhos, por exemplo – e, mais do que comentar, é acrescentar possibilidades – trata de acrescentar aspectos analíticos, fazer perceber os conteúdos das afirmações, ressaltar o conteúdo das experiências em direção à diversidade, produzir reflexão e interação sobre as consequências da heteronormatividade para o campo dos direitos humanos, propiciar desconstrução dos conteúdos homofóbicos, estar comprometido com o processo de formação em questão, que é amplo porque diz respeito ao tutor, ao professor, enfim, ao Estado na sua forma de gerenciamento, no modo como se delinea a radiografia da educação e o reconhecimento e implementação das pautas de políticas públicas. O que nos leva para um outro ponto, relativo ao modo como interagem os tutores, os diferentes níveis de coordenação, sobretudo nos polos, e os professores com a situação do conteúdo em desenvolvimento. Esses níveis estão imbricados, cada um ao seu modo, com todo o processo, e são fundamentais ao desenvolvimento, à ampliação e complexificação / desconstrução das percepções. Para tanto, são eles mesmos também desafiados a conhecer os conteúdos do curso e a agir de forma a se posicionar em relação a temas e demandas de formação e a produzir sua própria formação e a pensar as resistências. Isto porque eles se vinculam a processos homofóbicos, aos silêncios sobre a diversidade, aos conflitos entre escola e família e a várias ordens emocionais, afetivas e simbólicas da vida de todos/as nós. Incluso, no modo como sofremos coerções, sanções e pressões do meio cultural de onde parte a experiência, ou das competições por trabalho e renda, engendradas no contexto de cidade onde estamos. Sobretudo, quando nela se vislumbra poucas oportunidades à participação coletiva. Esses aspectos muitas vezes, foram revelados na



fala e na reflexão dos participantes como fazendo parte de um contexto geográfico, urbano, cultural e educacional de rechaço ao diferente e estavam presentes em representações relativas à forma de pensar, organizar, sentir e viver a experiência da sexualidade, nas relações de gênero e nas questões étnico-raciais quando em situação de partilha durante os cursos presenciais.

Nesses contextos, o desafio para o tutor presencial foi mais conflitante por ter se deparado com pressões e modelos sobre o certo e o errado, percepções intimistas, personalizadas, para cuja superação devia estar preparado, inclusive para despatologizar o ambiente, retomando sentidos, propondo a administração de conflitos, interagindo para garantir que essas tensões não esvaiciassem o trabalho da equipe toda. Sua função na relação com esses conteúdos foi imprescindível, mas somada à necessidade de desconstrução dos discursos e das representações de gênero como operações de poder. Além disso, as censuras implícitas, tácitas, nem sempre, estavam em condições de posicionamento informado e politizado.

Compreendemos que resistências, abjeções e imaginário heteronormativo estão no processo de como o sexismo interage na produção das desigualdades e no modo sobre como se escolariza o corpo e as mentes. Isto nos desafiou a pensar como colocar em xeque o caráter generalizador da escola e de como ela também está desafiada a cumprir com os requisitos de certos sistemas de valores, normas, princípios ou padrões sociais que, uma vez aceitos, são mantidos por um indivíduo, classe ou sociedade, e reproduzidos do ponto de vista dos agentes sociais e das instituições. Portanto, muitas vezes, são impeditivos de questionamentos, reformulações e de mudanças nos hábitos institucionais, bem como nos hábitos imbricados com a ação didática adotada pelo sistema educacional. Assim, articular conteúdos teóricos nessa experiência era também pensar sua incidência sobre a prática e a vida dos participantes, como também seu significado em termos de desafios a serem assumidos com



os seus próprios processos de formação, dos seus alunos/as, dentro de uma determinada estrutura escolar.

Esse aspecto ganhava, evidentemente, semânticas específicas e características particulares, na medida em que estava inserido em determinada atividade escolar em sala de aula, ou em reuniões com professores/as, ou com a comunidade local, ou quando se tratava de tomar como foco os discursos e as práticas dos alunos/as em aulas ao ar livre, ou nas brincadeiras que se faziam no pátio da escola, nas aulas de educação física, nas atividades lúdicas, ou no caminho para casa e para a escola. Ainda, quando estavam imbricadas relações hierárquicas, ou mediante a observação de cenas cotidianas na escola, sobretudo, quando se tem consciência de que no cotidiano, nos corredores, nos espaços de lazer, nos banheiros, se desenvolve todo um currículo oculto que poderia ser conteúdo da formação, mas que freqüentemente é ignorado em relação ao peso que joga sobre a construção de subjetividades genereficadas e, portanto, na construção de indivíduos políticos, porque é parte constitutiva dos processos de sua formação.

Ignora-se deste modo, todo um espaço de construção de conteúdo relativo a “ficar”, namorar, e a linguagens genereficadas sobre corpo, sexo, sexualidade, afetos e desejos – conteúdos que poderiam estar em outro lugar e oficializados como parte dos processos de formação ou contemplados em atividades complementares, transversalizadas nas diferentes reflexões de diversas aulas, mas que ficam frequentemente, no riso, na graça, no silêncio, na repressão, no controle ou nas ameaças –, resultando inclusive em situações de violência. Todos/as já presenciaram cenas de namoro entre alunos/as na escola, mesmo sendo proibido, e o que aparece sobre isso no material on-line é que “é normal namorar na escola” –, porém é normal até o momento que isso não atinja a direção, o professor ou a família. Nesse caso, na escola, embora exista uma certa permissividade em relação a essas relações, logo que se ultrapasse o limite do



que é considerado moral, as penalidades são aplicadas e pouco são discutidos esses contextos e seus significados. Afeto não é tema do currículo, namoro muito menos, e gravidez então, viva o silêncio – não são assumidos como expressão da sexualidade e como parte dos conteúdos da amizade e dos vínculos entre os seres humanos e da sua condição de ser e de crescer, ou das responsabilidades compartilhadas. Claro que essas questões são políticas e nelas existem esferas para além da vida do professor que deveriam ser pautadas como conteúdos dos currículos, das ações de gerenciamento, das práticas estruturadas e planejadas coletivamente em vista da formação. A continuidade dos cursos poderia adentrar mais cuidadosamente por esses caminhos. Na tentativa de colaborar para os debates, aprofundamos a seguir as reflexões sobre o tema central deste capítulo.

## II - LIMITES E DESAFIOS DO CURSO A DISTÂNCIA

No caso dos temas gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, limites e desafios de um curso a distância, foco deste texto, nos encontramos frente à necessidade de construir alguns elementos para a compreensão de um processo executado também no polo de Canoinhas no mesmo período em que estava em curso nos outros polos. Tal processo inseria-se em uma demanda intensa de atividades gerais, tanto de cunho pessoal, quanto profissional para tutores e, sobretudo, para a professora, bem como de uma maior carga de trabalho assumida por nós frente às inserções necessárias ao acompanhamento das rápidas e diferentes etapas envolvidas na execução do curso. Isso significava que quem estava em sala de aula como professora antes do curso via-se também agora frente a uma nova disciplina não apenas para ministrar pontualmente, em sala de aula, mas para ministrar em caráter on-line, ou em tempo presencial mais on-line, aspectos da organização desta concepção que muitas vezes, vinham juntos e que se traduziam em uma carga de trabalho



mais intensa, inclusive àquela que normalmente já se tinha a ministrar, no cotidiano do vínculo de trabalho, ou da carga advinda de atividades de assessoria, trabalhos com outras organizações, que também fez o caminho de algumas de nós, em especial nesse aspecto da vida das tutoras.

Compreender como essas dinâmicas foram interagindo com a relação entre o ideal, o possível e o esforço investido da parte de cada um, em relação ao ideal e em fidelidade ao possível, também foi parte de nosso desafio. E, nesse aspecto, acreditamos que todas as reflexões desse texto poderiam ser espelhadas nessa janela de compreensão acerca de quais eram o conteúdo, os valores, os suportes, as condições de possibilidades pessoais, emocionais, técnicas e de conteúdo presentes na vida e nas situações dos envolvidos com esse exercício de formação – acreditamos que esses elementos também demarcaram dinâmicas, limites e as condições em que o curso foi executado.

Em síntese, no caso dos desafios teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem a distância relativos a gênero, orientação sexual, sexualidade e relações étnico-raciais, a situação parece assumir aspectos ainda mais especiais porque não se trata, conforme já apontamos, de acrescentar informações, suportes pedagógicos aos conteúdos, e de ampliar a visão de mundo, agregando outros conteúdos que se insiram como adendo à formação do professor, ou ao conjunto de disciplinas que ele ministra. Trata-se, insuportavelmente para muitos ambientes e sofridamente, em alguns casos, de objetivar mudanças de olhares e de visão de mundo sobre aspectos fundamentais à compreensão conceitual, a respeito de como se posicionar, e sobre como viver a experiência de construir igualdade na prática cotidiana e diária da vida familiar, pessoal e da formação em questão com fins a desconstruir a heteronormatividade em seus sistemas de violência de gênero.

Essa formação e a necessidade prática esbarram ou no desconhecimento ou em nortes teóricos sobre corpo, sexualidade, sexo, reprodução, família, violências, intimidade, subjetividades e



preconceitos, a respeito dos quais se disse muitas vezes que eram aspectos do foro privado e, portanto, deveriam ser mantidos no bojo da separação rígida entre o que foi assim considerado, como do privado e separado do público. Em assim sendo, não se podia colocar esses conteúdos em discussão, e nem em exposição, de modo que ficavam invisibilizados os seus engendramentos, os seus significados e o modo como eles interagem na manutenção de determinados espaços de poder e de desigualdades.

Nesses contextos, nos acostumamos a tratar questões que nos humilhavam como pontos que deveríamos aceitar, ou resolver sozinhos, com preconceitos e com a reprodução das normatividades, das disciplinas, dos espaços de reprodução de valores, fundados nessa dicotomia, e em representações de mundo engendradoras de práticas desiguais que fomos aprendendo e que fizeram o que cada um/a de nós é. Na convivência com esta cultura que separa o público do privado, mas não só, separa a intimidade e a subjetividade de sua dimensão política e o desejo do seu corpo de engendramento – como também a emoção da racionalidade científico-tecnológica, instrumental, pedagógica e, por vezes, até mesmo, da vida do trabalho e da esfera do lazer –, fomos inserindo nossa experiência de vida dentro de padrões de silenciamento e omissão, ou de abordagens inadequadas, ao mesmo tempo em que surgem iniciativas desconstrutoras como o que se implantou na experiência do curso em análise.

Desconstruir essas vivências é parte do desafio do que constitui essa nova epistemologia em gênero. Todos/as sabemos como esses aspectos, engendrados também para além dessa dicotomia implícita, foram fortemente vinculados às formas de reprodução das normas sociais, que em relação à sexualidade também re-locam naturalmente o modelo heteronormativo como espelho de regramento, normatização, disciplina e normalidade. Assim sendo, não havia possibilidades de discussão em espaços que não fossem os da vivência de cada um, como experiência normatizada, prescrita, vigiada e organizada em forma de norma.



Esse modelo, que no mundo ocidental é produzido como categoria homogênea e englobadora – que resulta no consenso em torno de um modelo ou “matriz de inteligibilidade”, de ordem simbólica binária e heteronormativa e determina também as relações de gênero, frequentemente contraposta à natureza, dizendo que gênero é da ordem da cultura e que a natureza é do mundo das coisas fixas, dadas, como aprioris sobre os quais não se mexe, apenas se lê e se produz linguagem (BUTLER, 2003). Mexer, igualmente, nessa percepção se mostrou desafiador e a primeira entrada proposta pelo material escrito desnaturalizava essa dinâmica. Neste sentido, a ordem analítica gênero, como referida à cultura, permitia desconstruir os determinismos da biologia que acabavam fundando relações carregadas de conteúdos normativos e de modelos binários imbricados com as pessoas, com as expectativas que se tem sobre elas, como é o caso do que se espera de uma criança no ventre de sua mãe ou depois do seu nascimento, quando ela já é posta em uma norma genereficada, assim que se conheça seu sexo. Isso que diz respeito a uma criança ao nascer, em relação a sua sexualidade, seus afetos, sua orientação sexual e seu lugar no mundo, permanece agindo nas escolas, nas instituições, nas relações sociais em geral, e também na vida dos adultos. De modo que essas percepções demarcam importantes fontes de saber tanto para a área das ciências biomédicas como para o conjunto dos valores que dizem respeito às práticas políticas, às instituições de ensino e aos poderes como campos em luta.

Esses aspectos, que demarcaram grandes desafios no campo do ensino a distância em termos de conteúdos referidos a gênero e sexualidade, promoveram discussões e posicionamentos sobre o mundo dos/as professores/as em situação on-line e presencial, mas não foram capazes sempre de mudar posições de vida, ou de levá-los a reflexões mais intensas sobre gênero e sexualidade – situação constatada em razão da ausência dessas reflexões em um contingente grande de trabalhos finais que se voltaram para



as questões étnico-raciais, mais raciais do que étnico, com quase ausência da perspectiva de gênero e com ausência mesmo de referências à sexualidade, assunto que nos pareceu mais difícil de abordar para todos/as, ao contrário das questões raciais, que desde o encontro presencial, pareciam mais fáceis, embora isso não signifique que estejam dentro de um olhar desestigmatizante. E, como hipótese para estudos a posteriori, pode-se pensar que as questões raciais lhes pareceram mais fáceis somente porque, quando falavam delas, fazia-se referência a relatos históricos sobre escravidão, ou a bairros da cidade onde existiam mais pessoas negras e em condições econômicas precarizadas, ou, quando em aula presencial, fez-se referência à história pessoal a partir do fato da pessoa em questão ser negra e sobre como isso produziu diálogos importantes com os alunos à medida que os preconceitos eram desconstruídos.

A resistência em falar de sexualidade talvez se deva à dificuldade apresentada para se mexer, de fato, com as concepções pautadas nesse universo de referência que reside pacificado em sua estrutura, no fundacionismo biológico (NICHOLSON, 2000), como marca de matrizes de sociabilidades, identidades e representações que definem as possibilidades de leitura sobre gênero ou sexo social, como fixadas no sistema binário masculino/feminino, restritas à sua binária dimensão (MATHIEU, 1991), o que se subentende em uma interdependência correspondente de modo homogêneo entre sexo, gênero e desejo, fixadas na matriz heteronormativa (BUTLER, 2003), mas que se ressentem sobretudo ao tratar da desigualdade entre homens e mulheres como prática necessária à mudança.

Nesse ponto, algumas poucas reações traziam elementos de reflexão, ou rechaço, ou posições indignadas frente à violência contra as mulheres, por exemplo, ou frente à desigualdade de participação nas atividades domésticas e nas profissões. O texto, como também o que dizíamos, às vezes não fazia eco, embora o grupo estivesse atento, empático e identificando algumas dessas



questões, que nem sempre apareciam em forma de percepção sobre a necessidade de olhá-las e sabê-las existentes e de assumir uma posição política frente a elas. No material que circulava nos fóruns, coletamos trechos como o seguinte:

Hoje a mulher já está denunciando, está à procura de seus direitos. No passado não denunciavam porque sobreviviam do dinheiro do marido ou companheiro. Hoje com a ajuda do governo muitas mulheres conseguem sustentar seus filhos e por isso estão denunciando mais.<sup>9</sup>

A discussão em torno da referida ajuda do governo foge à análise aqui proposta e, portanto, nos concentramos no entendimento do que se mostrou como uma leitura pouco atenta em relação à desigualdade de gênero, ou silenciada por razões de cultura local, posição individual, ou por ausência de uma reflexão politizada na prática dos/as participantes, revelando-se uma posição de silêncio, ou quase impactada, como se não tivessem algo a dizer. O fato é que não se chegava, realmente, a tomar o assunto como um tema que diz respeito a todas/os nós, que é de cunho político e que poderia fazer parte dos conteúdos de sala de aula. Acreditamos que essa consciência ainda não estivesse suficientemente posta e, neste caso, o curso estava inserido em condições que exigiam continuidade a respeito desses conteúdos, revelando a insuficiência para o contexto se realizado só uma vez. Ou seja, questões como violência, aborto, orientação sexual, exigem maior cuidado também em termos de continuidade.

---

2. Esclarecemos que esta fala, como algumas outras, na sequência, retiradas do ambiente dos fóruns como material ilustrativo e anônimo, dizem respeito ao que circulava nas trocas entre pessoas de diferentes polos. Portanto, deste ponto de vista, nosso interesse é somente ilustrativo, no sentido da generalização que possamos produzir em direção ao modo como refletimos nossa experiência.



Essa nossa afirmação não significa que não tenha havido interesse pelos conteúdos. A questão é o quanto e como esses conteúdos geravam rupturas, sentidos novos, enfim, como se pode pensar processos de formação em continuidade e, como a escola pode se engajar com diversos sistemas de percepção já que muitas vezes frente às tarefas e aos desafios a respeito das exigências de mudança, percebia-se que a atitude e o posicionamento mais fácil, ou de auto-proteção, era expresso na lógica que revelava o seguinte conteúdo, já fiz minhas tarefas, cumpri com o que se pedia em cada módulo, estou em dia com minha parte, então estou ok.

Na medida em que nos íamos deparando com a experiência de ensino a distância e, sobretudo, com os comentários que colhíamos no ambiente on-line, nos fóruns e nas atividades em grupo, durante os encontros presenciais, fomos percebendo que vários aspectos não se faziam compreensíveis para as/os participantes. Sua visão de mundo nem sempre chegava a ser “me-xida”, o ponto de partida se reproduzia e essa dinâmica estava imbricada com o modo pelo qual interpretavam os conceitos – e, deste ponto de vista, o professor e o tutor on-line precisariam partir de um lugar desconhecido. Uma vez colocados os conceitos e as observações contidas no material impresso, no CD e no ambiente on-line, fazia-se necessário partir do lugar desconhecido, como o lugar do vazio quanto ao que se passava na cabeça, na vida e nos sentimentos de quem recebia a informação. Isso do ponto de vista do lugar em que se encontrava a professora e as tutoras em relação ao que os/as professores/as da rede municipal traziam, portanto, o processo de aproximação se fazia pelo caminho de percepção dos conteúdos embutidos nas suas falas, de desconstrução sistemática, para abrir lugar a uma abordagem que fosse se construindo como outra. No que se refere à tarefa de promover a transição entre o velho e o novo quanto à compreensão relativa a gênero, sexualidade, preconceitos, não sabemos avaliar quanto fomos eficazes. O fato é que esse também foi um longo aprendizado para nós.



Essa percepção exigiu, inicialmente, envolvimento intenso e o processo foi se viabilizando na medida em que os conteúdos eram compartilhados nos espaços virtuais previstos, e, sobretudo, nos cursos presenciais, sem o que seria impossível administrar esse tipo de exigência para lograr um outro olhar sobre o universo de temas, situações e experiências em questão. A noção sobre conceitos que faziam parte da forma de construção do material em questão, seja para o estudo em casa, seja para o suporte das aulas em situação presencial, necessitou de traduções sistemáticas por parte das tutoras e da professora, e também por isso, como dissemos acima, o suporte de pessoas com referências analíticas consolidadas, bem como o processo de continuidade, são fundamentais para a compreensão e acompanhamento dos desafios à mudança. Isso porque esses processos ocorrem, em geral, a partir de leituras rápidas dos textos, de discussões vinculadas ao que “eu acho” sobre o assunto e/ou de modos de interpretar bastante comprometidos com a visão de mundo que cada um produziu ao longo de sua vida e que, em boa medida, também trouxe segurança e acomodações em sistemas de valores aceitos e compartilhados na comunidade escolar e familiar. Esses aspectos se somam ao que é/foi a administração da própria percepção da vida e de si, no quadro de referências valorativas e às muitas dificuldades de acessar, administrar e ficar à vontade com o ambiente virtual.

O modo como os conceitos são entendidos foi um suporte para nossa fala, mas que, ao mesmo tempo, necessitava de intermediação para que pudéssemos cercar essa percepção, ou provocar rupturas em direção ao que necessitávamos fazer. Gênero era frequentemente entendido como sexo, e essa passagem para a dinâmica da compreensão a partir da cultura no sentido de percepções de mundo, formas de concepção sobre corpos e orientação sexual das pessoas demonstrou-se um caminho longo e, por vezes, pensado como quase desnecessário para o ambiente escolar porque distante de sua prática pedagógica.



Deste ponto de vista, conceitos como gênero, sexualidade, identidade, dentre outros, eram lidos pelas pessoas a partir do que elas tinham como categorias construídas em sua experiência de vida, ou da percepção construída do ponto de vista do exercício que se realizava no processo de leitura do material on-line, das aulas e das discussões nos fóruns. Tal situação era carregada de diversos investimentos simbólicos e exigiu identificação dos seus significados, bem como sobre como estes se traduziam em termos de compreensão de mundo e de possíveis práticas.

Do nosso ponto de vista, este se constituiu um importante e difícil exercício de tradução da parte da professora presencial e das tutoras. Percebíamos que, por mais esforço que os textos escritos realizassem em termos do propunham, por melhor fundamentados que estivessem, ainda assim, o exercício da tradução carecia de reflexão produzida a partir de como esse material era assimilado, interpretado e passado na linguagem oral, em situação presencial, ou na linguagem escrita nas tarefas dos fóruns virtuais e das atividades de avaliação. Esta interação ficou difícil e pobre, uma vez que nem todos/as participaram dos fóruns e praticamente não se utilizou o chat.

Outro momento que exigiu atenção por dentro do modo como a rede de conhecimento e de interação se formava foi quando percebemos que gênero, sexualidade e identidade estavam passando por processos de tradução que levavam igualmente à universalização das idéias, o que aparecia em afirmações como a seguinte:

Essa abertura para a diversidade faz com que a escola aconteça e aí todos possam ser valorizados e respeitados como cidadãos, por outro lado temos que admitir que desigualdades sempre irão acontecer, mas sempre devemos estar alertas a orientar que isto decorre da diversidade e não pode chegar ao fato de tornar-se exclusão social.



Da mesma forma, quando se demonstrava consciência sobre questões vinculadas à formação e à responsabilidade das instituições com essa formação, mas também deslocavam a fala para a estrutura do exterior, do outro, do governo, da direção da escola, da formação anterior, sempre explicando o que se passou. Pouco se percebia da necessidade de políticas amplas, voltadas a parâmetros curriculares articulados a políticas educacionais preocupadas com a temática da diversidade sexual.

Quando não, as questões relativas à sexualidade eram re-colocadas à responsabilidade da família, restabelecendo uma velha tensão sobre quem deve falar a esse respeito, e, embora em alguns casos começasse a aparecer também uma visão mais ampliada, referida ao papel educativo e aos preconceitos, como desafios a serem desconstruídos por ambas as instituições. A família seguiu sendo apresentada em outros comentários como a mais indicada para tratar de sexualidade, claro sempre segundo o padrão heterossexual, considerada a verdadeira responsável pela educação sexual.

Apontados esses aspectos, nos detemos um pouco mais sobre os processos de complementação, avaliação e discussão de ideias, que devem estar vinculados ao acompanhamento desses conteúdos de modo seqüencial e, sobretudo, em espaços de discussão *on-line* ou presenciais que possam ser acompanhados por todos. E, que sejam construídos especialmente, a partir da sinergia das pessoas que, nesse caso, funcionam melhor em relação a horários, presença, ausência quando interagem com relações de amizade, e se reconhecem entre si como elos dos mesmos processos de formação e reconhecimento. E frequentemente, se separam quando sentem que são competitivas, ou quando estão viciadas em tipos de curso, que são oferecidos em outras instâncias, já imbuídos da ideia de que fazendo esse curso ou aquele se vai subir de nível na hierarquia, melhorar o salário, ou ainda mostrar na escola que se tornou uma autoridade no assunto por ter feito determinada formação numa



instituição fortemente reconhecida no Estado, em que poucos/as tem essa oportunidade. Essa percepção esteve bastante presente, e poderíamos inclusive não considerá-la nesse texto, se ela, do nosso ponto de vista, não influenciasse diretamente o que se faz e o que se diz sobre o modo como se aprende e o *status* que isso representa na comunidade.

Em relação aos aspectos relativos especificamente aos conteúdos referidos à sexualidade, percebe-se que a experiência com filmes sobre histórias de vida de mulheres lésbicas e de transexuais masculinos e femininos impactou os conceitos e os olhares que os/as participantes haviam compartilhado até o ponto em que estavam em relação aos conteúdos dos módulos. O olhar parou, o silêncio e o impacto pareceram ter gerado um lugar sobre o qual não se haviam pensado, lugar do vazio e das possibilidades de repensar a própria posição, o lugar dos direitos humanos. Apareceram como se fossem temas novos, e de difícil aceitação, mas de uma riqueza e de um impacto muito forte para permitir que, daquele ponto em diante, se pudesse pensar a experiência da sexualidade humana em sua complexidade.

Porém, para tal fim, faz-se necessária a continuidade para amadurecer o assunto, e para proporcionar contatos com experiências diferentes das normativas. Tratar de questões *queer* e LGBT como partes constitutivas da rica e complexa experiência humana é um grande desafio, mas, sobretudo, uma grande sementeira para modificar as mentalidades, romper os preconceitos e visibilizar a diversidade, desestabilizando a matriz heterossexual e sua pose autoexplicativa. Constatou-se também que o tema das sexualidades, embora sentido por todos como de interesse e relevância, ainda não é um tema que possa ser assumido com tranquilidade, ou que seja assumido como necessário na escola. Ou seja, no sentido do “dever fazer”, o tema aparece como necessário em várias falas. Não houve tempo para uma avaliação coletiva sobre esse ponto em específico, mas a dinâmica do processo *on-line* esteve lenta em relação a este aspecto e isso interferiu no curso presencial.



Em geral, o que constatamos é que, da parte dos docentes, as dificuldades com os temas e sobre como abordá-los ficavam também referidas ao campo pessoal, versavam sobre como necessitavam de autoconhecimento e sobre como desenvolver estratégias amplas e em diferentes níveis para perceber os preconceitos que à primeira vista não eram olhados. Tratava-se, sobretudo, de oferecer suportes para entender do que se está falando. A dinâmica das discussões mostrou-se rica também para visibilizar de que modo certos conteúdos e sua compreensão acabavam sendo construídos quando em situação de interação entre os participantes do fórum como pontos referidos a experiências sobre preconceitos, e até mesmo relatados pelas professoras, que, a partir do curso, se perceberam “exploradas” dentro de casa pela “outra jornada de trabalho”, o doméstico. Além de desabafos quanto a situações de desrespeito na relação entre professor e aluno no ambiente escolar, e a falta de recursos pedagógicos e estruturais da escola.

Em relação às discussões travadas a partir de opiniões, relatos e pedidos de ajuda para lidar com diferentes situações, chamou-nos a atenção a facilidade dos/as educadores/as em reconhecer como o espaço escolar está moldado por uma estrutura de dominação que tem sexo, cor e raça, como aponta Guacira Lopes Louro (1999, 2004).

Como último ponto a referir nesta oportunidade, remetemos aos desafios com os processos de avaliação e seus significados em determinados contextos. No caso específico de nossa experiência, ser mal ou bem avaliado num sistema de notas com possibilidade de serem tornadas públicas significou estar também num sistema de controle, ou de construção de dignidade pessoal. Não foram incomuns, durante os encontros presenciais, discussões pesadas sobre nosso sistema de avaliação e sobre como iríamos considerar as notas em relação aos faltantes, sobretudo porque o momento presencial era aquele em que o grupo se revelava bastante controlador em relação aos colegas ausentes e às circunstâncias de suas ausências. Em-



bora tenhamos ressaltado em nosso texto a importância do uso do fórum virtual, o fato é que muitos/as de nossos/as cursistas não compreenderam seu uso segundo a lógica de sua proposta neste tipo de curso, resultando num acesso insuficiente quanto à necessidade de uma avaliação traduzida em uma nota sobre as atividades que representavam muito para que o conjunto das notas fosse positivo.

As razões do não-acesso foram muitas, desde aquelas devidas às dificuldades em acessar o ambiente *on-line*, seja no caso de quem foi impedido de fazê-lo por não ter Internet em casa, nem poder se deslocar até o polo por residir distante da cidade, seja no de quem não conseguiu conciliar estudo e trabalho com as atividades cotidianas e as atividades *on-line*, as leituras e tarefas exigidas em cada módulo. Houve também o caso de irem ao polo, mas não disporem sempre da estrutura e do tempo suficiente, inclusive havendo problemas de conexão. E ainda casos de dificuldades para administrar dois cursos de extensão simultâneos, ofertados pela mesma instituição, além de casos de mal-entendidos em relação ao peso do fórum e do chat no sistema de avaliação.

Deste modo, quando as notas foram divulgadas, o impacto do processo foi negativo sobre vários participantes, inclusive com postagem de mensagens avaliando a própria situação, ressaltando que aspectos da própria dinâmica pessoal e grupal acabaram não sendo contemplados porque a forma de divulgação dos valores e as exigências com as ferramentas impediu a visibilização de toda a experiência. Isto, do nosso ponto de vista, tem a ver com as dinâmicas locais também, aquelas referidas a cargos e funções ocupadas pelas pessoas no sistema educacional. Situação que gerou algumas rupturas de percepção de si, cujo impacto incidia sobre o modo como, a partir de uma nota considerada baixa, a autoridade de sua função frente a uma hierarquia de mandos, poderia ser reelaborada ou não. Esse aspecto sobre o significado da nota, também diz respeito ao quanto que notas baixas, referentes a partes de um processo



e resultantes em nota final também baixa, podem prejudicar a auto-estima da pessoa, ao invés de garantir o resgate da sua dignidade, já que esse sistema de avaliação, mesmo inserido dentro de uma proposta inovadora, segue os mesmos parâmetros da soma e da divisão, apesar do esforço nele embutido para pensar as diferentes partes do processo. Há uma inadequação em relação a contextos onde o acesso à Internet é ainda tão difícil e em que ainda preside a ideia de que o curso válido é o presencial.

### III - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Concluindo, observamos que, dadas as dificuldades relatadas, nesse tipo de curso não se devesse somar notas em partes com valores pré-estabelecidos para atividades em espaços fechados em ambientes virtuais, dentro de uma lógica de pré-definição sobre seus valores, apriori estabelecidos como os mais importantes e no sistema on-line, ou os menos interativos, ou aqueles que fazem melhor a função do curso. Acreditamos que essa avaliação deva partir do foco que considere a pessoa fazendo o curso, e não as ferramentas utilizadas, cuja função é transmitir os conteúdos. Deste modo, propomos que se pense a avaliação a partir de cada pessoa e do seu lugar de maior ou menor participação, atribuindo a nota maior para a atividade em que a pessoa esteve mais presente.

Acreditamos que assim estaríamos considerando os processos de cada um/a, sem cometer injustiças, mas, sobretudo, resgatando as possibilidades de cada um/a, do maior ao menor percentual de participação e sempre dentro do critério de se valorizar mais a atividade correspondente ao maior grau de participação a partir de onde esteve a pessoa – onde ela foi mais atenta, mais participativa, onde executou com maior afinco a reflexão no exercício das tarefas e participações, salvando assim o grupo quase todo da condição de participação baixa, por exemplo, ou da baixa avaliação relativa aos ambientes on line, e que resultou



em notas baixas, traduzidas em pouca participação nos cursos, embora estivessem presentes nos encontros presenciais.

Por último, devemos dizer que todos os pontos acima apresentados podem conter elementos que expliquem, por exemplo, a desistência, tanto de ordem estrutural quanto pessoal. Também devemos dizer que entre o período de matrícula e o real início do curso houve um deslocamento temporal importante, provocando um descompasso em relação às dinâmicas pessoais dos/as inscritos/as, podendo já terem se envolvido em outros interesses e possibilidades. Deste modo, algumas pessoas matriculadas não chegaram a iniciar o curso e outras, que ficaram em lista de espera, acabaram não sendo convocadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguel de Vale. O casamento entre pessoas do mesmo sexo: sobre “gentes remotas e estranhas” numa “sociedade decente”. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 153-168.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-174.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. Cadernos Pagú, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

\_\_\_\_\_. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Assis. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. Caderno pagú, Campinas, v. 28, p. 65-99. Disponível em: <[www.scielo.br/cpa](http://www.scielo.br/cpa)>. Acesso em: 10.nov.2009.



CASTRO, Maria Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. *Emile: juventudes e sexualidades*. Brasília UNESCO, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Scientia sexualis: o dispositivo da sexualidade*. In: *História da sexualidade: vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993. v. 1. p. 51-123.

GIDDENS, Anthony. *A Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MATHIEU, Nicole Claude. *L'anatomie Politique*. Paris: Cote-Femmes, 1991.

STOLLER, Robert. *Uma introdução à identidade de gênero*. In: \_\_\_\_\_. *Masculinidade e feminilidade, representações de gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 27- 46.



# FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

*Cristiani Bereta da Silva  
Cintia Tuler Silva*

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende fazer algumas considerações gerais sobre a formação docente e também sobre o lugar desta formação no processo de escolarização. Processo este que historicamente tem produzido desigualdades de gênero, de classe, étnico-raciais, sexuais etc. Acreditamos na possibilidade de que formação docente, inicial e continuada, pode e deve ser uma ferramenta poderosa na construção de relações menos desiguais, mais plurais e democráticas. Nossas discussões estão apoiadas na experiência de trabalho realizada no curso de formação continuada *Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, especificamente o ministrado na sede do município de São José, Santa Catarina.

A cidade de São José, integrada à grande área urbana de Florianópolis, foi colonizada em 1750 por 182 casais açorianos e recebeu, em 1829, o primeiro núcleo de colonização alemã de Santa Catarina. Segundo informações do IBGE,<sup>1</sup> a cidade possui 196.887 habitantes. Sua rede de ensino da Educação

---

1. Os dados sobre a população referem-se ao ano de 2007 e sobre matrículas e docentes ao ano de 2008. Informações disponíveis em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 13/11/2009.



Básica possui 26.787 alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental, 6.659 no Ensino Médio e 3.410 no Pré-Escolar. Esse contingente é atendido por 2.304 docentes. O curso ora analisado teve lugar no Centro Educacional Municipal Antônio Francisco Machado (conhecido como o “Forquilhão”, por estar localizado no Bairro Forquilha). Dos/as 45 docentes inscritos/as (2 homens e 43 mulheres, atuando na Educação Básica), apenas 31 iniciaram o curso e 24 o concluíram (2 homens e 22 mulheres<sup>2</sup>). Na sequência, abordaremos a especificidade da formação docente, relacionando-a com a temática da diversidade, levando em consideração o contexto em que foi realizado o curso.

O trabalho do qual participamos é uma das ações que objetivam uma formação docente que possa dar conta das inúmeras demandas das escolas, especialmente, aquelas relacionadas a gênero e diversidade. Tal ação faz parte das políticas públicas educacionais, levadas a cabo nos últimos anos pelo Estado brasileiro, destinadas a ampliar a compreensão e fortalecer ações de combate à discriminação e ao preconceito. As metas e as parcerias dessa política estão tratadas na apresentação deste livro.

A equipe que trabalhou em São José, nosso caso, foi formada por seis profissionais de diferentes áreas: a professora Cristiani Bereta da Silva (historiadora, professora da UDESC); as tutoras presenciais Cintia Tuler Silva (mestranda em Educação na UFSC, historiadora) e Eliane de Souza Jacques (professora de História da rede pública); as tutoras a distância Ana Paula Müller de Andrade (doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, psicóloga) e Cleuza

---

2. Por uma opção política, vamos nos referir às cursistas, no feminino e não no masculino. Não estamos negando a presença dos 2 homens matriculados, mas sim chamando a atenção que a normatização do masculino como forma genérica para se referir a homens e mulheres oculta o feminino e reitera um velho desejo de subordinação. “A linguagem no masculino não é um ‘reflexo do real’; é uma criação lingüística intencionalmente política” (FURLANI, 2003, p. 71).



Maria Soares (mestranda em Literatura, professora de Filosofia da rede pública) e Maria Solange Coelho Borges (Coordenadora de Polo, mestre em educação e professora de matemática). Convém chamar a atenção para o caráter interdisciplinar da equipe de trabalho do polo, característica que contribuiu sobremaneira para a potencialização do diálogo com as cursistas, visto que também estas apresentavam pluralidade de formação.

Certamente, nossas considerações não servem a generalizações, pois estão limitadas a um lugar e experiência bastante específicos. Portanto, devem ser lidas como uma contribuição ao debate sobre a formação docente e os desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação inicial e as demais iniciativas de formação continuada. Essa necessidade é irrenunciável e urgente, pois devemos formar profissionais que atuem efetivamente na escola (mas também para além dela) na promoção da cidadania plena, conscientes de seu papel no combate à discriminação e à obliteração de direitos de diferentes sujeitos e grupos sociais.

## **I - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO ANALISADO**

A formação docente, seja inicial ou continuada, tem se apresentado como uma preocupação para o Ministério da Educação-MEC, refletida também nos centros de formação docente, nas Universidades, nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e nas escolas de Educação Básica. Nos últimos anos, para além das questões concernentes às práticas pedagógicas de modo geral, também estão em evidência aquelas relacionadas a gênero, etnia, raça e sexualidade. Esses temas têm evocado a sensibilidade da sociedade contemporânea ocidental e provocado sua inclusão na agenda política de diferentes países, incluindo o Brasil. Na atualidade, os vários aspectos relativos a gênero, etnia e raça têm o vento favorável do *establishment* soprando a seu favor, e isso, evidentemente, é bastante significativo. Colocar os



problemas sociais na agenda pública, contudo, é só o primeiro passo de uma longa caminhada em busca de relações menos marcadas por desigualdades construídas a partir das diferenças. Não nos enganemos, porém, o trajeto ainda é bastante tortuoso e sujeito a recuos e estagnações, pois lidamos, aqui, com heranças difíceis de suplantar, de tão entremeadas aos processos subjetivos de constituição dos sujeitos e das relações sociais que estão.

Todo processo formativo, principalmente o que visa problematizar a diversidade, deve considerar de modo significativo outros saberes, para além dos normativos que compõem a base disciplinar de conhecimentos que validam um currículo. As questões relacionadas a orientação sexual, desigualdades de gênero, étnicas, geracionais, de classe etc., não pertencem a uma área de saber específico; são epistemologias recentes produzidas a partir de referenciais absolutamente interdisciplinares. Destacamos ainda que tais questões constituem-se como conhecimento que ganhou escopo a partir dos movimentos sociais feministas e negros, principalmente, da década de 1960, sendo incorporados pela academia a partir desse processo. Acreditamos que essa transgressão inicial seja uma das razões pela inclusão ainda assistemática desses temas nos cursos de formação docente. Não obstante, trata-se de temas que estão presentes nas relações escolares cotidianas, sinalizando a urgência de sua inclusão sistemática em todos os cursos de formação docente, para além dos saberes tradicionais. Os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, não têm capacitado os/as docentes para lidar com situações relacionadas a preconceitos e discriminação dos mais diferentes tipos. Segundo as falas das professoras do município de São José, esse foi o principal motivo que as levaram a se matricular no curso: complementar sua formação na área de gênero e diversidade.

Essa constatação sobre a defasagem dos currículos não constitui novidade, afinal a operação constitutiva das práticas



pedagógicas apresenta-se como tema recorrente em muitas pesquisas do campo educacional nos últimos anos. Para Bourdieu (2002), a escola ainda é uma instituição que produz desigualdades, contrariando os entusiastas da escolarização como possibilitadora de igualdade de oportunidades. Isso porque, ao mesmo tempo em que se busca a universalização do acesso, o cotidiano escolar é permeado de mecanismos de seleção social e cultural que resultam no sucesso de uns e na exclusão de outros. Neste sentido, subsistem ainda enormes lacunas na formação docente e, por extensão também nas escolas, relacionadas às questões de gênero, sexualidade, etnia e raça. A constatação de Jorge Larrosa (1994, p. 36-37) sobre o campo pedagógico nos ajuda a entender melhor essas permanências. Para este pesquisador, uma das “inércias incrustadas do campo pedagógico” subsiste na noção de que seria a “ideia de homem” e um “projeto de realização humana” o que fundamentaria a compreensão da ideia de educação e o planejamento de práticas educativas. A outra inércia seria a ocultação da pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como uma operação produtora de pessoas.

Mas sabemos que os diferentes fazeres pedagógicos sempre envolvem relações de poder, portanto, nunca são neutros em seus efeitos e resultados. A experiência com o curso de formação em *Gênero e Diversidade na Escola* suscitou uma questão importante: que efeitos e resultados temos produzido em nossos alunos e alunas no cotidiano da sala de aula, para além de conteúdos curriculares, mesmo quando pretendemos inovar?

Tendo finalizado o curso há três meses e meio, e podendo refletir sobre a experiência pedagógica da equipe nesse momento, consideramos que percorrer os caminhos de reflexão sobre esta complexa questão implica repensar as práticas educativas não como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, e antes de tudo, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições de sujeito, normatividades, diferenças e desigualdades.



As permanências incrustadas nos currículos como perigosas inércias podem explicar, em parte, o estranhamento demonstrado pelas cursistas diante dos assuntos tratados nos módulos do curso. Percebemos, nas discussões dos encontros presenciais e também nos memoriais individuais (momento em que cada cursista precisava postar no ambiente virtual os conhecimentos prévios e, em outra etapa, aqueles adquiridos) o quanto algumas questões são mesmo novas e mexem com as docentes, sobretudo as que atuam nas primeiras séries iniciais, mas não somente.

A atividade “Meninas e meninos: uma questão de gênero, mas também de raça e classe!!!”, realizada no sábado pela manhã, no primeiro encontro presencial ocorrido nos dias 03 e 04 de abril, apresentou indícios desse estranhamento. Tal atividade objetivava problematizar as questões dos Módulos I – Diversidade e II – Gênero, a partir de recortes de algumas análises realizadas por Valérie Walkerdine (1995) e Marília Pinto de Carvalho (2001), as quais evidenciam situações em que o tratamento dispensado a meninas e meninos nas escolas pelos/as docentes não são equivalentes. A esses recortes juntavam-se outros pequenos fragmentos que traziam os principais conceitos trabalhados nos módulos I e II, tais como: diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo e preconceito dentre outros. A atividade consistia, inicialmente, na leitura de fragmentos daquelas análises, em duplas. Em seguida as docentes deviam fazer um comentário e/ou emitir uma opinião, por escrito, sobre o tema abordado. Essas opiniões e os trabalhos citados serviriam para fomentar o debate em torno das questões que sustentavam o curso: o quanto questões relacionadas a gênero, classe, raça, etnia, raça e sexo fazem parte do cotidiano de trabalho docente e como produzem desigualdades nesse lugar. Sobre a avaliação de meninas e meninos, a partir do recorte da pesquisa de Marília Pinto de Carvalho, duas cursistas escreveram:



Pensamos que os rótulos de que as meninas são mais dóceis e caprichosas e meninos mais agitados e desatentos têm um fundo biológico que é ainda reforçado pela família bem como a escola. Os professores por sua vez são mal formados neste aspecto, escrevem de forma genérica e breve, sem muitos registros para argumentar suas avaliações (V. e S., 04 de abril de 2009).<sup>3</sup>

A todo o momento, chamávamos a atenção para os aspectos culturais envolvidos na construção das marcas identitárias que fixam lugares, posições que devem ser ocupadas por homens e mulheres, e como isso se reflete na descrição que fazemos de meninos e meninas, homens e mulheres, sendo, portanto, dimensões culturais e não biológicas. Os fragmentos deixavam isso bem claro, porém o que apareceu, até de forma contraditória, como na citação acima, foi o quanto o aspecto natural e não histórico ainda marca as ideias e reflexões das docentes.

Isso ficou bem evidente por ocasião dos registros dos conhecimentos prévios. Sobre a diversidade, uma docente assim se manifesta:

Acredito na igualdade de direitos desde que se respeite o espaço do outro, uma vez que a constituição brasileira nos assegura o direito à livre expressão e a Bíblia diz que Deus deu ao homem o livre arbítrio. Cabe a nós termos consciência da consequência de nossos atos. Nos dias de hoje a mulher tem avançado na luta por direitos iguais ainda que a discriminação persista até mesmo pelas próprias mulheres ao educar seus filhos quando pequenos que tem atitudes que reforçam a desigualdade.

---

3. A partir desse momento incluiremos ao longo do texto, algumas falas das cursistas, apenas utilizando iniciais fictícias como forma de preservar o anonimato e indicando a data destes registros.



de de gênero. No caso das preferências sexuais, penso que é direito de quem o faz e ninguém deve censurar, nem tão pouco se exigir que todos devam aprovar uma vez que não se esteja fazendo discriminação (M., 04 de junho de 2009).

O fato de que a educação dos filhos parece restrita às mães, ou seja, às mulheres, oculta os homens desse processo: se eles são os opressores, o são por causa de suas mães, as mulheres. A outra idéia representada é a ligada às identidades sexuais, tema dos mais sensíveis a ser trabalhado com as docentes, visto o forte apego à tradição religiosa judaico-cristã, que normaliza a vida sexual a partir de seu vínculo com a reprodução. A docente citada acima demonstrava bastante afinco e disposição em participar do curso, contudo, em se tratando de sujeitos cuja sexualidade era vivida fora da norma, ela fazia questão de afirmar não ter preconceito e nem discriminar, mas também não aprovar!!! A tutora Ana Paula a provocou: “Quem disse que as nossas preferências sexuais precisam de aprovação”?

No segundo encontro presencial, dias 08 e 09 de maio, com o objetivo de identificar as possíveis barreiras e dificuldades das docentes em relação às temáticas do curso e, ainda, buscando desenvolver a empatia no grupo, foi realizada a dinâmica denominada “A troca de um segredo”. As participantes foram instigadas a descrever, em pedaços de papel, uma dificuldade relacionada a preconceitos, intolerância religiosa, discriminação, inscrição de estereótipos, inferiorização ou discriminação de gênero etc., que vivenciou ou vivenciava na família, na sociedade ou na escola (usando sempre a 1ª pessoa: “vivo a situação tal”; “na minha história de vida...”; “sinto-me... quando...”). E que não gostariam de expor oralmente. Os papéis foram dobrados de forma idêntica, recolhidos e distribuídos para cada participante, que assumia, assim, a situação descrita no papel como se fosse sua, esforçando-se por compreendê-la. Cada uma leu



em voz alta o problema, usando a 1ª pessoa – “eu” – e fazendo as adaptações necessárias, dando uma opinião, no final, sobre a situação descrita.

Esta dinâmica foi muito produtiva e os depoimentos muito instigantes para que pudéssemos refletir sobre como algumas docentes lidavam com as questões relacionadas ao preconceito na sua vida pessoal e no ambiente escolar. Destacamos algumas experiências relatadas como, por exemplo, o depoimento de uma professora que sofreu discriminação racial de um professor durante o ensino médio e que hoje pesquisa o tema das relações étnico-raciais; ou a intolerância religiosa percebida por uma cursista num processo seletivo de contratação de professores, apesar do caráter laico do ensino no Brasil; ou ainda a decepção de uma professora quando sua sobrinha pediu para não ser mais chamada (no âmbito familiar) pelo carinhoso apelido de “preta”, pois assim não poderia representar a Branca de Neve na escola; e também o relato de uma cursista que se submeteu a uma intervenção cirúrgica para “tentar reconquistar seu marido e salvar o casamento”.

Foi durante esta atividade que se falou finalmente do “elefante no canto da sala”. Ou seja, estávamos no segundo encontro e uma das docentes sempre fazia brincadeiras em relação à homossexualidade, em alguns momentos se autoreferenciando como que incitando a questionamentos. Porém, ao invés de debater o assunto, ou perguntar sobre, algumas das colegas pareciam sem jeito e ficavam em silêncio, o que provocava visível desconforto. J. descreveu uma situação pessoal que envolvia diretamente sua condição de homossexual: um parente dela havia proibido sua filha de ir até sua casa, alegando não ser boa companhia por ser lésbica. Uma outra colega leu a situação como sendo sua e pela primeira vez as demais debateram sobre o assunto entre si e abertamente com a colega homossexual. Isso ajudou muito, deixou o clima mais leve e aberto a ponderações e problematizações mais alargadas sobre temas ligados



à sexualidade, que, como já indicamos, era um tema que se mostrava mais difícil entre os demais, pois nossa abordagem ia muito além das respostas certas ou erradas.

Em relação a sexualidade na escola, Deborah Britzman atenta que “a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas” (2000, p.85), oportunidade para que tanto docentes quanto estudantes possam esconder suas próprias questões e interesses. Acreditamos que a dificuldade de se trabalhar questões relacionadas à sexualidade com o grupo, sobretudo aquelas fora da dimensão normativa, ou seja, a heterossexual, provoca diferentes reações, pois aquilo que é óbvio para algumas pessoas pode ser algo absolutamente transgressor para outras. Isso acontece, ainda segundo Débora Britzman, porque a linguagem do sexo é imprecisa por definição, nos levando sempre a esbarrar na insistência dominante da “estabilidade dos corpos, no corpo como fato e na transmissão de informações óbvias”, uma insistência relacionada diretamente à suposição de que “os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem” (2000, p.87).

No campo educacional isso se reflete na suposição que um corpo normal reflete um significado estável. Porém, sabemos que essa estabilidade foi construída historicamente, afinal a sexualidade é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988). A estabilidade dos corpos, das posições dos sujeitos fixadas binariamente: homens e mulheres heterossexuais praticando sexo vaginal, pois é o normal, visto a necessidade da legitimação e reificação da reprodução não é a única possibilidade de verdade construída sobre o sexo, há outras que devem ser buscadas no próprio sexo, pois é aí, neste lugar, que devemos procurar as verdades mais secretas e profundas do indivíduo, é no sexo, segundo Michel Foucault:

que se pode melhor descobrir o que é aquilo que o determina. E, se durante séculos, acreditamos que fosse



necessário esconder as coisas do sexo porque eram vergonhosas, sabemos agora que é o próprio sexo que esconde as partes mais secretas do individuo. A estrutura de suas fantasias, as suas raízes, e as raízes do eu não são as formas da relação com o real. No fundo do sexo está a verdade (1981, p.4)

Se concordarmos que o sexo abriga questões importantes, tais como a “verdade”, entendemos o porquê de haver sido tão difícil lidar com elas no curso. Além disso, o que percebemos nos comentários e opiniões emitidos nos encontros presenciais e na plataforma virtual foi o quanto as docentes realizam leituras parciais sobre os temas abordados, ficando, muitas vezes, limitadas a ideias e noções do senso comum. Conceitos como identidade(s) e heteronormatividade foram os mais difíceis de aprofundar, pois careciam, para além das leituras, de um tempo maior para amadurecer. Contudo, com o andamento do curso foi possível perceber na escrita o cuidado das cursistas refletido na busca do uso dos conceitos do material do curso. Mas se a escrita evidenciou essa mudança, nas discussões em sala não se refletiu da mesma forma, tornando o problema um pouco mais complexo, pois é a forma como expressam sua opinião em debates que denuncia como o senso comum e alguns preconceitos estão presentes em seus pensamentos e atitudes. Essa é a parte visível, que interpela, subjetiva e faz a diferença no processo de escolarização.

## **II - ESCOLARIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO: ALGUMAS HIPÓTESES SOBRE A EXPERIÊNCIA LOCAL**

Dentre as variadas instâncias sociais, práticas, espaços e instituições que, através de símbolos, doutrinas, crenças e valores, em intrincadas redes de relações entre os sujeitos que constroem e naturalizam as múltiplas distinções de gênero,



raça, etnia, sexualidade, classe etc., está a escola. Ao longo de sua história e igualmente em sua configuração atual, a escola também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos a partir de diferentes marcas identitárias. Que noções de escola e de aluno subsistem em nossos cursos de formação?

Nas falas das cursistas, fica bem claro que a escola ainda é representada a partir dos ideais iluministas, sendo o aluno a representação de um modelo ideal inexistente na atualidade tanto quanto no passado, quando forjado sob os auspícios do poderoso padrão hegemônico: homem branco e heterossexual, consciente do papel da escola e do Estado em seu percurso linear em busca do ideal civilizatório e modernizante. Logo no início do curso, na postagem dos conhecimentos prévios do Módulo I, várias docentes justificaram sua opção pela matrícula no curso a partir das demandas colocadas em seu ambiente de trabalho, com as quais não sabiam lidar. Além disso, ressaltavam a omissão da escola em relação a essas demandas: “Na vivência que tenho hoje na educação infantil, percebo que bem poucas coisas são questionadas e trabalhadas com as crianças e as famílias. Nossos projetos escolares muitas vezes esquecem que estão lidando com a realidade e tornam essas questões secundárias no currículo” (I., 02 de abril de 2009).

Historicamente, e ainda hoje, a escola vem também (re) criando a construção de sujeitos generificados. Refletir sobre a escolarização e a formação docente a partir dessa perspectiva é percebê-las e pensá-las como condições de possibilidades, lugares de reprodução, mas também de construção, seja de conhecimento, seja, sobretudo, de sujeitos, posições, relações desiguais, verdades, saberes e poderes. Entendemos, evidentemente que estas construções estão articuladas a outros tempos e instâncias sociais, a diferentes discursos e produções culturais. Escola e currículo estão permeados e são atravessados por relações de poder e saber que não podem e nem devem ser dissociadas de outras dimensões da sociedade. As fronteiras, contudo, são tênues, transponíveis, fluidas e fugidias.



Se concordarmos que a escolarização não apenas reproduz desigualdades, diferenças de classe, étnicas, de gênero, de sexualidade, mas também as produz, é preciso que olhemos com mais cuidado as relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar. E, ainda, que atentemos ao espaço ocupado, nesse processo, pelas metodologias utilizadas em sala de aula, na forma como organizamos e selecionamos os conteúdos, como transpomos didaticamente os mais variados saberes, valores, as avaliações, como nos relacionamos com nossos/as alunos/as dentro e fora da sala de aula, as brincadeiras de que participamos, os adjetivos que utilizamos para nos referir a este/a ou aquele/a aluno/a, a nossas/os colegas de trabalho etc. Todas estas e outras diversificadas dimensões que fazem parte do cotidiano escolar, e são o currículo de uma escola, dizem muito sobre as criações e recriações de mecanismos que delimitam espaços, informam, prescrevem e posicionam os sujeitos da educação. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (1999, p.15).

Conceitos como educação, escola, disciplinas escolares não têm significados fixos ou mesmo permanentes; têm história e precisam ser vistos como parte de um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais e políticas. A escola tal qual a conhecemos hoje é uma invenção recente. Emerge no século XIX e, não por coincidência, quando surge a definição de pedagogia como “a arte e a ciência de ensinar e educar as crianças”. Desde o século XVIII a Europa Ocidental vinha sendo atravessada por uma série de processos sociais, políticos e econômicos que transformaram radicalmente a vida das pessoas e suas relações. Num contexto em que as mudanças provocavam novas demandas e inseguranças, os Estados centrais em processo de consolidação e/ou



formação passaram a demonstrar maior interesse na questão da educação primária.

Convém lembrar que, até este momento – séculos XVIII e XIX –, a educação era realizada no próprio ambiente do lar para a maioria das crianças e, além disso, as iniciativas da educação popular existentes até então se baseavam em obras de caridade de caráter privado e pouco coordenadas. Com a emergência de um sistema industrial, a família acabou cedendo à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando-se substituir pelo sistema de salas de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser “adequadamente” supervisionados e controlados. Essas mudanças abririam frentes para que, no século XX a escolarização fosse transformada numa atividade de massa (GOODSON, 1995, p. 34-35).

Foucault, em seus estudos, notou que entre os séculos XVIII e XIX havia uma diferença quanto aos processos de confinamento e reclusão. No século XVIII o confinamento era uma espécie de punição, exclusão social, diferente do que temos do século XIX em diante, em que a reclusão tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção, ou seja, uma inclusão por exclusão. Segundo este autor, é como “indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital, ou que se entra na prisão. A prisão, o hospital, a escola, a oficina são formas de vigilância do próprio grupo” (FOUCAULT, 1996, p. 112).

A partir do século XIX, há uma nítida especialização quanto ao confinamento: as fábricas confinam para produzir, os hospitais – psiquiátricos ou não – para curar, as prisões para punir e as escolas para ensinar. E nessas instituições não se controla apenas o tempo dos indivíduos, mas criam-se mecanismos para controlar também seus corpos. Encerra-se aí uma escola sem graduação – na qual se ensina a mesma coisa a todos –, um espaço para diversas idades, sem organização disciplinar interna ou externa. Esse processo torna-se bastante visível entre



os séculos XVIII e XIX, pois assim como na fábrica, passou a existir a necessidade de se disciplinar também as crianças. A escola passa a ser o espaço em que se separam adultos das crianças, meninos de meninas, ricos de pobres, mecanismos são criados para mudar o jeito de se vestir, de agir, enfim de viver de crianças e jovens, que passam a integrar as escolas na condição de “alunos”.

Foucault (1996) aponta a escola como um dos confinamentos intoleráveis. E uma das razões dessa intolerabilidade não se liga somente à disciplinarização dos atos, dos comportamentos, à obrigatoriedade de disciplinar os corpos de diversas formas. A questão da disciplina relaciona-se igualmente à disciplinarização do conhecimento. Ou seja, se o saber não é escolar, acadêmico, ele acaba sendo excluído como “saber”, perdendo sua legitimidade. Esse processo foi nomeado por Foucault como disciplinarização do conhecimento. Esse processo vai alcançar não apenas a postura dos sujeitos através de regras, mas as normas de planejamento, controle e avaliação; de enquadramento, de retaliação, de gerência das pessoas; de aproveitamento máximo do tempo, no sentido de uma eficácia para a docilidade política e para a eficiência econômica.

A noção de “disciplina escolar” é produto desse processo, tanto que, no contexto escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar”, até o fim do século XIX, não designam mais do que a vigilância dos estabelecimentos. O novo sentido do termo “disciplina” vai aparecer somente nas primeiras décadas do século XX, perdendo força o significado de até então. Contudo, André Chervel (1990, p. 180) alerta que, embora esteja enfraquecido na linguagem atual, o termo não deixa de trazer à língua um valor específico, ao qual, queiramos ou não, inevitavelmente fazemos apelo quando o empregamos. Não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Nesse sentido, é importante lembrar que, quando ensinamos história, matemática, ciências



etc., estamos também querendo ensinar alguns conceitos em detrimento de outros, discutir algumas questões e não outras, valores, comportamentos, determinados ritmos. Estas escolhas não são inocentes, têm história e em seus efeitos e resultados produzem marcas, distinções e posições entre os sujeitos.

Em suas reflexões, Ivor Goodson afirma que assim que se constatou o poder do currículo quanto a determinar o que se devia processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar. O que significava que “até mesmo as crianças que frequentam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a ela destinado” (GOODSON, 1995, p. 33). Sobre esses “mundos” convém lembrar que a condição de “aluno” e toda a cultura que a define foi uma construção que, num passado muito recente, se referia mais ao gênero masculino do que ao feminino na história da escolarização. As mulheres só passaram a ter acesso ao sistema educacional praticamente na era moderna, ou seja, muito mais tarde do que os homens. Ser menina significou receber durante muito tempo, na história da escolarização, uma educação diferenciada. No presente, a escolarização de meninas e meninos, de garotas e garotos adolescentes carrega consigo heranças de outros tempos e espaços que, de formas, ou mais ou menos sutis, informam papéis normativos de gênero e constroem posições de sujeito.

Em virtude do longo processo de disciplinarização e da constituição dos inúmeros dispositivos que o irradiam, os sujeitos são constituídos dentro de um conjunto de valores, tradições, imagens, etc., difíceis de serem questionadas e desconstruídas as próprias docentes observam ainda no presente:

O exemplo apresentado na animação é muito comum na realidade escolar, podemos perceber isso nas famosas gincanas escolares, onde os meninos participam das atividades relacionadas a futebol e as meninas em atividades de dança. Há ainda as atividades para “ambos os sexos”,



geralmente as que tenham relação com atividades ditas “intelectuais”, ou então muitas escolas adotam o “método” de equipe feminina e masculina, como nos jogos de futebol, vôlei e até na dança. Mas percebe-se que ainda assim é baseado em classificação social. Acredito que, antes de iniciarmos uma discussão sobre o tema com os alunos e alunas, precisamos saber quais as concepções e conceitos que eles trazem de fora da escola, da família ou dos grupos em que participam, pois bater com essas idéias é algo muito complicado, ir de frente à idéia de um pai machista ou de um(a) catequista fervoroso(a) (como no meu caso) é uma grande barreira. Atualmente existem muitos filmes, documentários, novelas e até mesmo histórias que podem servir de base e dar muito pano pra manga para uma boa discussão. Nunca tentando impor a nossa opinião aos alunos, mas procurar que eles tenham um olhar atento às diferenças sociais fazendo percebê-las enquanto construção e imposição social e que ninguém precisa desistir de seus anseios para se condicionar a uma sociedade antiquada (T., 20 de abril de 2009).

Perspectivas críticas, na esteira de estudos que utilizam o gênero como categoria de análise, vêm destacando sua importância na produção da desigualdade no espaço escolar. Diferentes reflexões e teorias sobre currículos não puderam mais prescindir de análises acerca das relações de poder que constituem sujeitos, produzem identidades étnicas, sexuais, de classe, de gênero, produzem, enfim, relações de desigualdades.

### **III - DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS SOBRE GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UMA TAREFA POSSÍVEL?**

Considerando que o processo de escolarização implica uma pluralidade de dimensões, no curso *Gênero e Diversidade na*



*Escola* se trabalhou a partir da articulação entre as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Neste curso, escolheu-se, portanto, abordar articuladamente a misoginia, a homofobia e o racismo. Isto porque percebemos que, na sociedade ocidental, estas dimensões são bastante significativas para a definição da identidade cultural de um indivíduo, ou seja, para a definição de posições de sujeito. Nesse sentido, concordamos com Fernando Seffner (2005, p. 3): questões que envolvem classe, raça, etnia, pertencimento religioso, nacionalidade, naturalidade e geração de uma pessoa certamente são muito importantes, mas é o conhecimento que podemos ter sobre o gênero e a sexualidade do indivíduo que efetivamente funciona quando se procura “definir quem” é o indivíduo. Mais ainda, saber do gênero e da sexualidade do indivíduo pode nos fazer rever todo o conhecimento que temos das outras dimensões de sua identidade.

Importante considerar que se parte, aqui, do entendimento de que diferença não é o mesmo que desigualdade. No interior de nossas intrincadas redes sociais e de poder, instituímos e nomeamos diferenças e desigualdades. Certamente dizer que homens e mulheres diferem entre si não constitui uma afirmação incorreta; assim como afirmar que as mulheres diferem entre si, bem como os homens. São obviedades que remetem a uma outra discussão: quando a instituição dessas diferenças construídas e fixadas em diferentes sociedades e tempos passa a ser atributo de ser desigual?

Igualdade é um conceito social e político que, desde as revoluções democráticas do século XVIII, no Ocidente, tem geralmente se referido a direitos. É um princípio absoluto, mas uma prática historicamente contingente. Nesse sentido, Joan Scott chama a atenção para o fato de que a noção de igualdade não elimina a diferença, ao contrário a reconhece e, nesse processo, decide ignorá-la ou levá-la em consideração (SCOTT, 2005, p. 15). “Diferentes diferenças” ao longo da história informam que



classe, raça e gênero, por exemplo, foram consideradas, em detrimento de outras categorias, para que a qualidade de ser “igual” pudesse ser politicamente legitimada. Embora, na atualidade, diferenças como raça e gênero – na maior parte do mundo – não sejam mais atributos que possam negar a condição de igualdade, subsistem, ainda, importantes diferenças no que diz respeito ao acesso à educação, ao trabalho, a melhores salários, entre tantos outros, que precisam permanecer sendo alvo de estudos e debates. Quanto ao processo de escolarização, é possível perceber diferenças, muitas vezes nada sutis, que acabam por instituir relações desiguais – dentre estas, as de gênero – e que precisam ser melhores percebidas, pensadas e discutidas por professores/as, alunos/as, diretores/as, orientadores/as, supervisores/as educacionais e demais sujeitos que fazem parte e constituem o espaço escolar.

Para melhor ilustrar esta discussão, no último encontro presencial do curso em análise, foi exibido o filme *Vista a minha pele* (2004),<sup>4</sup> seguido de um debate. O filme não era conhecido das cursistas e ficou nítido o mal estar causado pela ‘inversão de papéis’. Uma das cursistas afirmou: “Seria ótimo se pelo ou menos por um dia o mundo todo ‘trocasse de pele’, eu acho que esse seria um modo de todos perceberem que somos iguais independente da etnia e que todos nós temos os mesmos deveres e direitos” (05 de junho). Na sequência das discussões acerca das relações étnico-raciais, no dia 06 de junho, sábado à tarde, o professor Marcelo Tragtenberg<sup>5</sup> apresentou o projeto de ações

- 
4. VISTA a minha pele. Direção de Joel Zito. Brasil. CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004. 1 DVD. (15 min.), colorido. Trata-se de uma instigante paródia da realidade brasileira, numa história invertida segundo a qual os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique.
  5. Marcelo Henrique Romano Tragtenberg, doutor em Física pela Universidade de São Paulo (1993) e pós-doutorado pela Universidade de Oxford. Atualmente é professor associado I da Universidade Federal de Santa Catarina.



afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina, articulado com dados e informações sobre a desigualdade racial no Brasil e em Santa Catarina. O debate subsequente foi muito construtivo e de grande interesse, destacando-se a participação de uma cursista negra que se mostrou contrária à política de cotas (reserva de vagas para negros). Outros depoimentos reforçam a importância das experiências escolares na constituição dos sujeitos.

As relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar influenciam no processo de construção de identidade e na representação que esses alunos têm de si mesmos. Segundo Eliane Cavalleiro (2003, p. 98), “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. São muitos os caminhos possíveis que permitem análises e reflexões sobre estas questões.

Os critérios levados em conta para mensurar o rendimento escolar de alunos e alunas, por exemplo, têm sido alvo de estudos em diferentes áreas. Não constitui novidade afirmar que grande parte dos critérios avaliativos está muito mais relacionada a comportamentos, atitudes e habilidades consideradas adequadas ou inadequadas no espaço escolar, do que à aprendizagem ou não dos conceitos trabalhados em cada área de saber.

Pesquisas que discutem as diferenças instauradas entre meninas e meninos no que se refere ao rendimento escolar trazem descrições muito semelhantes, revelando regularidades na escolha de termos para descrever alunos e alunas. A pesquisa de Carmem Duarte Silva e colaboradores (2000) mostra que meninas são percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, caprichosas, sossegadas, atentas, mas “menos inteligentes”, e meninos como “agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes”. O estudo de Valérie Walkerdine (1995), desenvolvido na Inglaterra, assinala que os docentes realizam leituras sobre os comportamentos de meninos e meninas de formas não equivalentes. O bom desempenho escolar das meninas é atribuído ao seu esforço, enquanto o mau desempenho dos alunos é atribuído ao seu comportamento ativo, lúdico.



Também os livros de histórias infantis, utilizados tanto na Educação Infantil quanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, devem cada vez mais ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos do que é ser uma família, ser mulher, ser homem, ser criança, ser branco ou negro, heterossexual ou homossexual. A grande maioria das histórias acaba por fazer circular nas escolas representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, uma filha e um filho, majoritariamente brancos e fisicamente perfeitos, representando papéis fixados em determinados momentos da história e ainda muito pouco problematizados na literatura para crianças.

Pesquisas têm apontado que os livros didáticos, de modo geral, veiculam imagens e representações sobre sexo, gênero e raça muito aquém do esperado, mesmo após as constantes críticas e vigilâncias a que tem sido alvos, nas últimas décadas. Citamos como exemplo, pesquisa recente sobre livros didáticos de História. Nesses suportes, textos e imagens apresentam práticas sociais que configuram como dadas situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuariam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. De modo geral, os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos. Nesse sentido, portanto, devem cada vez mais ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos (SILVA, 2007)

Da mesma forma, desenhos infantis muito utilizados nestes níveis de ensino, merecem e precisam de estudos mais abrangentes, na medida em que não são meros entretenimentos, mas instâncias discursivas que fazem circular determinadas representações sobre corpos, aparências, gênero, sexualidade, raça,



geração etc. Desenhos produzidos pela Disney, como *A pequena sereia*, *A Bela e a Fera* e *Mulan*, veiculam discursos e representações que “ensinam” crianças e jovens quais comportamentos devem valorizar, quais atitudes e gestos seriam mais adequados aos gêneros. As histórias destes e de tantos outros desenhos não apenas colocam em circulação determinadas representações de feminilidade e de masculinidade, mas também instauram, produzem e constroem tais representações (RAEL, 2003).

Os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” masculino, de raça branca, em idade adulta e trabalhando, urbano, cristão, classe média, heterossexual, magro, sadio. E embora o número destes livros tenha se multiplicado especialmente a partir da década de 1990, temas como a vida cotidiana das mulheres, de meninas e meninos, adolescentes, etnias minoritárias, nações sem Estado, de pessoas desempregadas e em situação de pobreza, pessoas que vivem da agricultura e da pesca, assalariados/as que recebem baixos salários, trabalhadores/as informais, de pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas, doentes, idosas e, ainda, de pessoas que professam religiões não cristãs, não estão amplamente inseridas nos livros didáticos que circulam pelas escolas.

Investigar estas questões constitui-se uma maneira de perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento de papéis tradicionais de gênero no processo de escolarização dos indivíduos. A educação transmite a cultura e assim, algumas vezes, se reserva o direito de dizer o que é cultura e o que deve ser estudado. As definições de cultura e sua aplicação ao conhecimento ficam dificultadas pelas ideologias que cercam o assunto. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, permanecem as categorias gerais, que fundamentam o etnocentrismo.

A cultura costuma ser percebida pela educação, de um modo geral como aquilo que temos a capacidade de registrar



e compreender. Uma maneira de superar esta postura é o relativismo cultural, quando se assume o papel de observadores objetivos e não de apologistas ou condenadores. Neste sentido, são bem lembradas as palavras de Munanga (1986):

A cultura deve ser entendida como toda atividade ou produto da atividade exercida por um povo, bem como a herança coletiva de uma sociedade, conjunto de objetos materiais que asseguram ao gupo a sua vida cotidiana e das suas instituições, as suas representações coletivas e concepções de mundo, de moral, suas artes (p. 81).

Ivone Martins de Oliveira (2009) investiga como a elaboração da identidade é mediada/constituída pelo 'outro' e pela 'palavra'. É na sala de aula, através do debate da questão do preconceito, que se vê explicitado o processo de construção da identidade, moldado pela alteridade e por aspectos sociais, psicológicos, ideológicos e históricos que o jogo das enunciações deflagra.

Fazer uma educação inclusiva, educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, é apropriar-se do que se tem de mais rico, é a possibilidade da troca. É entender que o ser humano, como ser social é construído historicamente. É ter a compreensão de que a educação não se limita à escolarização. É considerar a existência de diferentes formas e espaços de educação e, ainda, o encontro com o novo e o diferente, que nos faz vivos e deve nos guiar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas que promovam e valorizem as diferenças, flexibilizem currículos, modifiquem escolhas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltemos à questão central desse artigo: a formação docente e a produção de desigualdade no espaço escolar. Como dissemos na introdução, há algum tempo que a formação docente tem



sido colocada em pauta no cenário internacional; no Brasil, esteve presente nas lutas pela redemocratização do país, em finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, momento em que vimos recrudescer debates e reivindicações por mudanças no cenário educacional brasileiro. Pode-se destacar, na esteira destes combates, o forte movimento por mudanças nos cursos de formação de professores, que, em seus avanços e recuos, rupturas e permanências, ainda estão em andamento no presente. Em certa medida, pode-se constatar que essas discussões e as reformas instituídas acompanharam e foram impulsionadas pelo movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. Essas são circunstâncias que pareceram delinear um horizonte comum para diferentes países, convergindo e dinamizando as variadas reformas e debates realizados nesse âmbito (TARDIF, 2002, 2008).

Para além das questões mais gerais colocadas ao *nó górdio* da formação docente na contemporaneidade, emergem questões importantes que vão ao encontro de outras demandas tão ou mais significativas: a necessidade de enfrentar, no cotidiano das escolas, variados problemas decorrentes de questões subjetivas e simbólicas, mas que reúnem condições bastante objetivas na construção de desigualdades. Como enfrentar as diferenças de raça, classe, gênero, sexuais e étnicas sem transformar marcadores identitários em desvios para a construção de desigualdades? Na esteira dessa e de outras questões que lhe são inerentes, cabe outras perguntas: que docentes estamos formando e como os estamos formando? Que efeitos e resultados as distintas disciplinas curriculares, como também as ações relativas à formação continuada, produzem na formação docente?

Bem, se consideramos o conjunto de docentes que se matriculou no curso *Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, podemos afirmar que estamos formando docentes bastante despreparados para lidar com questões mui-



tos sérias. Em variadas situações, as/os docentes afirmavam não ter nenhum preconceito. Diante da pergunta: “onde escondo meu preconceito?”, eram instigadas/os a relatar situações do cotidiano em que tivessem presenciado situações de discriminação. Convém notar que, em nenhuma das situações relatadas, eram os docentes que infligiam situações de discriminação e, sim, apenas assistiam passíveis a elas. Ninguém participava dessas situações, eram apenas meros espectadores. De outro modo, todas/os concordavam que sua formação havia sido muito oblíqua e lacunar no que tange a questões de gênero, sexualidade, etnia e raça, conforme mostram os depoimentos dos itens anteriores.

Maurice Tardif, em conferência no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), na cidade de Porto Alegre, em abril de 2008, falando sobre a histórica configuração dos programas de formação para o ensino, comparou-os a “monstros conceituais de várias cabeças”. Segundo o conferencista, dessas cabeças conceituais resulta a enorme dificuldade de professores/as recém-formados/as em atenderem minimamente parte das expectativas das escolas, expectativas relacionadas às metodologias adequadas a cada área de saber, além de outras que sugerem trabalhos com projetos integrados ou interdisciplinares, ou ainda, as demandas sociais e culturais atinentes a cada contexto escolar. Desta forma, destacamos a necessidade de as matrizes curriculares dos cursos de formação docente também levarem em consideração outros saberes para além dos normativos, que, embora abordados deficientemente – a exemplo das desigualdades de gênero, sexuais, étnicas, de raça, de classe etc. –, são absolutamente necessários nas relações escolares cotidianas e sinalizam a urgência da sua inclusão sistemática nos cursos de formação docente, para além dos tradicionais saberes disciplinares.

Esse monstro conceitual de várias cabeças dos currículos de formação docente são, em parte, responsáveis pela significação de banalidade, e cotidianidade, atribuída pelos docentes a situ-



ações escolares de extrema opressão. Na educação infantil, temos casos de docentes que lidam com a masturbação, ou melhor, o descobrimento do corpo em sua completude pelas crianças, como algo sujeito a vergonhas e punições. No ensino fundamental, a sexualidade de meninas e meninos é tratada da mesma forma, com o agravante de que a sexualidade das meninas está muito mais sujeita a repressões. No ensino médio, são as doenças sexualmente transmissíveis e a contracepção que estão em pauta. Essas questões, muito gerais, foram identificadas nas discussões realizadas nos encontros presenciais do curso analisado. Se, nos textos escritos (atividades realizadas *on-line*), as docentes tinham o cuidado de transcrever o esperado, ou seja, as posturas expressas na apostila do curso, nas atividades e discussões em sala isso fluía de outro modo, denotando o explícito despreparo de se lidar com questões ligadas à produção de desigualdades a partir do gênero, etnia, raça, classe, sexo etc.

Quais seriam as saídas?

Essa pergunta sugere uma outra frente de análise, pois há outras dimensões envolvidas que devem ser perspectivadas. O polo de São José teve, conforme mencionado anteriormente, um total de 45 docentes inscritas, das quais apenas 31 efetivamente iniciaram o curso e 24 o concluíram. Tanto o número de matriculadas/os, como o de desistências, evasões e de concluintes são bastante emblemáticos do que nos propusemos a discutir aqui: a formação docente e seu lugar num processo de escolarização, que tem construído desigualdades muito mais que as desconstruído. Em primeiro lugar, a própria falta de cooperação das respectivas unidades educativas e da Secretaria Municipal de Educação em liberar os docentes para sua participação no curso. Salientamos que as aulas presenciais – três encontros – aconteciam às sextas à tarde e à noite e aos sábados pela manhã e à tarde. Quando questionadas sobre a razão da desistência ou ausência ou possível desmotivação em relação ao curso, as respostas das cursistas eram as mais variadas. A grande maioria afirmava não ter tempo.



Algumas alegaram que, ao se inscreverem, imaginaram que o curso seria todo à distância; outras que os horários presenciais coincidiam com o dia de trabalho na escola ou que estavam fazendo pós ou graduação e não conseguiam conciliar as atividades. Em uma futura edição do curso, talvez fosse interessante que os encontros presenciais não ocorressem no período diurno em dias de semana, somente aos sábados.

Muitas docentes também apresentaram dificuldades com a tecnologia, ou seja, o uso da plataforma do curso. No entanto, quando as tutoras mostravam-se disponíveis para auxiliar presencialmente no polo, poucas aceitavam ajuda. As dificuldades apresentadas por algumas cursistas com a utilização dos recursos tecnológicos demonstram a necessidade da inclusão de um módulo inicial de introdução à educação a distância.

Não há saídas simples ou mesmo rápidas. Elas serão demoradas, cheias de idas e vindas, mas para surtirem efeitos duradouros a formação docente precisará receber constantes incentivos. Ser alvo de ações efetivamente continuadas. As questões relacionadas a gênero e diversidade que incluem sexualidade, raça, etnia, classe e outras interrelações precisam ser incorporadas ao currículo formal da formação inicial. Mas para que ocupem um lugar definitivo na formação docente inicial e continuada, as ações precisam seguir sendo encampadas com vigor pelo Estado. Não há receitas, há caminhos conhecidos e possíveis.

Nesse sentido, ao final desse processo deixamos claro que consideramos válida a execução do curso e mesmo as dificuldades apresentadas são avaliadas positivamente. A demanda relativa à produção de desigualdades no contexto da Educação Básica ainda se faz presente e com força, portanto, cursos seguindo esta temática fazem-se urgentes e necessários. Mesmo que um longo caminho ainda precise ser percorrido, acreditamos termos dado os primeiros passos, afinal uma realidade só pode ser mudada se ela for primeiro, percebida e pensada, não nos deixa esquecer Pierre Bordieu (1996), e isso, certamente, já estamos fazendo...



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.83-111.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, jul./dez.2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FOUCAULT, Michel; SENNET, Richard. Sexuality and Solitude. *London Review of Books*, London, 21 May/3 June, 1981, p. 3-7

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Departamento de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.



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.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, I. M.. Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 160-171.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr.2005.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: Problematizando práticas educativas e culturais. 2, 2005, Rio Grande. *Anais...* CD-ROM.

SILVA, Carmen Duarte et al. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-226, jul.1999.



SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Espaço Feminino*, Uberlândia, vol. 17, n.1, p.219-246, jan./jul. de 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.7-13.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas), 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.

VISTA a minha pele. Roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Direção de Joel Zito Araújo. 15 min. Brasil, 2004. [Patrocinado pelo CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.]

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul-dez.1995.



# PROFESSORA ON-LINE E PROFESSORA PRESENCIAL: DESAFIOS PARA O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

*Jimena Furlani*

**P**retendo, neste artigo, articular duas experiências de atuação em formação continuada no campo dos estudos de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, ambas no Curso GDE (Gênero e Diversidade na Escola). A primeira, refere-se ao GDE – Curso Piloto, oferecido para professoras/res de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries da rede pública de ensino do Brasil, em 2006, por iniciativa do CLAM (Centro Latino-americano de Estudos em Sexualidade e Direitos Humanos) e UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). A segunda experiência, destinada a professores e professoras do Ensino Fundamental e Médio, foi promovido pelo IEG (Instituto de Estudos de Gênero) da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em 2009.<sup>1</sup>

## **ENSINO PRESENCIAL E ENSINO A DISTÂNCIA – DÚVIDAS, LIMITES E SURPRESAS**

Voltando ao ano de 2005... Não foi uma decisão tranquila encaminhar meu currículo ao CLAM-UERJ e me apresentar como candidata à professora *on-line*. Corria na rede que o Centro

---

1. Quero agradecer o convite para ser professora presencial no GDE 2009, recebido do IEG (Instituto de Estudos de Gênero), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em especial, à Coordenação Geral do Curso na pessoa das professoras Miriam Pillar Grossi, Mara Lago, Luzinete Simões Minella, Carla Giovana Cabral e o trabalho de secretaria desenvolvido por Camila Bianca dos Reis e Jair Zandoná.



selecionava interessadas/os em ser as/os futuras/os professoras de um curso, que aconteceria em 2006, denominado “Gênero e Diversidade na Escola”. Embora o título do curso privilegiasse a discussão da diversidade e do gênero, sabia-se que outras temáticas estariam presentes como orientação sexual e questões étnico-raciais.

Eu queria participar desse projeto mas... Minha dificuldade residia no fato de eu ser o que, geralmente, se define como uma professora tradicional (de sala e aula, presencial). Para mim, até aquele momento, considerar a possibilidade de atuar como docente num sistema de ensino em que “não se olha para a/o aluna/o” me parecia, não apenas uma heresia pedagógica, mas a impossibilidade real de uma educação com qualidade, com mudanças e com resultados.

A amplitude temática era altamente positiva, afinal, este curso de formação continuada assumia o compromisso político de qualificar e sensibilizar educadoras/es (e a Escola) para o enfrentamento de desigualdades, injustiças e violências construídas a partir de atributos identitários como o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia. Esse enfoque político e metodológico era, ao mesmo tempo indiscutivelmente ousado e original. Em minha caminhada no campo da Educação Sexual eu já ensaiava essa articulação, mais efetivamente a partir dos meus estudos de doutorado (2002 a 2005), sobretudo pela assumida escolha política de referenciais teóricos como os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e a perspectiva pós-estruturalista de análise. Para esses campos, as identidades culturais estão, intrinsecamente, relacionadas, articuladas e são complementares entre si. “De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo” (SILVA, 2000, p. 69). Portanto, falar em atributos identitários, a partir desses referenciais, é considerar o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a geração, a nacionalidade, a religião, o sexo, a classe social.



Admito então que, a hesitação inicial, na participação do Projeto Piloto (de 2006), residia no método do curso (*on-line*, a distância). Um sentimento não apenas real, mas, ao mesmo tempo, paralisante. Bastou que eu conhecesse melhor o GDE para assumir que, muito rapidamente transitei da descrença hesitante a um otimismo político-didático que ansiava pela seleção, pelo treinamento e pelo início do trabalho de professora *on-line*.

A oportunidade, em 2009, de voltar a atuar neste projeto, agora como professora presencial, permitir-me-ia concluir, definitivamente, acerca da importância política dessas temáticas, da eficácia pedagógica desse “tipo de educação” e da dinâmica dos textos do GDE na problematização de questões sociais relevantes. Agora eu teria a oportunidade de interagir num modelo de curso com ambientes distintos e complementares: os encontros presenciais e o trabalho *on-line* (desenvolvido pelas/os tutoras/es) – numa indiscutível articulação didática.

Agradeço o convite que me foi feito pelo IEG/UFSC para integrar o grupo de docentes presenciais. Foi um privilégio ter podido atuar nesse processo de formação em dois Polos (Itajaí e Braço do Norte) e perceber o quanto esse modelo de educação a distância, integrado com os encontros presenciais, pode ser eficaz na compreensão dos processos de discriminação social e na problematização de distintas formas de preconceito e exclusão, como o sexismo, a homofobia e o racismo.

As experiências, sem dúvida, foram distintas em alguns aspectos; complementares em outros. Alguns deles, destaco a seguir.

## **GDE 2006 - O MIMETISMO DA PROFESSORA ON-LINE, NECESSÁRIO E BEM-VINDO <sup>2</sup>**

No campo da biologia, a palavra mimetismo é recorrente nas aulas de ecologia. Ela costuma aparecer nas discussões

---

2. O GDE, em 2006 e em 2009, teve como ferramentas *on-line* (a distância): Diários de Bordo, Fórum de Apresentação, Fórum de Discussão, Bate Papo e E-mail.



sobre meio ambiente e sobre o poder de adaptação de certos animais a condições adversas. Mimetizar pode ser entendido como “ajustar-se a uma nova situação”; adaptar-se.

Olá Cursista [nome]. Lendo o seu texto senti uma vontade imensa que este Curso fosse presencial. Que todas/os nós, da turma, estivéssemos numa sala, conversando, se olhando, tomando cafezinho, sem tempo nem limites... Tenho que aprender a ser uma professora *on-line*. (Eu... no segundo dia do GDE-2006).

Adaptar-me a uma nova situação pedagógica... Foi exatamente isso que procurei imaginar (ainda durante o período de treinamento) durante o trabalho, propriamente dito, com minhas/meus cursistas. Precisei identificar e definir alguns necessários “ajustes” metodológicos, sobretudo no meu “modo de ser professora” e no processo de estimular a reflexão e obter níveis razoáveis de retorno, participação e compromisso das/os cursistas.

Lévy (1999) discorre sobre algumas adaptações, nos sistemas de educação e formação, para aquelas/es que pretendem trabalhar em modalidades de ensino a distância. Deste autor, trago seu entendimento acerca do papel da/o professora/or:

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um *animador da inteligência coletiva* de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (p. 158, grifos meus).

No GDE-2006, esse me parecia ser o grande desafio: provocar o estímulo sem a persuasão da voz... Incentivar a participação sem a eloquência do olhar... Mobilizar a interação sem



o contato que agrupa, que divide tarefas, que compromete pela presença.<sup>3</sup>

### **A PROFESSORA-PRESENCIAL NA ARTICULAÇÃO DOS TEXTOS COM AS DISCUSSÕES A DISTÂNCIA - GDE 2009**

Uma significativa diferença entre a experiência de 2006 e a de 2009 foi a realização dos Encontros Presenciais intercalados com o trabalho a distância (desenvolvido pela tutoria e monitorado pela professora presencial). Dessa forma, era possível acompanhar os registros das/os Cursistas, nos Diários e nas discussões dos fóruns, e problematizar essas dúvidas, entendimentos, tensões e contribuições nos Encontros Presenciais.

Atuei em dois polos<sup>4</sup> e as aulas presenciais aconteciam na medida em que os Módulos eram discutidos e trabalhados a distância, pela Tutoria, em cada Polo. A partir do segundo encontro presencial, os polos e cada cursista já dispunham de uma cópia impressa (um livro) dos textos do GDE. Isso facilitou muito as discussões dos textos e conceitos nas aulas. O Curso,

---

3. O GDE-2006 foi realizado nas seguintes cidades: Niterói e Nova Iguaçu (no Rio de Janeiro); Dourados (no Mato Grosso); Maringá (no Paraná); Porto Velho (no Acre); Salvador (na Bahia). Atuei como professora *on-line* na turma GDE-10, com Cursistas apenas da Cidade de Maringá/PR. Essa turma teve seus Encontros Presenciais, ministrados pela Equipe do CLAM, nos dias 15, 16 e 17 de maio de 2006. O trabalho de discussão dos módulos, todo desenvolvido por mim, foi: Módulo I - Diversidade, de 05 a 25 de junho; Módulo II - Gênero, de 26 de junho a 18 de julho; Módulo III - Sexualidade e Orientação Sexual, de 19 a 08 de agosto; Módulo IV - Relações Étnico-Raciais, de 09 de agosto a 29 de agosto; Avaliação de 30 de agosto a 12 de setembro de 2006.

4. Aproveito para agradecer a dedicação, empenho e compromisso das EQUIPES que atuaram comigo, em cada cidade: Polo de Itajaí - Coordenadora: Luciana Juvelina Vaz; Tutor@s a Distância: Maise Zucco e Suzana Almeida Araújo; Tutor@s Presenciais: Elozia de Brito e Isabel Cristina Cardoso Belizário. Polo de Braço do Norte - Coordenadora: Máris Rafael da Rosa; Tutor@s a Distância: Amanda Mauricio Pereira Leite e Paulo Sérgio Rodrigues de Paula; Tutor@s Presenciais: Elisângela da Silva Machieski e Rosane Alberton Cunha.



a distância, nestes dois polos, assim como nos outros oito polos<sup>5</sup>, se iniciou em março e foi encerrado no mês de agosto de 2009. No polo de Itajaí as aulas foram: 1º Encontro – 03 e 04 de abril; 2º Encontro – 08 e 09 de maio; 3º Encontro – 05 e 06 de junho. No polo de Braço do Norte/SC as aulas presenciais foram: 1º Encontro – 17 e 18 de abril; 2º Encontro – 15 e 16 de maio; 3º Encontro – 19 e 20 de junho de 2009.

A distância, o Curso já havia se iniciado quando o Primeiro Encontro Presencial foi organizado, nos polos. O trabalho sequencial e alternado, entre aulas presenciais e discussões à distância, tornou esse modelo, no meu entendimento, mais interessante para as/os Cursistas e metodologicamente mais eficaz à sensibilização almejada e à prática escolar transformadora. No GDE-2009, percebi como professora presencial que persuasão, participação, interação e compromisso podiam, agora, mais satisfatoriamente, estar presentes.

Reconhecemos que a modalidade do Curso é EaD, porém destacamos o impacto das aulas presenciais na oferta de informações e como estratégia de sensibilização e motivação dos/das participantes (MAYER, 2008, p. 49).

## **DIÁRIOS DE BORDO: QUANDO O PODER DE SÍNTESE TORNA-SE UMA QUESTÃO DE SOBREVIVÊNCIA**

A cultura popular, geralmente, afirma que “marinheiras de primeira viagem” costumam “sofrer” mais do que o necessário. A inexperiência as leva a percorrer caminhos longos e, normalmente

---

5. Este Projeto, desenvolvido pelo IEG/UFSC, em 2009, contou com 10 (dez) cidades/polos com suas/seus professoras/es presenciais: Florianópolis (Gláucia de Oliveira Assis), São José (Cristiani Bereta da Silva), Itajaí e Braço do Norte (Jimena Furlani), Itapema (Leandro Oltramari), Blumenau (Olga Regina Ziguelli Garcia), Canoinhas (Marlene Tamanini), Concórdia (Valéria Faganello Madureira), Chapecó (Tito Sena) e Videira (Tânia Mara Cruz).



mais penosos e árduos. Quem participa pela primeira vez de um GDE descobre isso nos Diários de Bordo.

O Diário de Bordo foi, talvez, a ferramenta que mais exigiu do meu trabalho de professora *on-line* (GDE-2006), do trabalho das/os Tutoras a Distância (no GDE-2009) e das/os Cursistas, em ambos os Cursos. Esse trabalho pode ser visto, tanto no esforço intelectual de leitura, na postagem de impressões iniciais e adquiridas, nas sugestões de reflexão aos/as cursistas, e no acompanhamento do interesse, compromisso de interatividade de cada participante ao Curso. Portanto, os Diários envolviam, a habilidade da comunicação e da expressão pessoal numa forma escrita de síntese. Mas, muitas vezes, por parte das/os Cursistas, a síntese não era desejada. O relato de experiência permitia que subjetividades, de todas as ordens (pessoais, profissionais, religiosas etc.), pudessem ser compartilhadas com a professora *on-line* e com a tutoria.

No GDE-2006, como professora *on-line*, aprendi a ser “econômica” e objetiva nos comentários, pois esta ferramenta deveria explicitar o compromisso individual, a reflexão solitária, o registro em cada módulo. Além de acompanhar a participação, deveria valorizar o esforço de cada Cursista, e socializar, através dos Fóruns, questões que suscitassem a ampliação do aprendizado coletivo. O teclado passava, assim, a ocupar, com parcimônia, o lugar da fala.

No GDE-2009, o trabalho de leitura e comentário dos “conhecimentos prévios” e dos “conhecimentos adquiridos” das/os Cursistas esteve a cargo das/os Tutoras a Distância. Como Professora Presencial, minhas idas aos Diários buscavam subsídios conceituais e experiências escolares que eram levadas aos Encontros Presenciais para discussão e problematização. Os comentários individuais nos Diários eram discutidos à luz dos textos dos módulos, das vivências pessoais, dos comentários das/os Tutoras/es e das situações explicitadas nos fóruns de discussão.



## POSITIVAS TENSÕES – QUE CAMINHOS O GDE APONTA PARA EDUCAÇÃO SEXUAL?

Toda experiência de educação continuada apresenta desafios. O GDE teve momentos, proporcionados pelos textos constituintes dos quatro módulos (diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais), que considerei fundamentais para reflexão, sensibilização e mudanças desejadas. Destaco pontos e entendimentos que se mostraram estratégicos e produtivos à reflexão, tanto a distância quanto nos encontros presenciais.

### a) “Culpa” – deslocando o foco do sujeito universal para a crítica social

No dia da palestra inicial fiquei muito constrangido com a rotulação que tudo de problemático, perseguição e segmentador era culpa do homem, branco e heterossexual. Caramba, eu estava em todas e fiquei muito inquieto com as colocações. (Cursista homem – Fórum – Módulo Sexualidade, se referindo a aula presencial – GDE-2006)

Esse tipo de mal estar é comum entre homens que participam de um Curso que assume uma teorização cultural ou feminista. Manifestação como esta, por parte desses homens, nem sempre são feitas em público, uma vez que, mostram estudos, a maioria dos/as participantes de cursos de educação sexual são mulheres.<sup>6</sup> No entanto, a metodologia *on-line*/a distância, provavelmente, encorajou o “desabafo” acima, que deve ser visto como legítimo e merecedor de discussão.

Para problematizar esse tipo de análise (que aponta o sujeito hegemônico – o homem, branco, heterossexual, ocidental, cristão

---

6. Minha experiência em cursos de extensão e de formação continuada sempre apontou para uma maioria de professoras. No Projeto “Educação Sexual – articulando o respeito a diversidade com a prevenção da gravidez na adolescência”, convênio UDESC – MEC/SECAD, dos 100 (cem) participantes, 87% eram mulheres e 13% homens.



– como aquele que detém o privilégio da organização social), precisamos conceder ênfase às relações de poder presentes na estrutura social de determinada cultura, que convergem para o favorecimento de certo sujeito, em detrimento de outros. Esse favorecimento é histórico e pode estar explícito na forma como a sociedade se organiza. O patriarcado, ao longo da História, exemplifica esse entendimento: nesse regime social, o homem detém, exclusivamente, a propriedade, tem acesso ao estudo, é reconhecido na lei como “chefe de família”, possui o direito de escolher com quem sua filha deve se casar, recebe salários maiores, é representado culturalmente como “o provedor” da casa etc.

Mas esse favorecimento pode estar implícito, de forma indireta, quando outros sujeitos são representados socialmente de modo negativo: por exemplo, quando a Lei considera o índio incapaz; quando a Lei define o conceito jurídico de “mulher honesta”; quando aos negros e negras é negado o acesso a certos estabelecimentos (bares, clubes etc.); quando gays e lésbicas são considerados “pervertidos”, “anormais” etc.

Muitos desses conceitos, acima, já mudaram na nossa sociedade. Que bom!

A crítica dos Movimentos Sociais de contestação no século XX, embora mencione o sujeito privilegiado (homem, branco, heterossexual etc.) deve ser vista como dirigida ao sistema de organização e de significação social – e não aos indivíduos. Homens e mulheres constroem este sistema (sendo machistas, homofóbicos/as, sexistas, racistas), assim como homens e mulheres discordam, criticam, denunciam e buscam desconstruir esta mesma estrutura social. Quando se fala em “homem, branco, heterossexual, masculino” não se está querendo dizer que é “esse” ou “aquele” homem! A questão não é “individual” mas sim “conjuntural”. Nenhum homem precisa se sentir ofendido ou constrangido como se a crítica fosse pessoal. Educadoras e educadores podem problematizar este entendimento para que as falas, as declarações pessoais, não pareçam uma caricatura



desconcertante da chamada “guerra entre os sexos”. Todas/os nós queremos uma sociedade mais igual e mais justa. E todos/as somos responsáveis por isso!

### **b) Alteridade – um conceito estratégico à sensibilização**

Do meu ponto de vista, o Módulo I – Diversidade apresenta como conceito mais relevante, para discussão e sensibilização das/os Cursistas o de ALTERIDADE. Para além da definição apresentada pelo GDE,<sup>6</sup> a produtividade reflexiva deste termo – que considero estratégica à discussão dos Módulos seguintes – pode ser ampliada a partir de entendimentos, como:

O que é alteridade? É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem (Frei Beto, 2003).

A palavra alteridade [...] possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos, étnicos, etc. (SILVA, 2008).

Mais do que apreender o conceito de alteridade, o desafio que se coloca às/aos Cursistas e à Escola brasileira é o de exercê-la. Exercitar a alteridade requer a aquisição de uma nova atitude pessoal. Exercitar alteridade significa partir de (e considerar)

---

6. Definição apresentada pelo módulo Diversidade, para o termo alteridade: “Alteridade ou ‘outridade’ é a concepção de que todos os indivíduos interagem e criam relações de interdependência com outros indivíduos”.



outra referência de pertencimento identitário. Colocar-se no “lugar do outro”, articulando a capacidade de análise histórica e a crítica social aos modelos culturais de exclusão, é o grande desafio pedagógico e político que o GDE pode buscar, no meu entendimento, a partir da problematização desse conceito.

O GDE-2009 viveu um momento de inegável experiência da alteridade, de sensibilização e de sensibilidade. No 2º Encontro Presencial, os polos de Itajaí e Braço do Norte discutiam o Módulo III (Texto 5 – Identidade de gênero e orientação sexual). A atividade objetivava refletir acerca do termo “homoafetividade” e dos Direitos Homossexuais e, para isso, escolhemos a projeção do primeiro episódio do filme *Desejos Proibidos 2* (ANDERSON et al., 2000). O episódio 1, ambientado nos Estados Unidos, no ano de 1961, retrata a vida de um casal de homossexuais mulheres, na terceira idade, onde uma delas sofre um acidente doméstico e vem a falecer. O roteiro mostra o “não-reconhecimento” social do relacionamento e a interferência da família nas questões afetivas e patrimoniais.

Após a projeção do filme, o grupo de Cursistas, em especial no polo de Itajaí, foi acometido de grande emoção. Sem exagero, entre choros e perplexidade, experimentamos uma verdadeira comoção coletiva. Era uma manhã de sábado, 11:50h, e o término do episódio estava envolto a um silêncio desconcertante. Resolvi convidar a todos/as para o almoço. A discussão do filme foi feita no retorno, início da tarde. O silêncio e a reflexão acompanharam cada uma/um das/os Cursistas. A experiência vivida explicitou o exercício da alteridade.

### **c) Amor e sexo entre iguais. Sexualidade... ainda a questão mais difícil!**

Acredito que as perguntas levantadas ao longo do texto sobre o que determina a orientação sexual de uma pessoa, se a orientação sexual é algo que se consolida e se fixa definitivamente em um determinado período da



vida e se a orientação sexual é uma escolha, são indagações que constantemente fazem parte das reflexões de algumas pessoas e necessitam ser analisadas e respondidas. (Cursista Mulher – Diário de Bordo – Módulo Sexualidade, GDE-2009)

Fiquei pensando se essas indagações precisam mesmo ser respondidas. Afinal, por que precisamos saber “as causas” ou “a origem” deste ou daquele comportamento sexual para o considerarmos bom, positivo, aceitável, possível? Qual a causa da heterossexualidade? Certamente, é a mesma da homossexualidade, ou seja, são tipos de relacionamentos possíveis para espécie humana... São expressões da sexualidade que se justificam pela busca do companheirismo, do respeito mútuo, do afeto, do amor, da gratificação física, do compartilhamento de uma vida em comum e entre duas pessoas. Se considerarmos que o que importa (e justifica) um relacionamento entre duas pessoas (independente se são dois homens, duas mulheres ou um homem e uma mulher) é a realização pessoal e a felicidade pela convivência, então, o sexo (homem ou mulher) das pessoas não fará a mínima diferença.

Na fala e no entendimento de muitos/as educadores/as (Cursistas ou não) há uma explicação que resiste ao enfoque cultural e político (apresentado pelo GDE), ou seja, “Se não reproduz, não pode ser normal!”

Quanto à fragilidade desse argumento, Cláudia Fonseca (2005) afirma que o século XX definiu quatro importantes descobertas científicas que foram impactantes no modo de pensarmos e significarmos as possibilidades para nossas noções sobre família e parentesco. A autora destaca que a pílula contraceptiva permitiu cópula sem concepção; a fertilização *in-vitro* permitiu gravidez sem cópula; a barriga de aluguel permitiu maternidade sem gestação; e o teste de DNA, que tornou a paternidade não mais duvidosa.



Sem dúvida, vivemos num mundo que reúne condições de possibilidades históricas para esse entendimento: a sexualidade não tem na reprodução seu objetivo final. O que leva as pessoas a se relacionarem e a estabelecer relacionamentos duradouros é a necessidade de amar e ser amado. Neste sentido, para a espécie humana, a homossexualidade é tão possível, esperada e normal quanto a heterossexualidade. É neste sentido que o GDE coloca como estratégica para o reconhecimento das diversidades (sejam elas de gênero, sexuais, étnico-raciais) a problematização do “determinismo biológico” e a explicitação das contingências culturais e históricas que, em evidentes relações de poder, determinam o certo, o natural, o autorizado.

Compartilho do entendimento de Colin Spencer (1996) quando afirma: “A homossexualidade não deveria ser explicada, ela apenas existe. O que precisa ser investigado é a opinião que as várias sociedades sempre tiveram sobre ela” (p. 10).

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes, transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira a Escola e suas educadoras e educadores (FURLANI, 2009, p. 12).

A estratégia é problematizar como diferentes instituições (igreja, medicina, leis, pedagogia, etc.), com seus distintos discursos (convergentes e divergentes, contraditórios, positivos, negativos), ao longo da história, “falaram/falam” sobre este tipo de sexualidade e sobre seus sujeitos. Fragilizar o “determinismo biológico” é um caminho que o GDE apresenta no Módulo I – Diversidade, mas que será resgatado nos demais módulos, nas questões de gênero, na sexualidade e nas questões étnico-raciais.



#### d) A naturalização da diferença

Colegas cursistas. Afinal... o que vocês entendem por processo de naturalização das diferenças? Estou tendo dificuldades neste fórum. Parece que não conseguimos chegar num ponto comum. (Cursista mulher – Fórum – Módulo Diversidade, GDE-2006).

Cursista A, você está certa quando afirma que este processo “ocorre de forma velada”, quando não percebemos... Cursista B, quando você traz a enquete sobre “votar ou não numa mulher”, sua contribuição mostra como, para muitas pessoas, é ponto pacífico que as mulheres são menos capazes a exercer funções políticas e de liderança. Muitos/as ficam “surpresos” em ver uma candidata mulher pois, parece que essa mulher está “fora” do “seu devido lugar”... Cursista C, você nos lembra como a cultura estabelece padrões que servem como referência para aquilo que é tido como normal, possível, autorizado na sociedade. Todas essas reflexões são pertinentes e importantes. Mas, como cada um de vocês definiria este processo de naturalização da diferença? (Eu, Professora *on-line* – neste Fórum – Módulo Diversidade, GDE- 2006)

“Naturalizar a diferença” é toda forma de dar resposta a um fenômeno social (ou falar de um grupo de indivíduos) utilizando uma explicação, restrita, à sua condição biológica. O biológico passa a ser “o natural”. “O natural” passa a ser “o normal”. Ou seja, neste processo, apenas aspectos corporais, biológicos, físicos da pessoa são usados como referência para explicar sua condição social. Os significados culturais passam despercebidos, embora estejam ali presentes. Dessa forma, como temos uma tradição intelectual de não questionar o que é biológico (se



pensa que o que está no corpo é, portanto, fato), a sociedade, através desse processo de naturalização, tem legitimado a discriminação a certos sujeitos e de certas práticas sexuais.

Por exemplo, em relação às mulheres! É fato biológico que a mulher gera criança (fica grávida). Mas, é a maternidade como realização e expectativa social, a ocupação do espaço doméstico para maternar e cuidar do lar, a heterossexualidade, construtos culturais que definiram “a forma normal” da mulher se constituir e viver. Este processo de naturalização da vida social feminina, tem sido tão poderoso, ao longo da História, que não se admitiu, por muitos anos, que a mulher tivesse uma vida pública (ser candidata a um cargo político, por exemplo), resolvesse ser solteira, optasse em não ter filhos, vivesse uma vida sexual e afetiva com outra mulher. Essas outras formas de uma mulher viver, nesse entendimento da “naturalização”, passaram a ser consideradas “anormais”.

Sérgio Carrara (2006) afirmou, no texto “Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade”, que precisamos “desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença”. Por quê? Porque essas explicações são usadas para legitimar a desigualdade entre as pessoas. Como? Quando as mulheres são privadas de educação e do acesso ao emprego porque se acredita que seu “lugar natural” é em casa... Quando a escravidão foi/é vista como natural às pessoas negras, baseada na idéia de que a cor lhes confere a condição biológica de inferioridade, de “não-humanos”... Quando se despreza as pessoas indígenas porque se acredita que está na “sua natureza”, a ingenuidade, a incapacidade intelectual e a inaptidão... Quando se priva as crianças de informações sobre sexualidade, pois se acredita que “são da sua natureza” a ingenuidade e a inocência.

Não é a biologia que precisa ser negada. Mas, precisamos questionar, nesses “processos de naturalização da diferença”, o significado que a sociedade confere a esses fatos biológicos, porque mulheres podem não querer ser mães, negros e negras são



tão capazes quanto qualquer outra pessoa humana, indígenas podem aprender a conviver no ambiente urbano (com a ciência e a tecnologia branca), crianças podem receber informações sobre sua sexualidade.

São os significados sociais que levam aos modos desiguais de tratamento. Desigualdade aqui é, portanto, mais do que diferença. Diferença é dizer que eu tenho a pele branca e, por exemplo, a Cursista D tem a pele negra. Sob o ponto de vista da raça, eu e fulana somos diferentes (embora sejamos iguais sob o ponto de vista do gênero – afinal, somos mulheres). Mas, além disso, nossa sociedade torna essa diferença (de cor) uma desigualdade porque os significados sociais em relação a branquitude (e aos seus sujeitos) e em relação a negritude (e aos seus sujeitos) não são os mesmos. Para as pessoas brancas, os significados são mais positivos... Para as pessoas negras, infelizmente, esses significados ainda são negativos.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender... e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela). Precisamos pensar sobre os processos de socialização (educação recebida, experiências de vida etc.). Assim como somos educadas/os ao preconceito, à discriminação e à desigualdade, podemos ser re-educadas/os numa visão mais igual e mais positiva acerca dos sujeitos e de suas identidades culturais. Esse é o grande desafio do GDE e de nossa prática docente!

#### **e) Evolução ou mudança? Pensando na adequação e no significado de palavras**

Com o passar dos tempos a sociedade evoluiu e aos poucos a mulher foi ocupando cargos e desenvolvendo atividades antes destinadas ao sexo masculino. (Cursista mulher – Diário de Bordo – Módulo Gênero, GDE-2009)



A representação social do que seja “evolução”, ou o uso corrente dessa palavra, está muito próxima do entendimento de progresso. É geralmente visto (o ato de evoluir) como uma representação positiva de um processo gradativo e linear (afinal, na biologia, uma espécie só evolui porque se adaptou ao meio e conseguiu garantir sua descendência). No caso social, talvez fosse mais adequado usar a palavra “mudança”, ou seja, no texto comentado, afirmar: “a sociedade se modificou” [...].

Chamo atenção para este modo de pensar pois precisamos considerar que, para algumas pessoas (mais conservadoras), o fato de as mulheres estarem ocupando cargos e atividades que antes não ocupavam pode não ser visto como algo bom. Essas pessoas (inclusive muitos homens e mulheres) podem considerar essas mudanças sociais prejudiciais à sociedade, contrárias ao “curso natural” de uma suposta “natureza feminina”, que levam à desestruturação familiar (pois a mulher deixa o lar para trabalhar fora), que são incentivadoras de desunião entre os casais (pois muitas mulheres, com autonomia financeira, são menos tolerantes e não se submetem aos seus maridos), etc.

Em 1988, o Brasil aprovou sua mais recente Constituição, que garantiu os direitos às mulheres nunca antes explicitadas na Lei.<sup>7</sup> Neste mesmo ano, o discurso oficial da Igreja Católica

---

7. As conquistas na Constituição foram possíveis num contexto histórico favorável, que estava sendo construído há muito tempo. Alguns acontecimentos paradigmáticos daquele momento: em 1985, surge a primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher-DEAM, em São Paulo. Rapidamente, outras são implantadas em outros estados brasileiros. Neste mesmo ano, a Câmara dos Deputados aprova o Projeto de Lei n. 7353, que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, com a atribuição de assessorar, formular e fomentar políticas públicas voltadas para a valorização e a promoção feminina. Em 1986, o “Movimento de Mulheres” lança a campanha “Constituinte para valer tem que ter direitos da Mulher”, conhecido, na Constituinte, como o *lobby* do batom. E, em 1988, na Constituinte, as mulheres brasileiras foram representadas por diversas feministas e pelas 26 deputadas federais constituintes, que garantiram igualdade a todos os brasileiros, perante a lei, sem distinção de qualquer natureza a assegurando que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”.



emitia ecos opostos, sobretudo nas sociedades ocidentais, com a Carta Apostólica *Mulieris Dignitatem*, do Sumo Pontífice João Paulo II, sobre a dignidade e a vocação da mulher.

O Papa tentou remeter a mulher para o papel tradicional consagrado pela Igreja de Roma e anular as conquistas duramente conseguidas de emancipação da mulher (que o Papa considerava perniciososa). Assim na Carta Apostólica [...] este explica que Deus criou a mulher virgem para ser mãe e que a mulher só se realiza como virgem ou como esposa e mãe. Aliás em toda a carta nem sequer se concebe a realização da mulher sem um homem, nos auspícios de um casamento, claro (SILVA, 2005).

O texto acima mostra que é prudente considerar que, na sociedade, sempre teremos diferentes instituições com diferentes entendimentos acerca da sexualidade (o que Michel Foucault denominou de diferentes discursos, ou diferentes formações discursivas). Essas instituições (mídia, escola, igreja, leis), muitas vezes, são completamente contrárias entre si. Sem dúvida, hoje, a sociedade brasileira está mais aberta para a discussão de temas que, há algum tempo, seriam impossíveis. Esse cenário favorável Foucault (1993) denominou de condições históricas de possibilidades.

No entanto, sempre haverá parcelas da sociedade que se re-organizam para fazer voltar moralismos conservadores e tradicionais, sobretudo quando consideram que certos grupos e/ou sujeitos (mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, negros, negras, indígenas) “estão conquistando direitos demais”. Jeffrey Weeks (2000) afirmou que, nos anos de 1960 a 1980, o Ocidente viu o surgimento de uma “nova direita moral”, marcada por discursos religiosos voltados e contrários, sobretudo, às conquistas das mulheres, dos gays e lésbica.



A história não é linear... A história apresenta descontinuidades e ocorre por interação de muitos discursos, muitas vezes contraditórios e opostos.

#### **f) Machismo e Feminismo – “farinhas do mesmo saco”?**

Machismo e feminismo são, na primeira e na última instância, movimentos de reivindicação de um gênero sobre o outro. [...] O feminismo é também produto do patriarcado [...]. O feminismo se opõe ao machismo naquilo que às vezes os iguala. Não são mais que correntes discriminatórias que tomam o gênero como eixo da discriminação. (Cursista mulher – Diário de Bordo – Módulo Sexualidade, GDE-2006).<sup>8</sup>

É sempre bom confrontar diferentes autores, afinal a sexualidade é construída na história e na cultura, por múltiplos discursos, em disputas por representação. No entanto, as observações apresentadas sobre machismo e feminismo são opostas ao entendimento do GDE – e isso precisou ser dito e problematizado nos Encontros Presenciais.

No texto, de onde foi retirada a citação acima, sua autora faz uma crítica ao entendimento de poder. Menciona os movimentos sociais e afirma que “a emancipação, em vez de assumir-se como a ruptura das cadeias da submissão, foi assumida como a troca de um mandante por outro” e também que a superação das desigualdades de classe passa pela construção de uma sociedade sem classes. A seguir, o texto original – que busquei para fazer este comentário – vai comparar com as questões de gênero: “O mesmo ocorre com as tensões entre gêneros. [...] Não bastará eliminar o poderoso: é necessário eliminar o poder. E

---

8. Esse texto não é de autoria da Cursista. Trata-se de tradução de um texto de Carol Paulino (2005).



nem todo homem submete, da mesma forma que nem toda mulher é submissa e cúmplice” (PAULINO, 2005).

No texto transcrito, sua autora critica e se opõe ao movimento feminista, sobretudo às denúncias que o movimento fez/faz em relação às desigualdades sociais baseadas no gênero. Isso não torna o feminismo um movimento semelhante ao machismo!

O machismo é sexista (ou seja, ele prega a supremacia do homem em relação à mulher). Já o feminismo discutido e apresentado no GDE prega a igualdade entre ambos. Neste sentido, a frase “Machismo e feminismo são, na primeira e na última instância, movimentos de reivindicação de um gênero sobre o outro” pode ser vista como inadequada no referencial proposto para o estudo. Uma vez que o machismo é uma filosofia sexista, não há nada que ele proponha que seja capaz de fazer com que haja uma igualdade entre as duas formas de pensamento (machismo e feminismo). Portanto, a frase “O feminismo se opõe ao machismo naquilo que às vezes os iguala” também soa como uma crítica sem fundamento.

Podemos pensar: o que o machismo propõe que se iguala ao feminismo?

Podemos supor que a autora do texto e a Cursista (ao usar a citação e ao manifestar sua concordância) se referem a um “feminismo radical”, que é contra os homens. Não é deste feminismo que o GDE trata e este entendimento precisa ser discutido! Estamos falando de um feminismo que explicita as diferenças entre homens e mulheres, não para dizer que “as mulheres são melhores que os homens” ou para que assumam o poder e estabeleçam “um matriarcado” etc. etc. Estamos falando de um feminismo que busca contribuir para mudanças na sociedade que promovam um tratamento igual para homens e mulheres.<sup>9</sup>

---

9. Em 1996, Warren Hedges publicou “Uma taxonomia de tradições intelectuais feministas”, em que organizou os Estudos Feministas, em nove correntes: 1. Feminismo Liberal; 2. Feminismo Cultural; 3. Separatismo; 4. Feminismo “Francês”; 5. Feminismo Psicanalítico; 6. Feminismo Materialista; 7. Movimento Anti-pornográfico; 8. Teóricas e artistas pró-pornografia; 9. Teoria “Queer”.



Entendo que a resistência das/os Cursistas em relação ao feminismo reside em suas subjetividades e devem ser problematizadas pelo GDE para superação de obstáculos cognitivos, em especial, no Módulo II – Gênero.

### **g) Políticas afirmativas – dívida social, provisoriedade e educação antirracista**

Afinal, os adventistas e judeus possuem ou não o direito de guardar o “sábado”? As Testemunhas de Jeová têm ou não direito de não aceitar a transfusão de sangue, mesmo em casos de risco de vida? Devemos chorar, de acordo com o preceito cristão, ou festejar, segundo os preceitos tradicionais de vários povos africanos, o enterro dos nossos mortos? Por que devemos celebrar a Páscoa Cristã e não São Cosme e Damião, os Ibejis, as crianças da Umbanda? (CARDOSO, LUCINDO, 2008, p. 162).

Considero todos os textos dos módulos do GDE muito bons. Coerentes e embasados, teoricamente, o GDE enfatiza campos do conhecimento necessários aos seus objetivos didáticos e sociais. É evidente a ênfase conferida aos estudos de gênero, estudos sobre mulheres e feministas, movimentos sociais, antropologia, sociologia e política. De todos os textos, o que considero mais denso refere-se ao Módulo IV – Relações Étnico-Raciais. Esse comentário deve ser visto como um elogio (pois é inquestionável a qualidade teórica, histórica e política do Módulo) e, de outro lado, como uma dificuldade (pois requer maior concentração e dedicação das/os Cursistas a conceitos não tão familiares e admitidos, como por exemplo, o racismo).

Nos GDEs de 2006 e 2009, senti exiguidade no tempo para as discussões sobre relações étnico-raciais. Sem dúvida, o último módulo acaba por herdar o cansaço, a falta de tempo e as preocupações com as avaliações finais do Curso (Memorial, Avaliação Individual das/os Cursistas e Trabalho Final).



Neste sentido, recomendo que conceitos como etnocentrismo, cultura, racismo, aspecto relacional das identidades (gênero, classe e raça – SCOTT, 1995), sempre que surgirem nos módulos anteriores, devem ser discutidos, aprofundados e enfatizados sob o ponto de vista da igualdades étnico-racial, sem que se precise esperar pela “chegada do módulo IV”.

Um momento do GDE que se mostra favorável para essas discussões... O Módulo I – Diversidade, discute etnocentrismo, estereótipo e preconceito. O primeiro texto do Módulo IV apresenta os conceitos etnocentrismo, racismo e preconceito. A discussão desses conceitos pode estar articulada. Nesta discussão, os termos “cultura” e “multiculturalismo” passam a ser fundamentais para a promoção da igualdade étnico-racial e podem já ser apresentados no início do Curso.

O século XX, em especial, pela pressão dos movimentos sociais, mostrou como o conceito de cultura passou por um deslocamento semântico. Do monoculturalismo eurocêntrico passou-se para o multiculturalismo. Esse entendimento tem um foco político evidente, ou seja, ele se opõe à idéia de neutralidade das instituições públicas (entre elas a Educação, a Escola). Para o multiculturalismo o importante é:

[...] aproximar os diferentes grupos sociais, reconhecendo suas desvantagens e valorizando-os. Essas ações nada mais são do que uma série de medidas institucionais desenvolvidas na sociedade civil (a população organizada em associações, sindicatos, centros comunitários, ONGs, etc.) e nos diversos níveis de poder da República. Essa série de medidas é fruto da compreensão de que parte do problema reside na ausência de reconhecimento desses grupos, na sociedade, e que a outra parte do problema reside na necessária elaboração de projetos capazes de atacar os mecanismos que constroem e reproduzem as desigualdades (CARDOSO, LUCINDO, 2008, p. 162).



Segundo entendo, para que a sociedade estabeleça uma política de reconhecimento da diferença, particularidades de grupos e de indivíduos precisam ser reconhecidas e garantidas. Mas, o reconhecimento passa pela compreensão das reivindicações como legítimas merecedoras de atendimento pelo poder público. No momento em que a sociedade reconhece a diferença do outro, ela constrói a não-segregação, a não-exclusão, a não-discriminação.

Portanto, voltamos à importância, primeiro da compreensão, depois da vontade política e, por último, do exercício da alteridade em cada Cursista, em cada Escola, na sociedade. Esse termo se mostrará produtivo, não apenas no módulo I – Diversidade. A palavra alteridade deve ser trazida à discussão, à compreensão e à vivência, em todos os módulos do GDE.

É no contexto mundial e nacional de máximo exercício do “colocar-se no lugar do outro” que surgem as Políticas Afirmativas: medidas que visam aumentar a proporção de pessoas de grupos subordinados em setores sociais como, mercado de trabalho, classe profissional, níveis escolares etc. A presença reduzida desses grupos é decorrente da discriminação e exclusão sofridas. O entendimento que ampara as políticas afirmativas passa, necessariamente, pela urgência de ações que mudem o quadro social da exclusão, o caráter provisório das medidas até a mudança significativa do quadro social e a necessidade de reparar a exclusão – ou seja, a dívida social e histórica para com esses grupos.

Somando a isso, torna-se necessária a discussão que problematiza a diferença conceitual entre RAÇA e ETNIA, e suas implicações e limitações para as populações de origem africana trazidas e estabelecidas no Brasil.

O GDE não faz essa discussão!!! Os textos do Módulo IV discutirão conceitos como etnocentrismo, linhagem, democracia racial, eugenia etc. O termo etnia será apresentado no glossário, ao final do texto II (Ideologias do Estado Nacional), Unidade I, Módulo IV.

E por que eu enfatizo essa problematização (distinção entre raça e etnia)?



Porque ela é fundamental, não pelo seu aspecto conceitual, mas pelo seu aspecto político, para se entender como o conceito de etnia não se “aplica” às populações afro-brasileiras... Para entender como a história da escravidão no Brasil retirou das populações afro-brasileiras sua etnia... Escravidão, diáspora e políticas de igualdade racial devem estar juntas para se entender porque o/s movimento/s de negros, negras e populações quilombolas consideram mais produtivo o termo raça... Porque, mesmo com a biologia dizendo que “raça não existe”, o movimento anti-racista entende que a manutenção desse conceito (raça) é fundamental para não se perder a luta contra o racismo.

### ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Reconheço e admito que meu estímulo para participar do GDE-2006 foi, primeiramente, político (meu evidente compromisso com as temáticas e com a problematização das desigualdades sociais decorrentes de múltiplas identidades culturais). Sentia certa descrença no método *on-line* de formação de professoras/es, embora reconhecesse que a educação e a sociedade atuais apontavam para necessárias adaptações nos modos de ensinar e nas concepções acerca da formalidade da educação. Além disso, era preciso considerar tanto a permanente e crescente demanda pela educação continuada das professoras e professores da Escola Pública quanto as importantes atualizações de temas e discussões voltados a uma consciência política de uma cidadania pedagógica capaz de mudar a sociedade – o que, indiscutivelmente, o Curso a distância, apresentava e apresenta.

Antes mesmo da primeira experiência se findar, eu já me demonstrava uma entusiasta com o projeto. Um Projeto não apenas pioneiro, original, singular... O GDE-2009, com o privilégio da experiência presencial, reforçou-me a aposta no recente (e crescente) paradigma no campo da educação escolar: o entendimento de que a construção das desigualdades, dos preconceitos



e processos de exclusão social é baseada, e tem como referência, não apenas a classe social dos sujeitos, mas pode se ancorar no gênero, no sexo, na sexualidade, na raça e na etnia.

Essa aposta torna (tornou) o GDE um Curso fundamental à formação continuada de professores e professoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Paulino Francisco de Jesus; LUCINDO, Willian Robson Soares. Multiculturalismo, diversidade cultural e desigualdades raciais: um olhar a uma Educação Sexual de respeito às diferenças. In: FURLANI, Jimena (org.). *Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC; SECAD / Ministério da Educação, 2008. p. 161-170.

CARRARA, Sérgio. *Educação, diferença, diversidade e desigualdade*. Curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CLAM / MEC, 2006.

DESEJOS proibidos 2. Direção de Jane Anderson, Martha Coolidge, Anne Heche. Edição de Margaret Goodspeed, Priscilla Nedd-Friendly. Roteiro de Jane Anderson, Anne Heche, Alex Sichel, Sylvia Sichel. EUA/ 2000. Duração: 96 min. Primeiro Episódio, em 1961, com Vanessa Redgrave e Marian Seldes. Segundo Episódio, em 1972, com Chloe Sevigny e Michelle Williams. Terceiro Episódio, em 2000, com Ellen DeGeneres e Sharon Stone.

FONSECA, Cláudia. Paternidade brasileira na era do DNA: a certeza que pariu a dúvida. In: *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 22, p. 27-51, jul./dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade. A Vontade de Saber*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 1993.



FREI BETO. O que é alteridade. 2003. Disponível em: <[www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063](http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063)>. Acesso em: 28 maio 2009.

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HEDGES, Warren. *Uma taxonomia de tradições intelectuais feministas*. English Dept, Southern Oregon University, 9/1996. Tradução de Guacira Lopes Louro, em 2002. Disponível em: <[www.sou.edu/English/IDTC/Issues/Gender/Resources/femtax1.htm](http://www.sou.edu/English/IDTC/Issues/Gender/Resources/femtax1.htm)>. Acesso em: 26 janeiro 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

MAYER, Bel Santos. De obstáculo a desafio: o tratamento da diversidade nos textos, nas aulas presenciais e na prática dos educadores e educadoras do Curso GDE. In: ROHDEN, Fabíola; Leila, ARAÚJO; BARRETO, Andréia (org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on-line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008. p. 37-50.

PAULINO, Carol. Machismo, feminismo, sexismo: o gênero da discriminação. 15.fev.2005. Disponível em: <[www.docs.indymedia.org/view/Local/AlemdoIsmo](http://www.docs.indymedia.org/view/Local/AlemdoIsmo)>. Acesso em: 29 junho 2009

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SILVA, Maurício da. Alteridade e Cidadania. Disponível em: [www.evirt.com.br/colunistas/mauricio08.htm](http://www.evirt.com.br/colunistas/mauricio08.htm). Acesso em: 29 junho 2009.

SILVA, Palmira F. da. João Paulo II e as mulheres. Roma Locuta Est, causa finita est (Roma falou, a causa acabou). 03.abr.2005.



Disponível em: <[www.ateismo.net/diario/2005/04/joo-paulo-ii-e-as-mulheres.php](http://www.ateismo.net/diario/2005/04/joo-paulo-ii-e-as-mulheres.php)>. Acesso em: 04.mai.2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPENCER, Colin. *Homossexualidade, uma história*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-82.





# A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO GDE EM CONCÓRDIA, SANTA CATARINA

*Valéria Faganello Madureira  
Maria Cristina de Oliveira Athayde  
Justina Franchi Gallina*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo registrar e comentar as experiências pedagógicas que vivenciamos como docentes e tutoras no curso de extensão de Formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), destacando alguns aspectos referentes ao polo de Concórdia/SC.

O município de Concórdia localiza-se no Oeste catarinense, na Microrregião do Alto Uruguai, a 493 km da capital do estado, Florianópolis. Segundo dados do IBGE (2007), Concórdia conta com uma população de 67.249 habitantes (zona urbana: 52.387 e zona rural: 14.862) e uma economia baseada nas atividades agrícolas, industriais e comerciais, com ênfase na suinocultura e na pecuária. Além disso, Concórdia ocupa um lugar de destaque regional na produção de milho.

No ano de 2008, Concórdia contava com 23.034 estudantes em sua rede escolar (municipal, estadual, federal e particular),<sup>1</sup> apresentando uma taxa de alfabetização de 94,6% (censo 2000), índice elevado para os padrões brasileiros.

---

1. Cf. CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Asplan - 2008. Disponível em: <[www.concordia.sc.gov.br/conteudo/?item=26276&fa=2854&cd=22553](http://www.concordia.sc.gov.br/conteudo/?item=26276&fa=2854&cd=22553)> Acesso em: 19.nov.2009.



O município de Concórdia foi contemplado com o edital da Universidade Aberta do Brasil 2, constituindo o polo no início do ano de 2009 junto à Secretaria de Desenvolvimento Regional, atendendo alunos de cerca de 20 municípios da região. A infraestrutura do polo conta com uma sala de vídeo, uma biblioteca e uma sala com 30 computadores conectados à Internet, além de uma sala para a coordenação e outra para as tutoras presenciais. As atividades iniciaram-se em abril de 2009 com o GDE e hoje o espaço conta também com os cursos de Licenciatura em Letras/ Inglês (40 alun@s), Educação de Jovens e Adultos (30 alun@s) e Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal (50 alun@s). As turmas da Licenciatura em Pedagogia iniciarão suas atividades em fevereiro de 2010, contando com 80 alun@s já matriculad@s.

A solenidade de abertura do GDE marcou também a inauguração das atividades do polo no município, contando com a presença do Secretário de Educação de Concórdia e do vice-prefeito e Secretário de Educação da cidade de Irani. Na ocasião, todos reconheceram a importância de a cidade sediar um dos polos do curso de GDE e dos esforços da professora Leonita Cousseau, coordenadora do Polo, para tal realização, que reforçou a importância do curso para o futuro profissional da turma. Na mesma ocasião, a professora Valéria Faganello esclareceu os diversos motivos que levaram o curso a iniciar-se no primeiro semestre letivo de 2009, ao invés de ocorrer a partir de outubro de 2008, conforme o planejamento inicial. A equipe pedagógica se referiu aos ajustes feitos para atender a este compromisso, ressaltando que o fizeram por acreditar que o curso faria diferença na formação dess@s professor@s multiplicador@s que atuam na educação de crianças e jovens da região.

No início das atividades, procuramos delinear o perfil d@s 36 cursistas presentes ao primeiro encontro presencial, em abril de 2009, com informações obtidas por meio de um pequeno questionário. Os resultados evidenciaram um grupo bem heterogêneo em relação ao nível de escolaridade: do total de 35,



sendo 33 mulheres, registramos 2 cursistas com mestrado, 24 com especialização, principalmente na área da educação, 9 com graduação e 1 com nível médio (atuação em educação especial). A formação da grande maioria (28) era em áreas afins à Pedagogia: 2 em História, 2 em Letras e 2 em Artes. Havia ainda, 1 graduado em Matemática e 1 graduado em Teologia e Filosofia. A grande maioria (19) atuava como educador/a nas séries iniciais e ensino infantil.

No nosso polo, tivemos um total de 50 inscrições, sendo que iniciaram efetivamente o curso 36 professoras e 1 professor, dos quais 2 desistiram durante o transcorrer do curso.

Tivemos uma evasão de 4% que, em relação à média do curso (17,39%), é representativa do empenho d@s cursistas do polo de Concórdia com a oportunidade de participar de um curso de extensão pioneiro, com uma temática atual polêmica e totalmente gratuito.

Nos primeiros contatos, foi possível observar a heterogeneidade da turma, pois ficou evidente que muit@s tinham feito leituras prévias, mostrando alguma vivência com as questões de gênero. Em alguns casos, percebemos forte influência ideológica da política partidária nos seus discursos. Mas @s que estavam em situação diversa demonstraram muita curiosidade e vontade de aprender, tentando aproveitar a experiência do curso, relacionando os conteúdos com as situações reais enfrentadas em sala de aula.

A equipe docente era formada pela professora Valéria, com formação em Enfermagem e doutora em Gênero e Saúde; as tutoras presenciais, professoras da rede estadual de ensino, uma com formação em Biologia e especialização em Gênero e Sexualidade, a outra em Pedagogia e especialização em Tecnologias da Educação e Informática;<sup>2</sup> as tutoras a distância, uma com formação em Comunicação Social e mestra em Gênero e

---

2. Eunice Renostro e Myrian Isabel Sais Borges Laste, respectivamente.



Comunicação, a outra em História e mestranda na área de sexualidade.<sup>3</sup>

Quando falamos em experiência, um dos primeiros nomes que veem à mente é o do crítico literário Walter Benjamin, em cujo ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (BENJAMIN, 1987), preconizou o fim, ou melhor, o esgotamento do relato devido ao esgotamento da experiência que lhe dava origem. Benjamin narra como os soldados retornavam emudecidos do *front*, o que impossibilitava o relato do vivido, da experiência.

A crítica literária Beatriz Sarlo defende outro ponto de vista, mostrando como a experiência e o testemunho têm sido utilizados como fonte de verdade:

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no *comum*. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer [...], mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (2007, p. 24-25, grifos da autora).

A autora analisa, em sua obra *Tempo passado*, a importância que é dada aos depoimentos das pessoas que vivenciaram os anos de ditadura na América Latina, em especial na Argentina. Sarlo ressalta a importância dada a esses depoimentos, em virtude da falta de provas materiais<sup>4</sup> dos crimes militares, e explica

---

3. Justina Franchi e Maria Cristina de Oliveira Athayde, respectivamente, ambas co-autoras deste texto.

4. A autora fala em “provas” no caso argentino, nos termos do direito, ou seja, “exigiram que muitas vítimas dessem seu testemunho como prova do que tinham sofrido e do que sabiam que os outros sofreram até morrer” (SARLO, 2007, p. 46).



como esse testemunho de uma experiência vivida tomou um lugar de verdade. Além disso, pergunta qual o papel que a memória ocupa nesse relembrar de uma experiência vivida ou de o relato de uma experiência vivida por outrem. É interessante observar que Sarlo declara que esse apogeu do testemunho é, em si mesmo, uma refutação do que preconizava Walter Benjamin.

Apesar de não estarmos nos referindo nesse capítulo a um contexto dramático, e de reconhecer que o debate sobre memórias e registros não se esgota nos autores mencionados, nos inspiramos em Sarlo para iniciar as reflexões que seguem, pois temos a intenção de refletir sobre nossa experiência docente a fim de atualizá-la através desses registros e torná-la útil para iniciativas futuras que reeditem esse curso de extensão semi-presencial, composto por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) e pelos encontros presenciais.

A seguir, abordaremos aspectos específicos ao ensino à distância (EAD) para em seguida elaborar um breve relato dos encontros presenciais.

## **I – RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS: AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA EM EAD**

Na modalidade de cursos EAD, um fator a ser explorado e discutido é a especialização dos agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que a nosso ver difere grandemente dos papéis existentes na educação presencial. Entre as principais características do EAD, destaca-se a ênfase na ação discente, em que o aluno desenvolve seus estudos individualmente, podendo acionar o tutor para sanar dúvidas ou aprofundar algum conhecimento. Nesse novo modelo rompe-se com a idéia do professor como “depositário do saber”.

Entretanto, uma das especificidades da EAD consiste em pensar o papel do professor como produtor de conhecimentos e do tutor como mediador em diversos ambientes de ensino-



aprendizagem como tão importantes quanto nas aulas presenciais, uma vez que, além de compreender os conteúdos e a metodologia do curso, esses profissionais são responsáveis por manter a motivação através de contatos regulares com estudantes geograficamente dispersos e inseridos em contextos diferenciados.

De acordo com Martins (2009, p. 4), a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação trouxe o aumento das expectativas no cenário da educação no que concerne ao uso dessas ferramentas e à exigência de profissionais competentes para selecioná-las, desenvolvê-las e adequá-las aos projetos pedagógicos das diversas áreas do saber. Da mesma forma, nesse novo contexto, observamos uma ruptura de tradições nos sistemas educativos e na atuação docente. Acaba-se com a idéia de que toda a transmissão do saber ocorre por meio da oralidade e da escrita (representados pela figura do docente), desencadeando a produção de novas metodologias de ensino e avaliação em consonância com as novas linguagens utilizadas. Adaptar-se a essas transformações constitui um desafio para o educador (professor e tutor), que precisa utilizar-se das linguagens híbridas e da ação interativa proporcionada principalmente pelos computadores, inclusive para desenvolver seus conteúdos.

No curso GDE, a atividade da professora consistiu em viabilizar o programa, organizando os encontros presenciais (programa e metodologias), coordenando o trabalho de tutoria (presencial e a distância) e realizando a avaliação das cursistas.

Entre as funções desenvolvidas pela tutoria, destacamos as atividades de “motivação” e a promoção da “interação” entre as cursistas, já que estimular o sentimento de pertença numa turma de EaD é essencial para o êxito do curso. Por isso mesmo, habilidades como fluência na comunicação, bom conhecimento do ambiente virtual e criatividade para lançar mão de diversos recursos didáticos de estímulo à participação e integração das cursistas são fundamentais. Para isso, o tutor deve conhecer com profundidade os mecanismos das novas



tecnologias da informação, pois quanto mais desenvoltura possuírem com essas tecnologias, mais facilmente acessarão e se comunicarão com os alunos – aspecto fundamental para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o tutor deve desenvolver o papel de ligação entre o cursista e os demais integrantes da equipe ou instituição proponente do curso, utilizando-se, para isso, de muito carisma e afetividade para estimular, desafiar e comprometer os estudantes nas atividades propostas. Fundamental também é que o tutor guie o cursista para constituir uma metodologia de estudo autônoma, de acordo com os horários e as possibilidades de cada aluno.

Por sua vez, o desafio do aluno consiste na autodisciplina, capacidade de sintetização do conteúdo estudado, pontualidade no desenvolvimento das tarefas e participação ativa nas diferentes instâncias interativas disponibilizadas pelos cursos de EaD. O acesso a essa modalidade de educação deve despertar o interesse, mover a curiosidade e estimular o estudo de todos os atores envolvidos nesse processo de aprendizagem. No próximo item abordaremos as técnicas pedagógicas aplicadas durante os encontros presenciais, elaborando comentários sobre o seu uso.

### **Educação a Distância e Cidadania**

O ensino a distância surge a partir da necessidade dos indivíduos em obterem uma atualização profissional constante e adequada ao seu tempo (ou falta dele) e a sua localização geográfica. O modelo de Ead é flexível na organização e gestão do tempo, garantindo o acesso à cidadania através da democratização do acesso ao conhecimento, que nem sempre chega às cidades fora dos grandes centros urbanos no Brasil e também no mundo.

A partir da expansão das novas tecnologias de comunicação e informação, foram criadas as universidades virtuais para atender a demanda por uma nova forma de aprender. Essas redes de cooperação surgem como um novo patamar para as



relações entre as instituições de ensino e a sociedade, uma vez que a educação está sempre atrelada a uma realidade social, com grande potencial de intervenção crítica na sociedade.

O modelo de EaD adota uma concepção de educação crítico-emancipatória na qual a prática pedagógica está voltada para o desenvolvimento da consciência crítica individual, a emancipação humana e a auto-educação.<sup>5</sup> Esse tríptico desenvolvimento de habilidades outorga liberdade de expressão ao aprendizado dos indivíduos, que se tornam cidadãos também através do processo pedagógico.

Acreditamos na educação como uma das condições fundamentais de acesso à cidadania atualmente, razão pela qual deve chegar indiscriminadamente a todas as pessoas, na forma presencial ou mediada pelas novas tecnologias da comunicação, como ocorreu em nossa experiência com o curso GDE.

A educação é uma importante forma de acesso à cidadania, entendida amplamente como o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos e a contrapartida por parte da sociedade. Independentemente do sexo, da cor, da idade, da religião, do grau de escolaridade, todo homem e toda mulher são pessoas e devem ser reconhecidas como tais no âmbito familiar e na rua, no trabalho e no lazer, na política e na religião. Esse auto-reconhecimento como cidadão é provido através da educação, pela qual se reconhece que todos devem ter igualdade de oportunidades de acesso aos direitos humanos básicos (direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, à educação, à liberdade de expressão, entre outros), assim como de participação social e política.

A educação, presencial ou a distância, colabora no processo de capacitação profissional e social dos indivíduos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de habilidades técnicas, intelectuais

---

5. Informações obtidas no texto “Visão histórica da educação a distância”, divulgado no Curso de Capacitação de Tutores em EaD, pela Universidade Federal do Paraná.



e científicas que os auxiliam na produção e apreensão do conhecimento de determinadas áreas ou funções, a fim de gerar uma melhor qualificação. No que concerne especificamente à modalidade de Ead, devemos considerar, além dos conteúdos e temáticas desenvolvidas nos cursos oferecidos, a capacidade de entendimento dos mecanismos tecnológicos e o efetivo acesso às novas tecnologias por parte dos alunos.

A nosso ver, a condição de cidadão não pode ser exercida enquanto não for contemplada uma das premissas fundamentais dos direitos humanos: a de igualdade de oportunidade de acesso, ainda precária no país, motivo pelo qual têm se desenvolvido políticas de inclusão digital. Nossa experiência com o curso GDE mostra que um fator importante a ser avaliado em cursos constituídos de momentos presenciais e *on-line* é o investimento maior na alfabetização digital. Acreditamos que num primeiro momento, até que a cultura digital já esteja amplamente estabelecida, será fundamental realizarmos a abertura dos cursos na forma presencial, com um momento destinado à apresentação da plataforma de ensino, com suas ferramentas e funcionalidades. Em última instância, essa atitude ajudaria a manter os cursistas motivados a realizar o curso, mantendo a auto-estima e a segurança na realização das atividades *on-line* e também evitando a evasão.

Um dado que justifica nossa preocupação é que no polo de Concórdia a interação com os cursistas ocorreu inicialmente para o esclarecimento de dúvidas, principalmente quanto ao acesso ao AVEA e, surpreendentemente, ao conteúdo. Ou seja, mesmo aquelas pessoas que obtiveram êxito ao acessar a plataforma de ensino do curso GDE apresentaram dificuldades em encontrar os *links* para a leitura dos conteúdos. Isso reforça nossa preocupação sobre a alfabetização digital, fundamental para pessoas que realizam sua formação e/ou complementação de estudos na modalidade a distância.



## II - RECONHECENDO O GRUPO: OS ENCONTROS PRESENCIAIS

Após o Seminário de Formação das equipes do curso GDE, em fevereiro de 2009, iniciamos um diálogo entre as integrantes do Polo, a fim de promover sua integração. Como de praxe, essa troca de mensagens ocorreu de forma mais intensa imediatamente no período subsequente à nossa reunião, sendo nossas conversas mais esparsas no início do mês de março.

Nesse período, lemos o conteúdo referente ao primeiro módulo e conversamos sobre o encontro presencial. Novo fôlego nas discussões foi recobrado a partir da reunião com tutor@s a distância no dia 13 de março. Iniciamos um debate no grupo para definir o que seria mais adequado, em termos de conteúdo e definimos o cronograma de atividades e a metodologia do encontro presencial.

Os encontros aconteceram no auditório do Colégio Olavo Secco Rigon, localizado ao lado das instalações do polo do município, junto à Secretaria de Desenvolvimento Regional. Participamos de três encontros presenciais, nos meses de abril, maio e junho de 2009. Nessas ocasiões, permanecíamos na cidade durante dois ou três dias e o contato com @s cursistas era intenso. Para cada encontro havia toda uma preparação anterior, coordenada pela professora Valéria Faganello, que também conduzia os encontros.

Mesmo em se tratando de um curso a distância, muit@s cursistas aguardavam ansiosamente o primeiro encontro presencial, ocorrido nos dias 3 e 4 de abril, iniciado com uma cerimônia de abertura, na qual estavam presentes a Equipe do curso GDE, cursistas e autoridades locais, após a qual, realizamos uma dinâmica de integração do grupo chamada “Criando Laços”. Neste momento, dividimos a turma em pequenos grupos, cada qual com uma temática diferente dos demais. Cada integrante do grupo deveria entrevistar pelo menos 4 pessoas de outros diferentes grupos e amarrar uma fita colorida n@ entrevistad@.



Terminada essa etapa os grupos expuseram o resultado de sua enquete aos demais colegas, sobre os conceitos abordados nos textos, o cotidiano da escola, questões ético-morais, família e reprodução, ocorrendo um acentuado debate.

Após o intervalo, realizamos um atendimento tutorial presencial de acesso ao ambiente virtual, dirimindo várias dúvidas sobre o AVEA. No dia seguinte, a professora Valéria Faganello ministrou uma aula expositiva sobre a historicidade e aplicações dos conceitos “sexo” e “gênero”

Finalizamos as atividades formativas do dia com a discussão de dois textos, disponibilizados no AVEA do GDE: “Educação, diferença, diversidade e desigualdade” e “Ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade”.

De todo o processo de integração e compartilhamento de experiência vivenciado, é importante destacar certa resistência por parte de algumas cursistas em permanecer no curso, o que foi revertido após as explicações sobre como funcionava o GDE e a relevância de tratarmos os conteúdos do curso no ambiente escolar. Superada a fase de estranhamento, o trabalho foi bastante proveitoso e a satisfação d@s presentes foi tamanha que alguns saíram de lá com a meta pessoal de convencer alguém que conhecia (inscrit@ no curso, mas que se ausentara do encontro) a continuar. Aqui vale destacar o depoimento de uma das cursistas, que afirmou: “Quero dizer que pensei em desistir do curso, mas voltei atrás e fui ao encontro. Agora digo: ‘VALEU A PENA’, foi muito interessante”.

Ao final desse primeiro encontro foi distribuído um questionário para @s cursistas como forma de traçarmos um perfil do grupo. Os dados, sintetizados no item anterior, foram sistematizados pelas tutoras presenciais Eunice Renostro e Myrian Laste e apresentados ao grupo no final do primeiro encontro.

O segundo encontro presencial aconteceu nos três períodos do dia 8 de maio de 2009, das 8 às 21:30h, seguindo o programa pré-definido e aprovado pela equipe.



Mesmo tendo concentrado o encontro ao longo de um dia em razão das comemorações alusivas ao Dia das Mães planejadas pelas escolas, observamos ausências em todos os períodos relacionadas a dificuldades de negociação com a instituição e/ou de substituição d@ professor@ em suas atividades de sala.

Abaixo, resumimos as atividades realizadas, com acréscimo de algumas impressões pessoais do grupo.

### **1) Atividade de Integração**

Inicialmente, solicitamos que @s participantes formassem um círculo. A atividade, denominada “Identidade”, objetivava a reintegração d@s participantes entre si e del@s com a equipe, propiciando o conhecimento mútuo. Cada integrante do grupo falava seu nome e em seguida, uma palavra referente a algo que mais gostava. A pessoa subsequente deveria dizer o nome e a palavra d@ colega anterior, adicionando seu nome e sua palavra. Ao final, comentamos aspectos relacionados a memória, atenção, ansiedade, ao sentir-se como centro das atenções, identificação de semelhanças e diferenças, estabelecendo comparações com as atividades de sala de aula.

Inicialmente, tod@s @s participantes expressaram temores relacionados a dificuldade de memorização e algumas resistências relativas ao caráter repetitivo da atividade. Durante o desenvolvimento da mesma, a mudança de percepção foi visível e, ao final, tod@s estavam completamente relaxad@s e integradas, bem como surpres@s com sua capacidade de memorização e com as afinidades que descobriram n@s colegas. Desse momento de integração, participaram 31 pessoas.

### **2) Avaliação do Curso e Acesso ao AVEA**

Realizamos ainda um debate sobre o andamento do curso, a qualidade do material disponibilizado e as dificuldades em relação ao acesso ao ambiente virtual. De todas as colocações apresentadas, destacamos a dificuldade de algumas cursistas



em acessar o material disponível no ambiente e passar de um texto para outro. Em alguns casos, a tecla que levaria ao texto seguinte não funcionou (devido à utilização de diferentes navegadores), dificultando o acesso. Vári@s cursistas expressaram preocupação com a participação nos fóruns, pois atividades como o registro dos conhecimentos prévios, impressão e estudo do material foram realizadas isoladamente ou em grupos de estudos, de acordo com a disponibilidade de tempo, o que nem sempre possibilitou a participação frequente nos fóruns.

A esse respeito, elogiamos a iniciativa de imprimir o material para estudá-lo, bem como a organização de grupos de estudos. Ressaltamos a importância de participar pelo menos uma vez do fórum relativo a cada unidade, pois a interação com colegas, tutores e professora possibilita a troca de experiências e o aprofundamento da reflexão sobre o conteúdo.

Como a sala que usávamos disponibilizava acesso à Internet, as tutoras presenciais e a distância acessaram o *site* do GDE e esclareceram as dúvidas existentes, tais como postar as atividades nos fóruns, qual a sequência a ser seguida para a realização das atividades e como participar do *chat*. Esse foi um momento importante, no qual o grupo sentiu-se valorizado e se mostrou mais animado em prosseguir as atividades.

Aliás, vale destacar que a empolgação d@s cursistas foi geral, mas percebemos que dentre todas as atividades desenvolvidas, o curso era prioridade para pouc@s. O fato de se dedicarem, além das atividades docentes e domésticas, a outros cursos certamente influenciou nos resultados obtidos, além de levar algumas cursistas a desistirem antes do início do GDE. Como já constatado em inúmeras pesquisas, um curso na modalidade a distância demanda tempo, organização, comprometimento e dedicação por parte d@s cursistas, o que nem sempre é possível num contexto onde grande parte de público (professor@s) trabalha até 60 horas semanais nas escolas.



### 3) Dinâmica “Estava Escrito...”

Baseado no modelo de uma dinâmica de grupos realizada pelo SOS CORPO- Instituto Feminista para a Democracia, a professora Valéria Faganello conduziu a seguinte atividade: selecionou frases publicadas em manuais, manifestos, proferidas em discursos de pessoas renomadas internacionalmente em diferentes épocas e entregou uma a cada trio de participantes. Essas frases tratavam da relação entre homens e mulheres, bem como de temas como política, trabalho, educação, obediência, sexo, violência, entre outros. Nosso objetivo era “analisar e criticar estereótipos e preconceitos de gênero presentes nos discursos científico, filosófico e religioso, comparando-os com ideias atuais”.

Para isso, cada grupo recebeu o quadro a seguir, com as seguintes questões:

Título da cartela	Ideia do passado	Consequência para a vida de homens e mulheres
Houve mudanças no presente?	Como? Por quê?	Consequência para a vida de homens e mulheres

Após a discussão nos pequenos grupos, as temáticas foram socializadas com o grande grupo. Temas como a diferença entre direito conquistado e direito concedido, ser humano e ser social, recrudescimento do discurso moral, a disciplinarização do sexo, a luta pelos direitos políticos e sociais das mulheres foram problematizados. O debate, do qual tod@s participaram, foi intenso e permitiu-nos perceber como @s participantes relacionavam os conteúdos estudados com sua vivência cotidiana na escola, pois exemplos do dia-a-dia foram trazidos para ilustrar as sínteses dos grupos.

### 4) Exibição de filme: *Mulan I*

Realizamos uma projeção do filme *Mulan I* (1998, dirigido por Tony Bancroft e Barry Cook), seguida por um debate, para estimular a reflexão sobre questões como identidade, papéis



de gênero, masculinidades, processos regulatórios que atuam na construção do gênero, currículo cultural, valores, hábitos e comportamentos “vendidos” pel@s personagens do filme, particularmente pela figura performativa de Mulan/Ping. No debate, pudemos perceber que muit@s participantes não haviam percebido o quanto a mídia influencia nas questões de gênero, atendo-se principalmente aos papéis da família e da escola. Além disso, @s participantes afirmaram ter aprendido uma forma alternativa e divertida de trabalhar gênero e diversidade com seus alun@s. Para auxiliá-l@s nessa tarefa, sugerimos vários filmes, tais como *Mulan 2*, *Shrek*, *A caçadora de baleias*, *Billy Elliot* e *Minha vida em cor de rosa*. Sobre essa atividade, destacamos a avaliação de uma cursista: “Achei interessante e ficou mais leve com o vídeo sobre Mulan, intercalando os textos lidos. Temos tantas coisas num filme que nem percebemos”.

##### **5) Discussão sobre Orientação Sexual**

Realizou-se uma atividade em 4 grandes grupos sobre a matéria “Escolas não sabem lidar com alunos gays”, publicada na *Revista Época*, em abril de 2009. O tema central do debate foi a discriminação sofrida por alun@s com orientações sexuais distintas da heterossexualidade nas escolas brasileiras.

Essa atividade despertou muitas dúvidas n@s participantes, instigando um debate participativo.

##### **6) Aula Expositiva (e Interativa) sobre Gênero, Masculinidades e Violência.**

No período noturno, tivemos uma aula expositiva dialogada sobre construção da masculinidade e violência, orientada pela professora Valéria Faganello e com a participação do grupo com exemplos, vivências e considerações fundamentadas no conteúdo estudado. Nessa aula foi particularmente importante a presença do único homem da turma, que colaborou com exemplos de sua própria vivência.

Finalizando, conversamos com o grupo sobre o encontro presencial seguinte, o que suscitou algumas solicitações para mudança



de datas em razão das festas juninas nas escolas. Entretanto, percebemos que qualquer mudança favoreceria alguns e prejudicaria outros e, por isso, optamos por manter a agenda inicial.

### **7) Avaliação**

Agendamos uma atividade de avaliação sobre o encontro, a ser realizada através do *chat*, no dia 11 de maio, a partir das 20h. De acordo com o retorno que obtivemos, @s participantes avaliaram positivamente o encontro, ressaltando que o mesmo contribuiu para o aprofundamento da aprendizagem, que as reflexões sobre o tema e as práticas educacionais foram positivas e que a convivência e a troca de experiências são importantes para renovar a prática. O fato de o grupo ser formado por pessoas oriundas de áreas diferentes foi interpretado como um ponto positivo, pois, segundo a turma, as diferentes visões sobre os assuntos contribuem para a ampliação do conhecimento. Outro aspecto apontado foi, segundo palavras de participantes, “[...] a coragem que percebemos no encontro de sexta para iniciarmos o assunto sexualidade com nossos adolescentes” e também a percepção de que “[...] a cada encontro que realizamos houve um crescimento”.

Nesse encontro, os debates se aprofundaram mais porque @s participantes tiveram acesso prévio ao material para leitura, o que não havia acontecido no encontro anterior, quando a maioria tinha problemas de senha. Conforme declarou uma cursista: “acredito que o fato das leituras prévias terem sido realizadas, possibilitou um nível maior, mais qualificado de discussão”.

Sobre o material didático disponível no AVEA, tod@s afirmaram sua boa qualidade, embora apontassem a falta do material impresso como algo negativo, exigindo a impressão dos textos para que as leituras pudessem ser feitas nos horários disponíveis independente do acesso virtual. Em relação aos temas aborto e Lei Maria da Penha, consideramos que o material apresenta uma abordagem superficial, mais informativa do que crítica, o que talvez possa ser revisto na próxima edição do curso.



De maneira geral, as avaliações foram positivas e houve indicação de alguns temas para o encontro seguinte (homoparentalidade; aplicação da Lei Maria da Penha a casais *gays*). A partir das considerações sugeridas pelo grupo, apontamos duas situações a serem consideradas na realização de uma nova edição do curso GDE.

A primeira delas é que o processo de ensino-aprendizagem acerca das temáticas trabalhadas no curso deve ser contínuo, não se extinguindo na realização de um único curso, como pode ser observado nos relatos abaixo:

“Gostaria de continuar nas próximas edições.”

“Também gostaria de participar se tiver continuação.”

“Se tivermos a oportunidade de manifestar esse interesse, certamente o faremos, uma vez que apenas este curso não é suficiente.”

Em geral, @s cursistas ressaltaram a importância de garantir a liberação d@s professor@s pelas suas escolas, uma vez que nem tod@s conseguiram negociar seus horários:

“Olha estou gostando muito... e sinto às vezes não poder negociar na escola os horários.”

“Na verdade não há liberação, temos que repor ou colocar substituta, e nem sempre é possível.”

“Sim, e nem sempre tem pessoal disponível pra substituir.”

Por fim, o último encontro presencial do curso GDE em Conórdia ocorreu nos dias 5 e 6 de junho, com a participação de



tod@s @s cursistas efetivamente integrantes do curso, embora nem tod@s estivessem presentes em todos os períodos do encontro.

Inicialmente, solicitamos que @s participantes escrevessem sinteticamente sobre algumas características suas. Depois, recolhemos os papéis dobrados e os redistribuímos aleatoriamente entre @s participantes. Em seguida, cada qual lia em voz alta o conteúdo da descrição d@ colega e procurava identificar @ autor@, podendo fazer três tentativas e, não obtendo sucesso, poderia contar com o auxílio do grupo. Os objetivos dessa atividade foram propiciar descontração ao grupo ‘quebrando o gelo’, promover a reintegração d@s participantes entre si e del@s com a equipe, além de oportunizar o conhecimento mútuo.

Na sequência, abrimos a discussão sobre as atividades complementares solicitadas no encontro anterior e o item sorteado foi “namorado/namorada ideal”. Na oportunidade, percebemos que muit@s participantes haviam desenvolvido essa atividade em sala de aula. As experiências relatadas foram diversas, diferentes, criativas e promoveram o envolvimento de tod@s no debate, quando surgiram questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, bem como dúvidas e equívocos sobre os conteúdos já estudados. Como as experiências e a participação do grupo foram muito ricas, estendemos o debate por entendermos que era uma rica oportunidade para aprofundar conhecimentos e estabelecer correlações entre o conteúdo estudado e a vida cotidiana em sala de aula e fora dela.

Findo o debate, distribuimos o material impresso do curso,<sup>6</sup> o que gerou comentários e expressões de contentamento e relativas à boa qualidade da apostila. Encaminhamos, então, a leitura e discussão em grupos de 9 textos pré-selecionados relativos aos módulos três e quatro, recomendando que a discussão fosse

---

6. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professora/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. *Livro de conteúdo*. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.



sintetizada e apresentada em cartaz para posterior socialização e discussão com o grande grupo.

Optamos por essa forma de condução em razão da quantidade de textos incluída nestes módulos e da profundidade/complexidade do conteúdo. Percebemos que essa decisão foi acertada, pois havia muitas dúvidas, equívocos e erros de interpretação que pudemos esclarecer/corrigir. Essa atividade tomou um longo tempo, sendo concluída somente às 21 horas.

Após, convidamos tod@s a assistir ao documentário *Africanidades Brasileiras* (realizado em 1995 por Agilson de Araújo), em que são abordadas questões como relações étnico-raciais, gênero e preconceito. O vídeo desencadeou uma série de discussões sobre a temática, durante as quais pudemos observar a frequência com que o preconceito étnico-racial se manifesta na sala de aula e a forma com que @s participantes lidam com ela. Nesse particular, a presença de um cursista negro foi muito importante, pois suas contribuições trouxeram para o debate a perspectiva de quem sofre com o preconceito. Nessa discussão destacaram-se, inclusive, formas de abordar a história do negro no Brasil relacionada a outros elementos para além da sua vinculação com a escravidão. Um exemplo disso é o estudo da história da África, a diversidade cultural do continente, as relações (conflituosas) entre as diferentes culturas e etnias. Além disso, o grupo destacou que a tendência vitimizadora dos discursos étnico-raciais contribuiria mais para reforçar a exclusão social de negros e índios, do que para destacá-los como cidadãos de direito. Enfim, a discussão foi profícua e contribuiu também para evidenciar a fragilidade teórica que tod@s temos nessas questões.

No dia 6 de junho, desenvolvemos uma atividade em grupo denominada “Oficina da árvore”, na qual o grande grupo foi dividido em três, cabendo a cada um discutir um tema dentre os estudados: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. À medida que cada grupo montava a sua árvore, expunha aspectos da discussão ao grande grupo. Nessa fase, pudemos perceber a



persistência de algumas fragilidades na compreensão do conceito de gênero e de equívocos na interpretação dos conteúdos estudados, em razão do que procuramos retomá-los no decorrer das discussões. A atividade tomou longo tempo, de modo que não pudemos realizar a oficina de encerramento. Entretanto, essa mudança era necessária para que não perdêssemos a oportunidade de aprendizagem que se apresentava.

Já finalizando o encontro, discutimos os prazos para as atividades finais e solicitamos a tod@s que respondessem o instrumento de avaliação.<sup>7</sup> Finalizando, cada membro da equipe fez seu agradecimento pessoal e abrimos a palavra ao grupo, momento em que muitos se manifestaram com vários depoimentos que nos deixaram a todas com uma sensação boa de dever cumprido.

Comparativamente ao encontro anterior, percebemos que a interação e a participação nas discussões ocorreram em menor intensidade, principalmente pelo visível cansaço e esgotamento d@s participantes. Embora ainda não fosse final de semestre, o encontro aconteceu no período das festas juninas, tradição forte no interior do Estado. Então percebemos que muit@s ali estavam se “desdobrando” para participar do curso sem deixar de lado as tarefas assumidas nas festividades de suas escolas.

Quanto à avaliação, anexamos alguns gráficos bastante expressivos ao final desse texto, os quais sintetizam as impressões do grupo sobre o curso. Algumas questões foram levantadas acerca do tom bastante historicizante dos textos do Módulo sobre Relações Étnico-Raciais e as animações desse último módulo foram bastante elogiadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poder vivenciar a experiência na qualidade de integrante da equipe pedagógica de um curso de EaD foi muito importante na nossa formação profissional e pessoal, em virtude dos temas

---

7. O resultado encontra-se no Anexo 1.



abordados. Podemos relacionar a teoria apresentada nos livros com a experiência relatada pel@s cursistas.

Para concluir, ressaltamos o apoio recebido da coordenação do polo e da 6ª Secretaria de Desenvolvimento Regional (6ª SDR) com a disponibilização do espaço e o patrocínio dos lanches.

Além disso, o bom entrosamento da equipe contribuiu para o bom andamento do curso e dos encontros presenciais. Graças ao espírito de equipe, as atividades transcorreram tranquilamente, em harmonia. Pensando retrospectivamente sobre a experiência, encerramos esse texto com a sensação de uma missão (bem) cumprida, que nos proporcionou novos aprendizados, novos relacionamentos e muita satisfação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRICANIDADES brasileiras. Realização de Agilson de Araújo. 1995. Documentário realizado para o Ministério de Educação.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elizabete. 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.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 197-221.

CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Asplan - 2008. Disponível em: <[www.concordia.sc.gov.br/conteudo/?item=26276&fa=2854&cd=22553](http://www.concordia.sc.gov.br/conteudo/?item=26276&fa=2854&cd=22553)>. Acesso em: 19.nov.2009.

MARTINS, Onilza Borges. *Experiências em educação a distância no Brasil*. Núcleo de Educação a Distância da Universidade



Federal do Paraná. Disponível em: <[www.nead.ufpr.br](http://www.nead.ufpr.br)>. Acesso em: 06.fev.2009.

MULAN I. Direção de Tony Bancroft e Barry Cook, 1998.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

## ANEXO

### AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

#### 1. Registro do grau de satisfação com relação aos itens abaixo

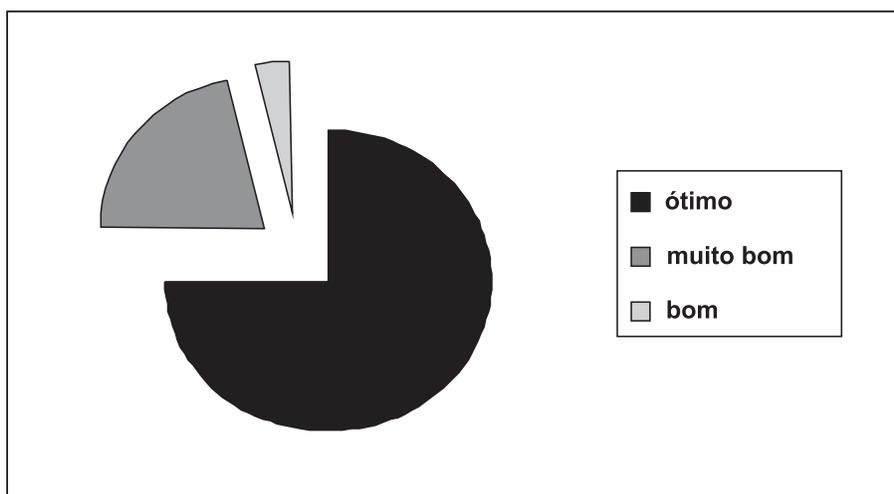


Figura 1 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre os objetivos do curso.



## 1.2 Conteúdo dos Módulos

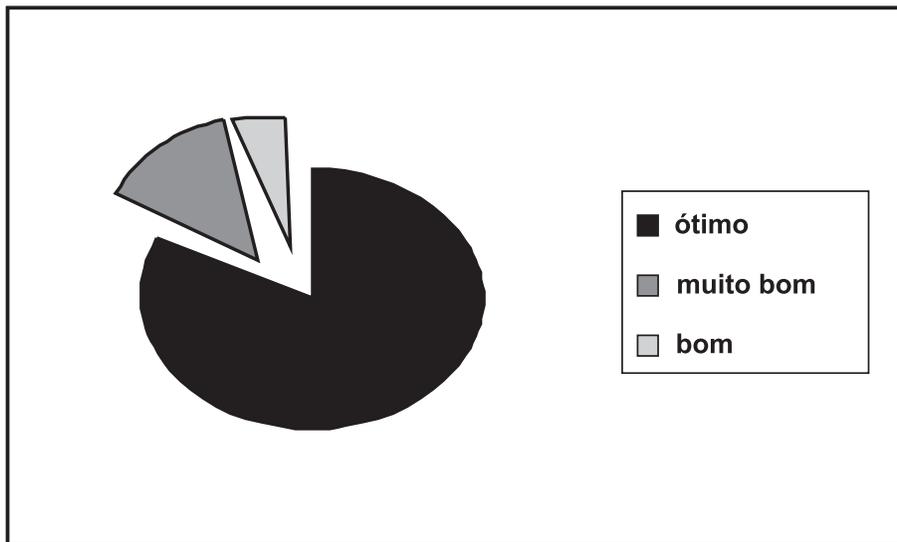


Figura 2 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre o conteúdo dos módulos.

## 1.3 Encontros Presenciais

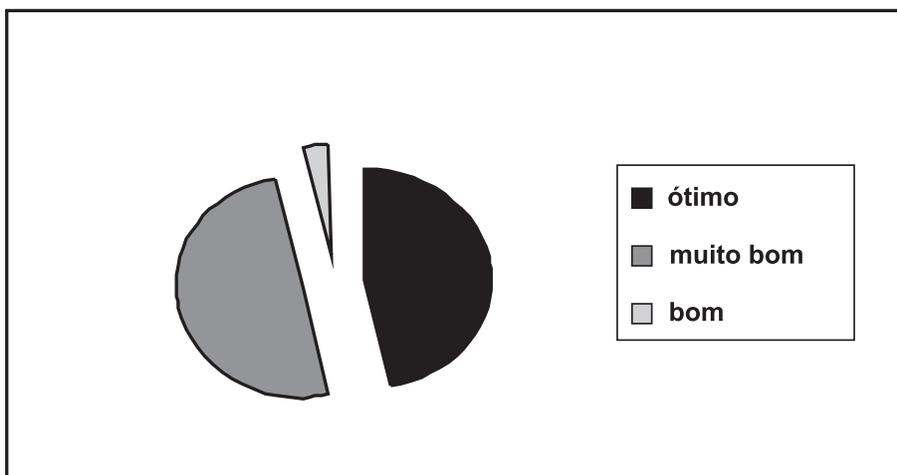


Figura 3 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre os encontros presenciais.



### 1.4 Qualidade do Material Didático

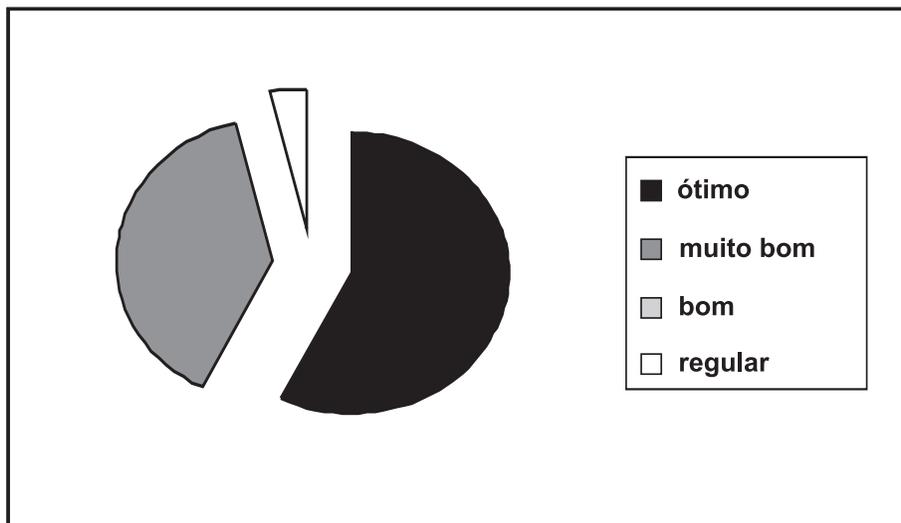


Figura 4 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a qualidade do material didático.

### 1.5 Navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

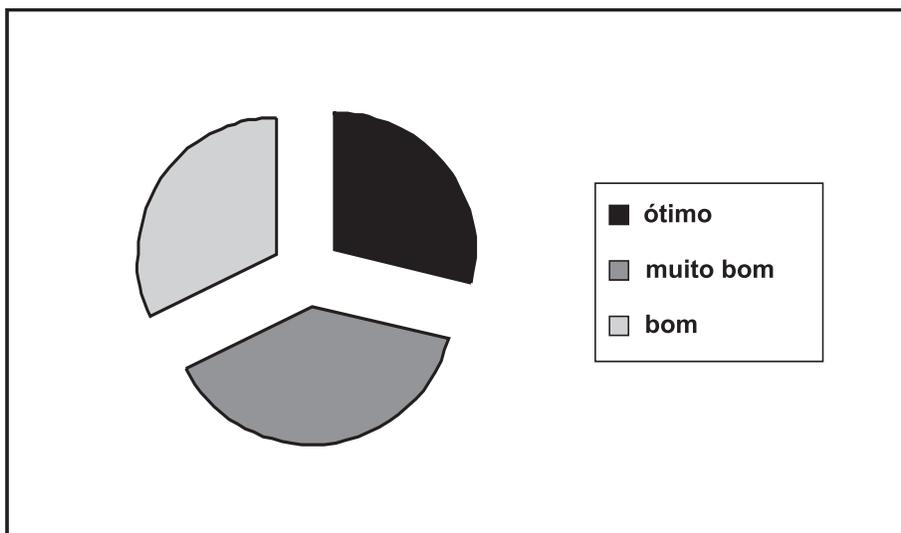


Figura 5 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a navegação no AVEA.



### 1.6 Aquisição de Novos Conhecimentos

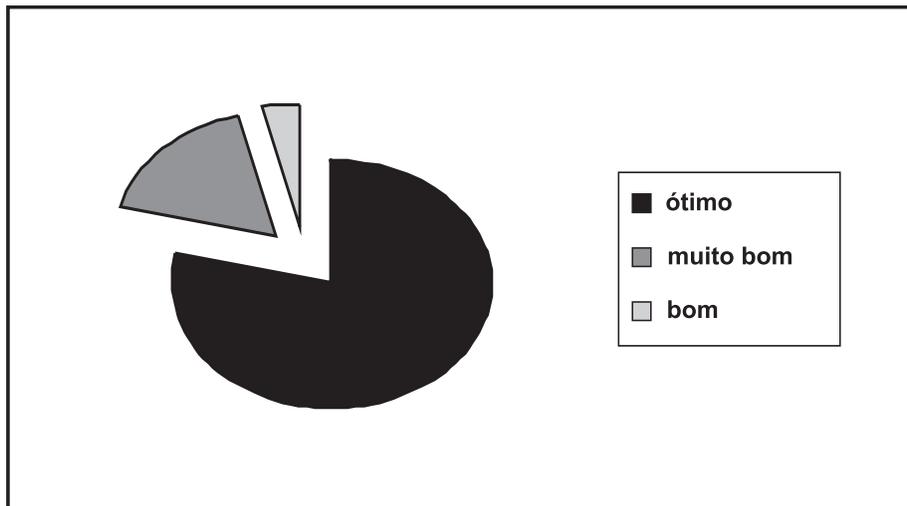


Figura 6 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a aquisição de novos conhecimentos.

### 1.7. Possibilidade de Aplicação Prática

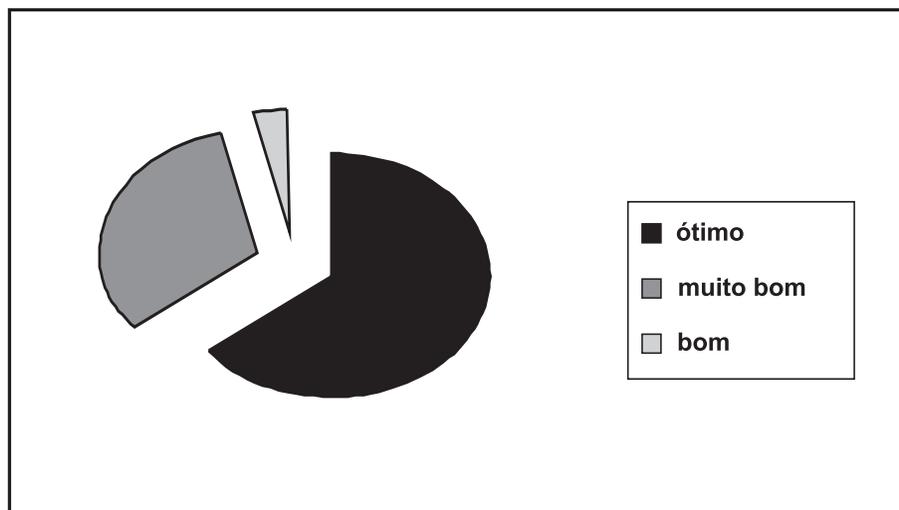


Figura 7 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a aquisição de novos conhecimentos.



### 1.8 Tempo de Duração do Curso

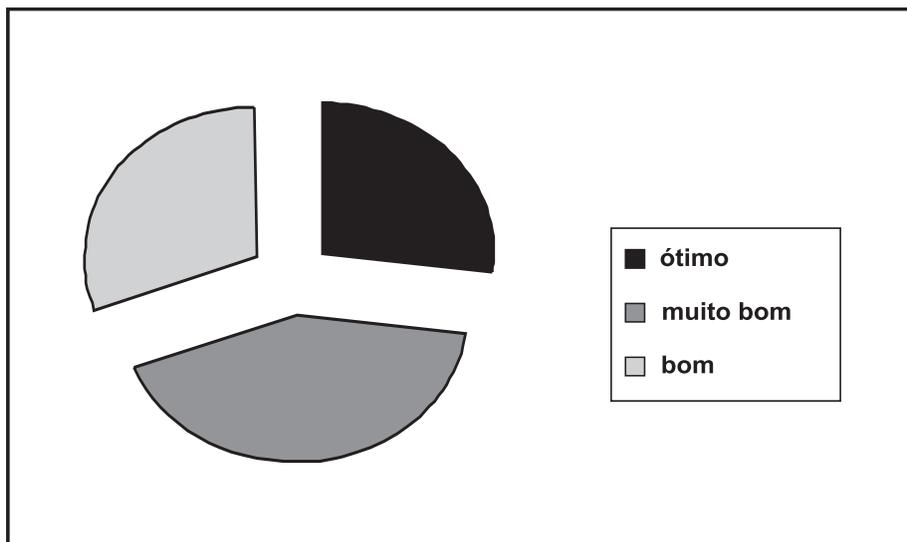


Figura 8 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre o tempo de duração do curso.

### 1.9 Atuação das Tutoras Presenciais

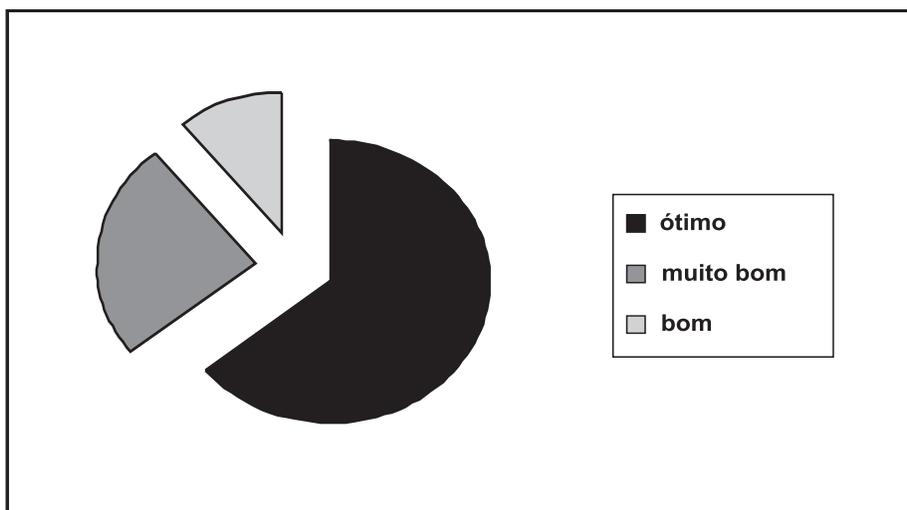


Figura 9 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a atuação das tutoras presenciais.



### 1.10 Atuação das Tutoras a Distância

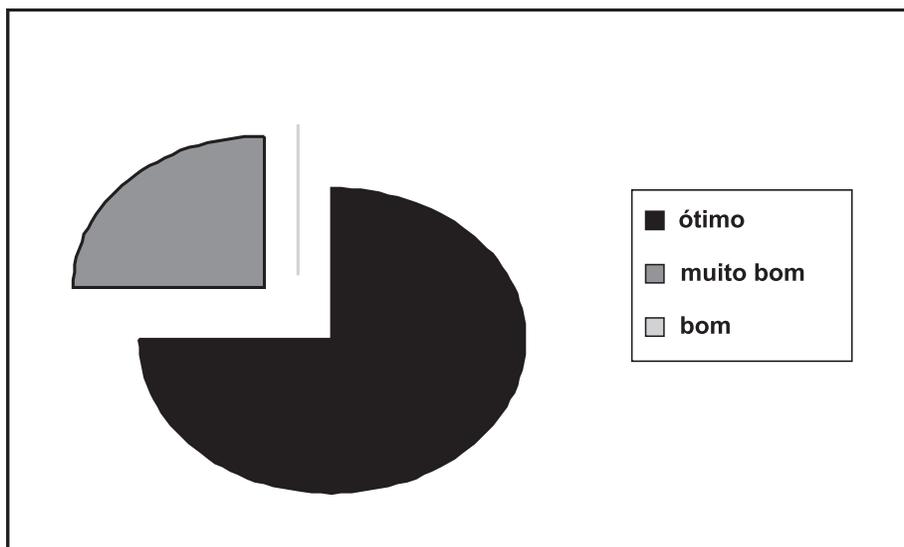


Figura 10 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a atuação das tutoras presenciais.

### 1.11 Atuação da Professora

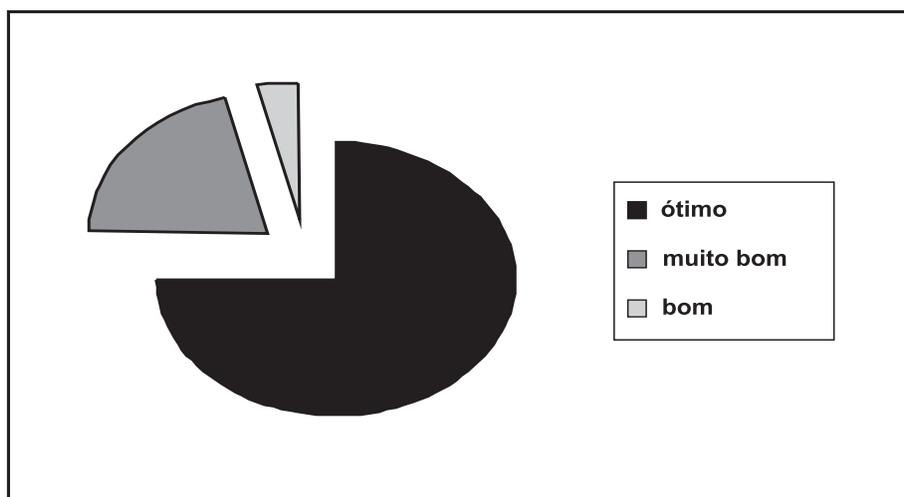


Figura 11 – Avaliação final d@s cursistas GDE sobre a atuação da professora.



# EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO POLO DE BLUMENAU NOS ENCONTROS PRESENCIAIS: ESCOLHAS DIDÁTICAS

*Olga Regina Zigelli Garcia  
Soraia Carolina de Mello  
Vera Lúcia Fagundes  
Claudete Beise Ulrich  
Márcia Maria Junkes*

## INTRODUÇÃO

**B**lumenau é conhecida em todo o Brasil como uma das cidades com maior influência germânica em sua cultura e história. Está localizada no nordeste catarinense, no “Vale Europeu”, a 150 km de Florianópolis, e conta atualmente com uma população de 301.333 habitantes. Destaca-se por atividades industriais, principalmente no setor de vestuário; porém, tem larga produção nos setores de alimentação, metalúrgica, fumageria, construção civil e informática.

Em 2 de setembro de 1850, desembarcaram no Rio Itajaí-Açú os primeiros imigrantes, que colonizaram Blumenau. Eram 17 alemães, liderados pelo médico-farmacêutico Hermann Bruno Otto Blumenau, que em sua expedição teve o cuidado de trazer um representante (masculino) de cada profissão. A ideia era formar uma colônia agrícola, mas a vocação industrial prevaleceu e Blumenau tornou-se um dos maiores polos têxteis do Brasil.

Em 1855, a colônia de Blumenau recebeu seu primeiro professor e oito anos depois inaugurou a primeira escola com trinta e oito alunos. Hoje, a cidade de 159 anos tem uma rede de ensino público com aproximadamente 52 escolas que atendem em torno de 30.000 alunos, entre crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 15 anos de idade.



O espírito empreendedor de Hermann Blumenau teve a contribuição da elite brasileira, políticos e intelectuais que, na época, trabalhavam para o governo no sentido de por em prática a ideia imperial de que os alemães seriam imigrantes perfeitos para miscigenar e *branquear* a população brasileira; ideia esta que até os dias atuais provoca inquietações nas relações sociais, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais, entre os habitantes da cidade (MAILER, 2003).

O Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil-UAB em Blumenau foi criado por iniciativa da equipe de educadoras da Supervisão de Educação Básica da Gerência Regional de Educação-GERED, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Regional- SDR de Blumenau.

Em setembro de 2008, quando ainda não estava fisicamente implantado, a Universidade Federal de Santa Catarina (por intermédio da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cabral) através de contato com a GERED, convidou o polo de Blumenau a oferecer o curso Gênero e Diversidade na Escola-GDE aos professores da rede pública. A partir daí foram encaminhadas as providências necessárias à divulgação e troca de informações para viabilizar o oferecimento do curso no polo, até então existente apenas nos documentos. Travou-se então, uma batalha contra o tempo.

A inauguração do polo, em caráter precário, foi então antecipada para o dia do primeiro encontro presencial do Curso GDE. Com uma estrutura mínima, o Polo de Apoio Presencial da UAB em Blumenau iniciou suas atividades no dia 06/02/09 para o trabalho de organização, planejamento, inclusive com atendimento ao público.

No dia 16/03/09, teve início o curso GDE, que foi um importante marco histórico para o Polo de Apoio da UAB em Blumenau, pois a data marcada para o seu início impulsionou o funcionamento do polo, que atualmente conta com uma estrutura física de excelente qualidade, a saber: 2 auditórios, 3 salas de aula, 1 biblioteca, uma sala de reunião de tutores, 3 cabines de tutoria para o atendimento individual, 1 sala destinada a



laboratório de física ainda não equipado, 1 projetor multimídia (recebido da mantenedora-SDR Blumenau), 1 laboratório de informática com 28 computadores e 1 impressora, secretaria com 2 computadores e duas impressoras (recebidos do PROINFO-Programa Nacional de Tecnologia Educacional), sala de coordenação, sala de reunião, depósito, copa, 2 banheiros femininos (1 adaptado para portador de necessidades especiais), 2 banheiros masculinos (1 adaptado para portador de necessidades especiais), bem como a rampa externa, de acesso ao segundo piso.

Neste cenário ocorreu o curso a distância GDE para professor@s de ensino fundamental e médio da rede pública e participar dele foi um desafio enriquecedor.

Tal como todas as equipes do curso, a do polo de Blumenau foi composta por uma professora, duas tutoras a distância e duas presenciais. O primeiro e grande desafio foi o de trabalhar de maneira interdisciplinar, uma vez que as componentes da equipe vinham de áreas de formação distintas, a saber: enfermagem, história, pedagogia, teologia e linguística, sendo duas doutoras, duas mestras e uma mestranda.

Tínhamos clareza dos objetivos e metas a alcançar, porém necessitávamos construir uma metodologia em conjunto, em vista dos três encontros presenciais programados (um por mês), o que nos fez encarar um novo desafio: o trabalho conjunto e interdisciplinar com cinco profissionais residentes em quatro cidades diferentes – Florianópolis, Gaspar, Blumenau e Jaraguá do Sul.

A estratégia estabelecida para vencer a distância entre a equipe do polo foi a criação individual de um e-mail específico para esta finalidade e o agendamento de reuniões semanais (das 20:00 às 22:00h) através do MSN, via Internet. Esta alternativa oportunizou o trabalho em equipe na construção de uma metodologia que propiciasse cumprir os objetivos do programa.

Tendo em vista que o curso exigia de seus/suas participantes repensar a concepção de mundo, de sociedade e de formação de seres histórico-sociais, entendemos que todo o processo



ensino-aprendizagem deveria estar norteado pela metodologia participativa, pois, dentro desta perspectiva @ educand@ não é apenas um@ receptor@ do conhecimento científico e, seus códigos, cultura, oralidade e realidade social são valorizados. A diversidade é considerada, pois @ educador@ passa a facilitar a discussão, visando uma participação efetiva (THIOLENT; ARAÚJO FILHO; SOARES, 2000).

Nesta opção metodológica, segundo Paulo Freire (1996), a participação é concebida como um ato interativo entre os diversos atores sociais, objetivando o conhecimento do contexto no qual se encontram inseridos, das situações que precisam de intervenção, das alternativas de superação. Cabe à/ao professor@ a mediação, o ato comunicativo no acompanhamento dos grupos, estimulando @s participantes a um processo de reflexão-ação, valorizando o saber local, interrelacionando-o com o saber científico.

Visando registrar esta experiência inovadora e contribuir para iniciativas futuras, nos itens seguintes apresentamos um relato sobre o planejamento dos três encontros presenciais e comentamos brevemente as respectivas estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Conforme assinalamos anteriormente, o Curso GDE foi o primeiro a ser implementado no Polo da UAB em Blumenau. Por isso mesmo, na abertura enfatizou-se a importância da aproximação entre a universidade pública e @s professor@s da rede municipal e estadual.

Após essa abertura oficial, quando se desfez a mesa, a equipe do Polo se apresentou às/aos professor@s cursistas. Cada uma das integrantes da equipe falou sobre a sua formação e relação com o curso. Em seguida, dividiram-se os grupos para a primeira atividade com orientações sobre a oficina na qual @s participantes deveriam entrevistar @s coleg@s através de questões (roteiro pré-estabelecido) com as seguintes temáticas: homossexualidade na escola; movimentos feministas e de



mulheres; conflitos étnicos; movimentos GLBTT; constituição familiar; conceitos teóricos; HIV na escola; legislação relativa a gênero, diversidade e etnia.

## I - Primeiro Encontro Presencial – Tema: Diversidade

Programação:

<b>DATA/HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
<b>03/04</b>	<b>03/04</b>
14:00 - 14:30	Abertura
14:30 - 15:00	Apresentação da Equipe do Polo
15:00 - 15:30	Divisão dos grupos
15:30 - 16:30	Coffee Break + Oficina
16:30 - 18:00	Plenária
18:30 - 22:00	Reunião com Equipe do Polo
<b>04/04</b>	<b>04/04</b>
8:00 - 8:30	Divisão dos grupos entre as tutoras a distância
8:30 - 9:00	Navegação pelo ambiente <i>Moodle</i>
9:00 - 9:30	Coffee Break
9:30 - 12:00	Apresentação individual
ALMOÇO	
13:30 - 15:00	Trabalho em grupo: relato de situações vivenciadas na escola relativas à diversidade
15:00 - 15:30	Coffee Break
15:30 - 18:00	Propostas de ações para mudar a realidade da escola

O objetivo inicial, além da integração do grupo, foi a discussão de temáticas relacionadas ao curso, visando obter um perfil do imaginário coletivo. No entanto, para além deste objetivo, houve necessidade de ampla discussão das respostas obtidas, o que fez com que a oficina se estendesse até a manhã seguinte, para continuidade do debate. Neste, todas as questões foram discutidas à luz do cotidiano e da realidade escolar, principalmente da realidade local/municipal/regional (do município). Foi um momento muito rico, em que se apresentaram várias



propostas de operacionalização do conteúdo estudado, com a mediação da equipe do polo.

Além desta atividade, @s cursistas preencheram um questionário sobre o seu perfil, cujos dados foram sistematizados e socializados com o grupo, de modo a possibilitar uma visão geral do mesmo.

O perfil do grupo de cursistas revelou-se o seguinte: do total de 46 cursistas inscritos, 38 responderam ao questionário, sendo 10 do sexo masculino e 28 do sexo feminino, dos quais 6 na faixa etária compreendida entre 23 e 28 anos, 13 entre 29 e 35 anos, 9 entre 35 e 42 anos, 4 entre 43 e 48 anos e 6 entre 49 e 55 anos. Quanto ao estado civil, 7 declararam-se solteir@s, 26 casad@s e 5 em união estável. Dos que responderam viver em conjugalidade, somente um declarou viver em casas separadas. Quanto ao nível de escolaridade, 1 possuía mestrado, 2 cursavam especialização e 1 cursava nível superior, sendo @s demais com formação de nível superior completa e especialização. Perguntad@s sobre orientação sexual, apenas 1 declarou-se gay, os demais heterossexuais. Quanto à raça, 32 declaram-se pertencentes à raça branca, 3 à negra e 3 à parda. A religião predominante foi a católica (27). As demais religiões citadas foram: espírita (2); espírita kardecista (2), luterana (1), messiânica (2), evangélica-Assembléia de Deus (1) e “ópio do povo” (1). À pergunta sobre que temáticas relativas ao curso eram trabalhadas na escola, a maioria respondeu DSTs/AIDS e gravidez na adolescência, trabalhados de forma pontual, segundo as declarações. Como exemplos de ações planejadas ou em execução nestas temáticas foram citados: palestras com profissionais; teatro; mostra de trabalhos; seminários; projetos em parceria com a Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB; trabalhos pontuais; trabalho em equipe e individualmente; entrevista com outros alunos; entrevista com a comunidade; conscientização.

Após a socialização do perfil do grupo entre @s cursistas, houve uma adaptação no cronograma, uma vez que est@s manifestaram a vontade de aprofundar algumas questões. Modificou-se



a dinâmica de apresentação dos resultados, prolongando-se a oficina até o dia seguinte pela manhã, uma vez que todas as temáticas nela propostas foram amplamente discutidas tendo como referência o conteúdo do módulo I.

Planejamos também para este primeiro encontro uma apresentação do ambiente *Moodle*, já que através dele @s alun@s participariam do curso, sendo necessário, portanto, que dominassem o seu uso.

Na etapa seguinte ocorreram as apresentações individuais, que também se realizaram de forma dinâmica, através da formação de duplas que tinham 10 minutos para se apresentarem mutuamente e, no segundo momento, um/a apresentar o/a outro/a. Deixamos essas apresentações para o segundo dia do encontro, propositadamente, entendendo que seriam mais proeficuas quando já se houvesse construído uma interação maior entre tod@s @s participantes.

Na continuidade, formaram-se grupos, cada um dos quais deveria apontar os problemas vivenciados em seu cotidiano escolar sobre a temática da diversidade e, depois propor soluções a curto, médio e longo prazo para as problemáticas apresentadas. Na plenária, os grupos tiveram a oportunidade de apresentar o resultado do seu trabalho com a mediação da equipe do polo, que guiou os debates e levantou novas questões.

Quanto à avaliação do primeiro encontro, tanto a equipe do polo quanto o grupo de alun@s apontaram que as atividades foram muito interessantes e produtivas, pois a ausência de aulas expositivas neste primeiro momento possibilitou um levantamento das principais questões que preocupavam aquele grupo de cursistas, educador@s das redes públicas municipal e estadual de ensino.

Neste primeiro encontro, o único recurso didático utilizado foi a edição do Hino Nacional Brasileiro feita pelo SEBRAE, com enfoque na diversidade: cada parte do hino, enquanto é cantada em coro, é também apresentada coreograficamente situando



uma região do Brasil, com suas características. O hino pode ser acessado no endereço eletrônico: [www.youtube.com/watch?v=0\\_qcSl-z8OM](http://www.youtube.com/watch?v=0_qcSl-z8OM).

A primeira dificuldade foi planejar, para um único encontro, a discussão de temáticas tão complexas como relações de gênero e sexualidade. Entendemos que, diferentemente do primeiro encontro, era chegado o momento de um reforço teórico. Por isso mesmo, incluímos no roteiro algumas aulas expositivas.

No intuito de promover uma sensibilização para o tema, após as boas-vindas e informes exibimos um vídeo sobre religião e violência contra as mulheres, elaborado pela Organização Não Governamental Católicas pelo Direito de Decidir. Em seguida, organizamos uma mesa-redonda com a participação de toda a equipe do polo para apresentação das seguintes temáticas: Questões para a Gestão Escolar: gênero/família?; Gênero: uma categoria de análise histórica; Gênero e Linguagem; Gênero e religiões; Gênero e Sexualidade / Teoria Queer.

Consideramos a relevância de contribuir com outras referências bibliográficas além das disponíveis no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem - AVEA e no material impresso, a fim de que @s cursistas pudessem partilhar de modo mais aprofundado a experiência acumulada pela equipe do polo.

Após a apresentação, houve espaço para debate e esclarecimento de dúvidas, momento esse que evidenciou o alto nível de interesse e de participação d@s cursistas.

Ainda neste mesmo dia, após a mesa-redonda, o grupo de cursistas dividiu-se novamente em pequenos grupos, tendo como tarefa apresentar as ideias centrais do módulo sobre gênero e sexualidade, previamente distribuído para cada grupo, pela equipe do polo. Esta estratégia, advinda do diagnóstico que fizemos acerca da falta de leitura do material do módulo pel@s cursistas no primeiro encontro, seria uma maneira de resgatarmos e consolidarmos o suporte teórico do módulo para o conjunto d@s cursistas.



## II - Segundo Encontro Presencial - Tema: Gênero e Sexualidade

DATA/HORÁRIO	ATIVIDADE	
<b>08/05 - sexta</b>		
13:30 - 14:30	Abertura, Boas-vindas, Informes, Audiovisual	Profa. Olga
14:30 - 17:00	Mesa Redonda: Aspectos multirrelacionais de gênero e sexualidade	
14:30- 14:50	Questões para a Gestão Escolar: gênero/família...?	Profa. Vera
14:50 - 15:10	Gênero: uma categoria de análise histórica	Profa. Soraia
15:10 - 15:30	Gênero e Linguagem	Profa. Márcia
15:30 - 15:50	Gênero e religiões	Profa. Claudete
15:50 - 16:15	Coffee Break	
16:15 - 17:00	Gênero e Sexualidade / Teoria Queer	Profa. Olga
17:10 - 18:30	Debate	
18:30 - 18:45	Divisão em grupo (6) e distribuição de tarefas	Profa. Olga
18:45 - 19:30	Trabalho em grupo: resumo de idéias centrais do texto	
19:30: 19:45	Coffe Break	
19:45 - 20:10	Grupo 1	25 min.
20:10 - 20:25	Grupo 2	25 min.
20:25 - 20:50	Grupo 3	25 min.
20:50 - 21:15	Grupo 4	25 min.
21:15 - 21:40	Grupo 5	25 min.
21:40 - 22:00	Grupo 6	25 min.
<b>09/05 - sábado</b>		
8:00 – 8:15	Divisão dos grupos de trabalho	
8:15 – 9:15	Trabalho em grupo: diagnóstico dos problemas do cotidiano escolar relacionados a gênero e sexualidade com propostas de possibilidades de aplicação na prática pedagógica.	
9:15 – 9:30	Coffee Break	
9: 30- 10:00	grupo 1	30 min.
10:00 - 10:30	grupo 2	30 min.
10:30 - 11:30	grupo 3	30 min.
11:00 - 11:30	grupo 4	30 min.
11:30 - 12:00	grupo 5	30 min.
12:00 - 12:30	grupo 6	30 min.
12:30 - 13:00	Debate	
13:00-13:30	Encerramento e encaminhamentos	



No segundo dia do encontro, formaram-se novamente sub-grupos, desta vez com a tarefa de diagnosticar os problemas relacionados a gênero e sexualidade vivenciados no cotidiano escolar e propor soluções viáveis e aplicáveis na prática pedagógica a curto, médio e longo prazo. Foi um momento muito rico em que @s cursistas puderam vislumbrar a operacionalização do conteúdo estudado em seu cotidiano profissional.

Tendo em vista a experiência “acumulada” nos dois primeiros encontros, o planejamento do terceiro se deu de maneira mais tranquila, porém não menos desafiadora.

Apesar de a temática se referir às relações étnico-raciais, a programação se iniciou ainda resgatando um pouco da temática da sexualidade, atendendo à solicitação d@s cursistas relacionada a aspectos multidimensionais da sexualidade humana incluindo história, fisiologia, mitos, tabus, etc.

Em seguida, consideramos importante realizarmos uma dinâmica introdutória da temática da etnia, que consistiu em que cada alun@ se descrevesse do ponto de vista de raça e etnia. Foi um momento muito enriquecedor, pois trouxe à tona todas as nuances e dificuldades que esta classificação (raça e etnia) encerra, quando pudemos também aprofundar questões relativas à taxonomia dos seres humanos.

Ainda no tocante à sensibilização, utilizamos dois vídeos públicos relacionados ao racismo, “Teste do racismo em crianças” e “Onde você guarda seu racismo?”, que causaram bastante impacto n@s cursistas.

Uma vez que o resgate do conteúdo do módulo foi considerado positivo no trabalho em sala, tanto pel@s cursistas como pela equipe do polo, optamos por novamente dividir a turma em subgrupos, cuja tarefa foi apresentar as idéias centrais do módulo sobre relações étnico-raciais previamente distribuídas para cada grupo pela equipe do polo.

Como última atividade deste primeiro dia, dividiu-se mais uma vez a turma em três grupos e realizamos um júri popular sobre cotas para ingresso nas universidades.



### III – Terceiro Encontro Presencial – Tema: Relações Étnico-Raciais

DATA/HORÁRIO	ATIVIDADE	
<b>05/06 - sexta</b>		
13:30 - 14:00	Abertura, Boas-vindas, Informes	
14:00 - 15:00	Palestra: Aspectos multidimensionais da sexualidade humana	Profa. Olga
15:00- 16:00	Dinâmica Etnia	Profas. Soraia e Claudete
16:00 - 16:10	Videos: “Teste de racismo em crianças” e “Onde você guarda seu racismo”?	
16:10 - 16:20	Divisão dos grupos (6) e distribuição de tarefas **	
16:20 - 16:40	Coffee Break	
16:40 - 17:30	Trabalho em grupo textos do módulo IV	
17:30 - 17:45	Grupo 1	
17:45 - 18:00	Grupo 2	
18:00 - 18:15	Grupo 3	
18:15 - 18:30	Grupo 4	
18:30 - 18:45	Grupo 5	
18:45 - 19:00	Grupo 6	
19:00 - 19:20	Debate sobre os textos	
19:20 - 19:40	Coffee Break	
19:40 - 19:50	Divisão em grupo (3 grupos) para Júri sobre cotas para ingresso nas universidades.	
19:50 - 20:30	Preparo das argumentações	
20:30 - 21:30	Defesa pró (grupo 1) e contra (grupo 2) cotas	
21:30 - 22:00	Análise e parecer dos jurados (grupo 3)	
<b>06/06 - sábado</b>		
8:00 - 8:15	Divisão dos grupos de trabalho (6)	
8:15 - 9:15	Trabalho em grupo: Racismo e o preconceito e discriminação contra a etnia VIP (vindos do interior do Paraná) no município de Blumenau e Pomerode: diagnóstico dos problemas do cotidiano escolar com propostas de possibilidades de aplicação na prática pedagógica.	
9:15 - 9:30	Coffee Break	
9:30- 10:00	grupo 1	30 min.
10:00 - 10:30	grupo 2	30 min.
10:30 - 11:30	grupo 3	30 min.
11:00 - 11:30	grupo 4	30 min.
11:30 - 12:00	grupo 5	30 min.
12:00 - 12:30	grupo 6	30 min.
12:30 - 13:00	Debate	
13:00-13:30	PPT final e Encerramento (música)	



A divisão do grupo foi aleatória quanto à opinião pessoal de cada integrante sobre o tema. Um grupo devia defender as cotas (mesmo que pessoalmente fosse contra) e o outro argumentar contra as cotas (mesmo que pessoalmente fosse a favor). Um terceiro grupo formou o júri popular, devendo dar seu veredicto contra ou a favor das cotas, de acordo com os argumentos apresentados.

Esta estratégia foi avaliada por tod@s como um momento muito importante, em que o exercício da democracia foi posto em prática, assim como foram levantadas e debatidas em profundidade várias questões relativas à temática do módulo.

Durante os encontros presenciais sempre esteve presente na fala d@s cursistas a preocupação com a discriminação e o preconceito existentes em Blumenau e Pomerode contra os/as imigrantes vindos do interior do Paraná, intitulados por estas comunidades de VIP.

Como este era um problema pontual e bem marcante para o grupo de cursistas, programamos para o último dia um trabalho em grupo sobre racismo, preconceito e discriminação (que incluía a “etnia VIP”) no município de Blumenau e Pomerode. Coube a cada grupo diagnosticar os problemas vivenciados no cotidiano escolar e propor alternativas para solução dos problemas levantados, com possibilidades de aplicação a curto, médio e longo prazo na prática pedagógica.

Assim como nos demais encontros, o fechamento com diagnóstico dos problemas encontrados no cotidiano relativo às temáticas de cada módulo e o levantamento de alternativas para solucioná-los mostrou-se uma estratégia enriquecedora, que, mediada pela equipe do polo, levou @s cursistas a perceberem a aplicabilidade do curso GDE em suas vidas, tanto em termos profissionais quanto pessoais.

Como a temática do último encontro era relações étnico-raciais, levamos para seu encerramento o vídeo do cantor Wilson Simonal cantando *Tributo a Martin Luther King*.



Finalizando os encontros presenciais, exibimos *slides* com o texto de Gabriel Perissé<sup>1</sup> (2008) sobre professores apaixonados, cujo texto transcrevemos a seguir:

Professores e professoras apaixonadas acordam cedo e dormem tarde, movidos pela ideia fixa de que podem mover o mundo. Apaixonados, esquecem a hora do almoço e do jantar: estão preocupados com as múltiplas fomes que, de múltiplas formas, debilitam as inteligências. As professoras apaixonadas descobriram que há homens no magistério igualmente apaixonados pela arte de ensinar, que é a arte de dar contexto a todos os textos. Não há pretextos que justifiquem, para os professores apaixonados, um grau a menos de paixão, e não vai nisso nem um pouco de romantismo barato. Apaixonar-se sai caro! Os professores apaixonados, com ou sem carro, buzina o silêncio comodista, dão carona para os alunos que moram mais longe do conhecimento, saem cantando o pneu da alegria. Se estão apaixonados, e estão, fazem da sala de aula um espaço de cânticos, de ênfases, de sínteses que demonstram, pela via do contraste, o absurdo que é viver sem paixão, ensinar sem paixão. Dá pena, dá compaixão ver o professor desapaixonado, sonhando acordado com a aposentadoria, contando nos dedos os dias que faltam para as suas férias, catando no calendário os próximos feriados. Os professores apaixonados muito bem sabem das dificuldades, do desrespeito, das injustiças, até mesmo dos horrores que há na profissão. Mas o professor apaixonado não deixa de ensinar, e seu protesto

---

1. Gabriel Perissé é mestre em Literatura Brasileira pela FFLCH-USP, doutor em Filosofia da Educação e doutorando em Pedagogia pela USP. Autor dos livros *Ler, pensar e escrever*, *O leitor criativo*, *Palavra e origens*, *O professor do futuro*. Fundador da ONG Projeto Literário Mosaico.



é continuar amando apaixonadamente. Continuar amando é não perder a fé, palavra pequena que não se dilui no café ralo, não foge pelo ralo, não se apaga como um traço de giz no quadro. Ter fé impede que o medo esmague o amor, que as alienações antigas e novas substituam a lúcida esperança. Dar aula não é contar piada, mas quem dá aula sem humor não está com nada, ensinar é uma forma de oração. Não essa oração chacoalhada de palavras sem sentido, com voz melosa ou ríspida. Mera oração subordinada, e mais nada. Os professores apaixonados querem tudo. Querem multiplicar o tempo, somar esforços, dividir os problemas para solucioná-los. Querem analisar a química da realidade. Querem traçar o mapa de inusitados tesouros. Os olhos dos professores apaixonados brilham quando, no meio de uma explicação, percebem o sorriso do aluno que entendeu algo que ele mesmo, professor, não esperava explicar. A paixão é inexplicável, bem sei. Mas é também indifereçável.

A esses *slides* acrescentamos um último com a mensagem: “Desejamos que o curso de GDE estimule você a incluir em seus processos de ensino-aprendizagem, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e tenha contribuído para que você se apaixone ainda mais pela arte de ensinar”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso GDE para professor@s da Educação Básica, na qual se incluem os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública, ao confrontar paradigmas estabelecidos historicamente pelo senso comum, propiciou às/aos participantes um processo de reflexão-ação, à medida que estimulou um repensar da concepção de mundo e de sociedade



que afeta sobremaneira as relações humanas no respeito à diversidade, nas relações de gênero e étnico-raciais.

Os encontros presenciais foram imprescindíveis para o estabelecimento da relação teórico-prática, especialmente para o esclarecimento e aprofundamento do suporte teórico disponibilizado nos módulos de aprendizagem. Para além deste objetivo, tais encontros propiciaram a criação de um vínculo mais estreito com o curso e seus/suas organizadores/as. Destaca-se que, na avaliação final do curso, @s cursistas foram unânimes em solicitar mais encontros presenciais, o que comprova a sua importância, ao mesmo tempo em que nos faz questionar o quão profundamente as práticas de ensino na modalidade presencial estão enraizadas como modelo de ensino-aprendizagem.

Trabalhar com professor@s, formador@s de opinião no processo de desenvolvimento do ser humano, constituiu-se em um desafio gratificante, à medida que pudemos vislumbrar, através das avaliações, dos trabalhos apresentados ao final do curso e também dos encontros presenciais, um repensar que, com certeza, vai interferir na ação prático-pedagógica dest@s profissionais, possibilitando a esperança da construção de um mundo melhor, com respeito às diferenças e equidade de gênero, possibilitando a tod@s o pleno exercício da cidadania.

A metodologia participativa mostrou-se adequada e eficaz no processo ensino-aprendizagem, na medida em que estimulou a construção conjunta de alternativas de superação do socialmente estabelecido.

Vale considerar, finalmente, que os trabalhos finais d@s cursistas demonstraram, para além da apreensão dos conteúdos do curso, extrema inquietação quanto ao preconceito, categoria que se manifesta em todos os âmbitos sociais. Além disso, demonstraram que o curso de GDE não se esgotou em si mesmo e incitou à criação de grupos de pesquisa/estudos sobre situações de diversas ordens presentes no cotidiano escolar. Destacamos ainda que @s cursistas do polo de Blumenau foram unânimes em sugerir a



criação de um curso de especialização em Gênero e Diversidade, o que indica a importância que deram ao conteúdo do curso.

Consideramos que o curso atingiu um bom número de concluintes, pois d@s 46 inscrit@s, apenas quatro desistiram do curso: 2 por impossibilidade de conciliar as atividades do curso com o cotidiano profissional, 1 por questão de saúde e recomendação médica e 1 sem justificativa.

Houve seis reprovações, cinco por falta de entrega dos trabalhos finais e uma por ausência em todos os encontros presenciais, apesar do empenho da equipe do polo para reverter esta situação.

Temos clareza de que a subjetividade interfere diretamente na aplicação dos conteúdos trabalhados, mas, na certeza do dever cumprido, temos a convicção de que as temáticas de diversidade, sexualidade, relações de gênero e étnico-raciais passarão a fazer parte do processo ensino-aprendizagem (formal ou informalmente) neste nível de escolarização no município de Blumenau e outros que compõem a 15<sup>a</sup> Secretaria de desenvolvimento Regional-SDR, possibilitando que as futuras gerações construam e vivenciem um mundo menos desigual, alicerçado no respeito ao ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MAILER, Valéria C. O. *O Alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

Onde você guarda seu racismo? Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=ojg07xOt8CY&NR=1](http://www.youtube.com/watch?v=ojg07xOt8CY&NR=1)>. Acesso em 09/10/2009.



PERISSÉ, Gabriel. *Professores apaixonados*. Disponível em: <<http://www.tarauacanoticias.blogspot.com/2009/02/professores-apaixonados-gabriel-perisse.html>>. Acesso em 07/19/2008.

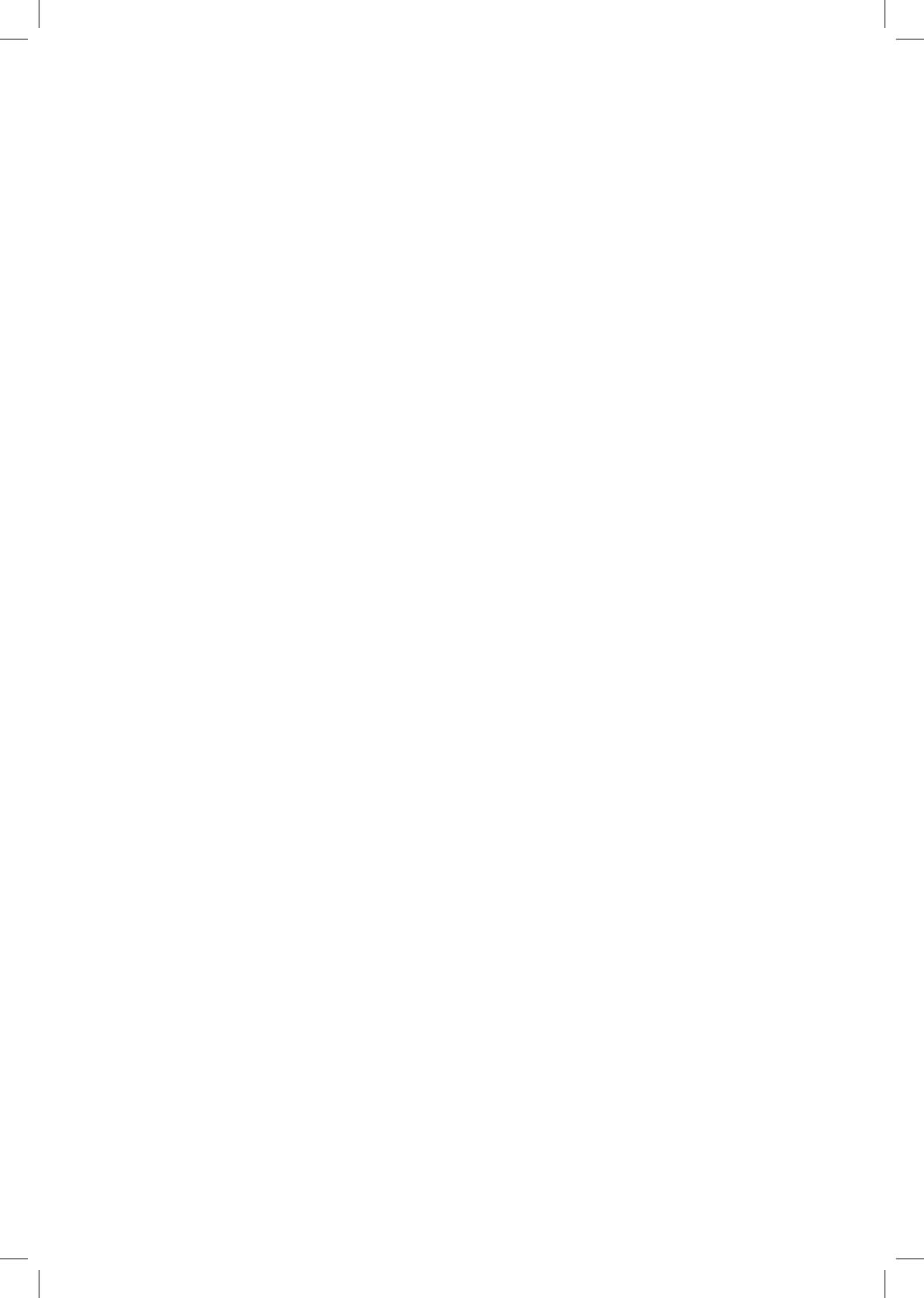
*Religião e Violência contra as mulheres*. Produção de Católicas pelo Direito de Decidir. 30 min. São Paulo, 2003.

Teste de racismo em crianças. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=PKqSPf-hKR4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=PKqSPf-hKR4&feature=related)>. Acesso em 09/10/2009.

THIOLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino; SOARES, Rosa Leonora Salermo. (orgs.). *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

Wilson Simonal canta Tributo a Martin Luther King. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=FH0Ws4Sw0ZE&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=FH0Ws4Sw0ZE&feature=related)>. Acesso em 09/10/2009.





# CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO ENSINO

*Tito Sena*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva divulgar minha experiência, como professor formador, no Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), destinado a professores da rede pública da Educação Básica. Os objetivos principais do curso foram apresentar aportes teórico-didáticos nas áreas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais para subsidiar debates e minimizar preconceitos e discriminações nestes campos discursivos e nas esferas sociais e políticas. O curso, com carga horária total de 200 horas, embora predominantemente a distância (140 horas), reservou 60 horas de aulas presenciais, em torno das quais desenvolvo a presente exposição.

O Polo de Apoio Presencial da UAB/Universidade Federal de Santa Catarina, situado na sede do município de Chapecó, onde ocorreram as aulas, é detentor de uma infra-estrutura de qualidade, constituída de quatro salas amplas e climatizadas, equipamentos de apoio operacional (*datashow*, aparelho de DVD, aparelho de videocassete, aparelhagem sonora, etc.), duas salas pequenas, laboratório de informática (com vinte e cinco computadores), biblioteca e suporte técnico profissional. Este polo é coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Geni Camara.

O município de Chapecó, fundado em 1917, localiza-se no Oeste catarinense, distante 600 km de Florianópolis, capital de



Santa Catarina, contando, atualmente, com a população de 190 mil habitantes, em sua maioria, migrantes riograndenses de descendência européia. A atividade econômica predominante é a indústria agropecuária, principalmente empresas processadoras de suínos e aves. A rede pública escolar (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) dispõe de 1.500 professores na rede municipal e 2.600 professores na rede estadual, para atender aproximadamente 27 mil alunos.<sup>1</sup> Chapecó é polo de 200 municípios do Oeste catarinense, que juntos somam um milhão de habitantes. A região possui várias comunidades indígenas das tribos Kaingang:<sup>2</sup> Toldo Chimbanguê, Toldo Pinhal, Toldo Imbú, Xapecó, Xapecó Pinhalzinho, Aldeia Kondá, Kaingang do Iraí. Neste sentido, esta última característica foi enriquecedora e significativa para os debates e contribuições das cursistas.

## 2. AS AULAS PRESENCIAIS E AS ESCOLHAS DIDÁTICAS

As aulas presenciais se desenvolveram nas sextas-feiras, das 14:00h às 22:00h, e aos sábados, das 8:00h às 17:30h, com pausas para almoço. Foram três encontros presenciais divididos em intervalos mensais: 3 e 4 de abril, 15 e 16 de maio, 5 e 6 de junho de 2009.

Procurou-se alternar as estratégias didáticas valorizando sempre os conhecimentos prévios e experienciais das cursistas com os conhecimentos adquiridos pelas leituras e debates, tendo como eixos norteadores a formação de uma consciência histórico-crítica, a partir das realidades práticas e da valorização dos/as professores/as como agentes educacionais promotores de cidadania, reafirmando os objetivos sociopolíticos e pedagógicos do curso GDE. Neste sentido, privilegiou-se uma interação mediadora não apenas entre o professor e as cursistas, ou entre

---

1. Cf. material disponível em: [www.chapeco.sc.gov.br](http://www.chapeco.sc.gov.br).

2. Cf. material disponível em: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br).



elas próprias, mas também uma mediação dos próprios conteúdos do curso.

Neste pensar, ancoramos nossas ações dialógicas seguindo a proposta apresentada em *O método dialético na didática*, de Lilian Anna Wachowicz:

O diálogo enquanto forma de trabalho pedagógico realmente não é uma comunicação intersubjetiva, pois não se trata de um “fazer de conta” que alunos e professores têm uma relação simétrica no ponto de partida do ensino. Se ambos fazem uma leitura diferente do conteúdo da prática social, o diálogo que se trava não é entre esses sujeitos. [...] Não somente o professor, ou melhor, a relação professor-aluno, mas também o conteúdo, a forma e os objetivos, como componentes do ensino, seriam mediadores (1991, p. 96).

Os conteúdos envolvendo as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais não foram abordados segundo uma perspectiva fragmentada, específica, reducionista; pelo contrário, recorrentemente alertava-se para uma abordagem conjunta, articulada e interdisciplinar. A transversalidade foi uma das formas utilizadas no combate aos discursos essencialistas e deterministas.

Minha postura pedagógica foi de assertividade e empatia, no sentido de me colocar no lugar do outro, cada cursista, e compartilhar os sofrimentos de vivenciar um mundo desigual, assimétrico, violento, injusto, desumano e, muitas vezes cruel.

A adoção de uma linha-mestra de procedimentos didáticos facilitou a racionalização do tempo disponível. Neste sentido, estabeleceu-se basicamente uma sistemática de aulas definida em comum acordo e firmada no plano de ensino: a) aulas expositivas participativas sobre o conteúdo dos módulos, b) oficinas temáticas com exposição aberta, c) exibição de filme ou trecho



de filme com espaço para comentários, d) atividades em grupos com discussão interna e debate ampliado, e) encaminhamentos para os encontros/módulos seguintes.

No primeiro encontro, foi realizada uma orientação e explicação pelas tutoras a distância Paula Pinhal de Carlos e Heloisa Regina Souza, com o apoio das tutoras presenciais Janete Facco e Neuzi Conceição Rosa da Silva, sobre os procedimentos do uso do AVEA-Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem na plataforma *Moodle*, para familiarização e esclarecimentos de dúvidas sobre o manuseio desta ferramenta imprescindível ao andamento do curso.

As aulas expositivas com auxílio do recurso de *slides PowerPoint* em *datashow* permitiram o cumprimento da programação prevista, incluindo a participação e interlocução entre os professores, espaço para manifestação que se configurou como riquíssimo na troca de experiências e no esclarecimento de dúvidas conceituais. A exposição seguia rigorosamente o conteúdo dos módulos e buscava-se interligar frequentemente com os tópicos do Livro de Conteúdo *Gênero e Diversidade na Escola*, organizado por Andreia Barreto e Leila Araújo do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos-CLAM, e Maria Elizabete Pereira, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM).

## 2.1. Filmes

A exibição de filmes em cada encontro, seguida de comentários, foi outro recurso audiovisual ilustrador para aprimoramento do conteúdo. Optou-se pela exibição de quatro filmes: *Mississippi em Choque* (EUA, 2007, 58 min.), um fragmento de *Quanto vale ou é por quilo* (BRA, 2005, 110 min.), um trecho de *A cor da fúria* (EUA, 1995, 89 min.) e uma parte do filme intitulado *Minha vida em cor de Rosa* (FRA, 1997 98 min.). O primeiro deles, ambientado na década de 1960, mostra uma região dos Estados Unidos da América dominada pelo preconceito de pais



de um grupo de crianças, as quais, contrariamente, convivem em amizade. O tema do filme foi, justamente, serem as crianças, a esperança de um mundo desprovido de discriminações étnicas. O filme brasileiro *Quanto vale ou é por quilo* efetua um contraponto de semelhanças entre o comércio de escravos brasileiros no século XIX e a atual exploração da pobreza por instituições falsamente sociais. O desconhecido *A cor da fúria* retrata uma hipotética sociedade dominada por negros e a submissão econômica e social dos brancos. Por último, o franco-belga-inglês *Minha vida em cor de rosa* conta a história de um garoto que se veste de menina, explorando os constrangimentos familiares e sociais advindos desta sua atitude persistente.

Após a exibição, as cursistas debateram as questões suscitadas a partir das relações entre o conteúdo dos filmes e as realidades locais. Em algumas ocasiões, o preconceito e a discriminação foram não apenas contextualizados, mas assumidos e criticados como resultado dos processos de socialização regionais.

Como complemento, reafirmamos as sugestões dos filmes e documentários arrolados ao final de cada módulo na apostila *Gênero e Diversidade na Escola*.

## 2.2. Oficinas

A coordenação geral do Curso recomendou a realização de oficinas nas aulas presenciais, para explorar os conteúdos de forma mais motivadora e dinâmica. Seguindo esta diretriz, planejamos e realizamos oito oficinas nos três encontros, incluindo uma primeira de apresentação e integração, preparada e sugerida pela coordenação. Cada oficina durou em média duas horas e neste tempo procurou-se organizar as disposições espaciais de maneira a propiciar o compartilhamento circular de vivências, diversificando as formas de comunicação: verbal, escrita, plástica (desenhos e colagens), gestual ou ainda uma composição entre estas. A seguir, apresentamos sucintamente os objetivos e procedimentos adotados na realização das várias oficinas.



Oficina 1 – “Criando laços através da investigação de campo”. Objetivo: promover a apresentação e integração das cursistas através de temas como homossexualidade, feminismo, questões étnicas, família e reprodução, HIV, participação política, legislação, etc. Procedimento: divisão em equipes para levantamento de opiniões e vivências sobre os temas através de cinco questões norteadoras (pré-estabelecidas). Após as entrevistas com as participantes do encontro, os dados foram relatados por um representante da equipe.

Oficina 2 – “Refletindo sobre a lógica binária”. Objetivo: discutir a presença de dicotomias antagônicas no cotidiano, verificando o caráter não apenas classificatório das diferenças opostas, mas a produção de hierarquizações e exclusões, principalmente aquelas correlacionadas a gênero e diversidade, tais como identidade x alteridade, singular x plural, inato x adquirido, igualdade x diferença, natureza x cultura, superior x inferior, normal x anormal, homem x mulher, masculino x feminino, homossexualidade x heterossexualidade, entre outras. Procedimento: produção por cada cursista de uma listagem com o maior número de relações de oposições binárias conhecidas, compartilhadas e problematizadas posteriormente no grupo ampliado.

Oficina 3 – “Decifre a frase em símbolos”. Objetivo: construir e traduzir frases relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade na escola. Procedimento: dispondo de 50 símbolos e/ou ideogramas projetados em *slides* de *PowerPoint*, cada grupo elaborou uma frase sobre as temáticas, escrevendo-a em papel pardo para a tradução ou decodificação dos demais, sem que tivessem compartilhado previamente seus significados.

Oficina 4 – “Casal Perfeito”. Objetivo: efetuar sucessiva amarração conceitual dos conteúdos dos módulos, partindo da união de duplas de conceitos correlacionados, tais como: superior-inferior, liberalismo-capitalismo, discriminação-preconceito, identidade-alteridade, naturalização-biologização, negro-branco, hierarquização-estratificação, educação-escola-



rização, diversidade-pluralidade, cotas-ações afirmativas, colonialismo-expansionismo, racismo-eugenia, transformação-potencialização, iluminismo-razão. Procedimento: dispostas em pé aleatoriamente na sala, cada cursista recebia uma cartela com um conceito, e colocando-a no peito, buscava um par que julgasse apropriado para unir-se. Finda a etapa da formação de duplas, seguiu-se a formação de trios, também por atrelamento conceitual; posteriormente eram agrupados quartetos, quintetos, sextetos, até a costura final da totalidade dos conceitos.

Oficina 5 – “Ações afirmativas: prós e contras”. Objetivo: discutir dois manifestos enviados ao Congresso Nacional, em 2006, um contrário e outro favorável, sobre a política de cotas étnicas nas universidades brasileiras, tendo como signatários mais de 400 artistas e intelectuais. Procedimento: divisão do grupo em dois subgrupos para a leitura das argumentações extraídas do jornal *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*, edição de 09/07/2006 e posterior debate ampliado, confrontando-se prós e contras à política em questão.

Oficina 6 – “Recorte e cole”. Objetivo: fazer campanhas publicitárias de combate à discriminação e preconceito. Procedimento: mediante a distribuição de revistas, cada grupo recortou frases ou gravuras, colando-as em papel pardo na montagem de uma campanha publicitária para divulgação.

Oficina 7 – “Leitura de reportagens”. Objetivo: debater o conteúdo de reportagens sobre discriminação, homofobia, misoginia, sexualidade, violência e racismo, publicadas em jornais. Procedimento: cada cursista recebeu uma reportagem de jornal abordando tópicos tratados no curso para leitura e posterior apresentação sintética e debate sobre os cruzamentos discursivos. Foram utilizadas as seguintes reportagens extraídas do jornal *Folha de São Paulo*, publicadas entre 2002 e 2009, em edições dominicais:

1. “Grupo do Rio trata agressor de mulher” (30.11.2008);
2. “Feminices” (05.06.2005);



3. “Executivas liberam seu lado feminino” (03.08.2008);
4. “1/3 das firmas expatria mulheres sem o cônjuge” (17.09.2006);
5. “Cresce atuação feminina no mundo financeiro” (26.09.2004);
6. “Mulher tem maior renda em 30% das casas” (08.03.2009);
7. “Corte de vagas afeta mais mulheres, jovens e negros” (01.02.2009);
8. “Legislador nos EUA propõe dividir escolas entre raças” (25.06.2006);
9. “Grupo defende separação por sexo na escola” (04.05.2003);
10. “Mulheres já superam homens na escola” (08.01.2006);
11. “Matemática já não é mais especialidade apenas dos meninos” (04.01.2009);
12. “Até na hora do parto negra é discriminada” (26.05.2002);
13. “Negros têm só 3,5% dos cargos de chefia” (11.05.2008);
14. “Choque de civilizações” (29.07.2007);
15. “Drogas chegam às tribos e desestruturam famílias” (04.03.2007);
16. “Infanticídio põe em xeque respeito à tradição indígena” (06.04.2008);
17. “Quatro em cada dez filhos não foram planejados” (20.04.2008);
18. “Abortivo falso deixa mulheres em risco” (29.05.2005);
19. “17% das jovens fizeram aborto diz estudo” (20.08.2006);
20. “Mulher deve poder escolher, diz ministra (Nilcéia Freire)” (12.12.2004);
21. “Só 7% das cidades cumpriram cotas das eleitas” (19.12.2004);
22. “Homossexualidade é pecado para 58%, aponta pesquisa” (08.02.2009);
23. “‘Grau de heterossexualidade’ veta policial” (18.06.2006);
24. “Ativismo gay causa homofobia, diz Anistia” (18.07.2004);
25. “Homem criado como mulher vira herói” (23.05.2004);
26. “Transexual brasileira vira estrela política” (22.12.2004);
27. “Pais gays criam filhos sem preconceito” (31.03.2002);
28. “Consenso na Justiça gaúcha facilita adoção por casais gays” (15.06.2008);
29. “Lésbicas ganham seu primeiro seriado” (03.07.2005);
30. “Mães de aluguel optam por casais gays” (29.05.2005);



31. “Irmã quer aproximar gay e lésbica da igreja” (13.11.2005);
32. “Programa de saúde é coisa de mulher, diz estudo do Ibope” (19.12.2004);
33. “Homem só vai ao médico se mulher mandar” (22.06.2008);
34. “Gravidez na adolescência cai 10,5% no país” (19.06.2005);
35. “Certidões sem nome do pai somam 20%” (10.08.2008);
36. “Mundo antigo é mais macho que o atual” (16.01.2005);
37. “TV para moças divide público-alvo” (05.06.2005);
38. “Montevideu terá monumento em homenagem à diversidade sexual” (19.12.2004);
39. “Macho acossado” (29.05.2005);
40. “Igreja reage a casamento gay na Espanha” (19.06.2005).

O conteúdo dessas reportagens serviu como estímulo aos debates sobre preconceito e discriminação, revelando a atualidade dos temas e provocando reflexões sobre o cotidiano local, particularmente o escolar.

Oficina 8 – “Meu pré-projeto”. Objetivo: elaborar um pré-projeto sobre Gênero e Diversidade na Escola, descrevendo os desafios, as potencialidades e instrumentos. Procedimento: discussão em grupos de pré-projetos, buscando viabilizá-los segundo preferências, necessidades e conhecimentos adquiridos no Curso. Esta atividade em grupo antecipou as questões referentes ao trabalho final, que consistiu na elaboração de um projeto sobre Gênero e Diversidade na Escola.

### **3. A PARTICIPAÇÃO DAS CURSISTAS**

A primeira edição do curso GDE no Polo de Chapecó teve a participação majoritária, e quase absoluta, de mulheres,<sup>3</sup> com idade entre 27 e 51 anos, atuando na rede pública municipal

---

3. Devido a este perfil, durante o curso, e também neste texto, referiu-se sempre às cursistas, no feminino, sem constrangimento algum por parte da minoria de participantes (quatro) do sexo masculino.



(ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos), com formação, em sua maioria, na área de Pedagogia, mas também nas de Letras, História, Biologia, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Matemática, algumas pós-graduadas (Psicopedagogia e Educação Infantil), egressas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), localizadas, respectivamente, em Chapecó e Joaçaba.

A média de participação, em vista da dificuldade de liberação das atividades escolares, além de outras ausências justificadas e desistências, possibilitou manter a constância de se trabalhar com 6 grupos, de 6 a 7 integrantes (a turma inicial de 50 cursistas reduziu-se gradativamente para 35 concluintes). Poucas desistências foram advindas da insatisfação com o curso ou indisponibilidade de tempo, sendo atribuídas a imprevistos circunstanciais coincidentes com os três encontros presenciais.

Entre as 50 matriculadas, 9 não iniciaram o curso e 6 saíram durante o curso, ou seja, 35 matriculadas integralizaram o curso, todas com aprovação. A média das notas finais (9,0) se destacou entre as melhores do curso, juntamente com Concórdia e Florianópolis, talvez por serem municípios contando com rede escolar e economia dinâmicas, com maiores possibilidades de qualificação dos seus quadros profissionais. Cabe registrar que o curso foi ministrado também nos polos de Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Itajaí, Itapema, São José e Videira.

A articulação entre os tópicos dos conteúdos e as estratégias utilizadas foi atingida pela expressiva participação das cursistas, registrando-se, em especial, o estabelecimento de vínculos e laços por afinidades, favorecendo a livre e respeitosa manifestação verbal e a franqueza de expressão nas situações de abertura para depoimentos e relatos profissionais e pessoais. O grupo soube levantar questionamentos, com argumentações, a partir de seus conhecimentos e experiências prévias, contrapondo-os com os conhecimentos adquiridos, posicionando-se receptivamente ao



lançamento de reflexões e aprofundamentos temáticos, sabendo balancear momentos de concentração e seriedade com momentos de descontração e relaxamento, demonstrando intencionalidade objetiva, mesmo com as manifestações subjetivas.

Em algumas ocasiões, emergiram manifestações emocionalmente carregadas de inconformismos, angústias e impasses quanto às práticas (e teorias) pedagógicas desvinculadas da realidade da comunidade escolar, incluindo o contexto familiar, as tradições, as crenças, as convicções religiosas, as informações das mídias eletrônicas (televisão, Internet etc.) e as próprias histórias de vidas. Nestes momentos, procurou-se ressaltar o caráter potencialmente transformador da escola, inserido em jogos de poder-saber e conflitos com outras instâncias educacionais como família, comunidade, mídia, religião, etc. Pensando numa perspectiva dialética, a escola não é a única responsável pelas possíveis transformações da sociedade. O reconhecimento de certas limitações do educador, entretanto, não significa ser tomado e vencido por acomodação e conformismo frente às dificuldades na luta a favor das equidades de gênero e étnicas. Um dos desafios é justamente este: não se submeter ao sentimento de impotência nem perder o de indignação.

#### 4. ESCOLHAS TEÓRICAS COMPLEMENTARES

O material utilizado no Curso compõe-se de excelentes referências bibliográficas sobre as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Por outro lado, não posso deixar de fazer menção a obras que foram utilizadas nos debates, como fontes de temas trabalhados nas explicações, oficinas, e mesmo eventuais pedidos extras de títulos específicos por parte das cursistas, como por exemplo: *Sociologia da Sexualidade*, de Michel Bozon (2004); *A Família em Desordem*, de Elizabeth Roudinesco (2003); *História da Vida Privada, 5: da Primeira Guerra até nossos dias*, volume organizado por Antoine



Prost e Gerárd Vincent (1992), da coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby; *A Invenção da Heterossexualidade*, de Jonathan Katz (1996).

Além destas obras, recomendei uma coleção de oito livros da série *Pensamento Negro em Educação*, do Núcleo de Estudos Negros (NEN), de Florianópolis, organizados por Ivan Costa Lima e Jeruse Romão (2002).

A coordenação do Curso não adotou nenhuma bibliografia específica para as oficinas, deixando os ministrantes totalmente livres em suas escolhas e criatividade. No meu caso, optei por montar oficinas próprias, com aproveitamento de algumas ferramentas, procedimentos tradicionais e técnicas adaptadas. Para não omitir referência, sugeri para a área de sexualidade, os seguintes títulos: *Sexualidade e Adolescência: as oficinas como prática pedagógica*, de Luiz Carlos Castello Branco Rena (2001) e *Fazendo Arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS*, de Vera Paiva (2000).

Como alusão especial, dou destaque a um pensador, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, cujas palavras acerca de igualdades e diferenças serviram de epígrafe às aulas: [...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (apud OLIVEIRA, 2006, p. 89). A educação para o inconformismo, cerne do projeto educativo de Boaventura Santos, aliada a sua convicção na educação transformadora, o tornam leitura fundamental para os defensores de uma sociedade plural, mais democrática em saberes e em práticas sociais.

## 5. E FINALIZANDO...

Não poderia deixar de referir o calor humano e carinho recebidos das cursistas de Chapecó. Não esquecerei os encontros, sempre carregados de energia, empolgação, disposição, interesse, participação e seriedade, mas também de afetividade.



de e descontração. Durante os quatro meses do Curso, além da partilha de conhecimentos, estabelecemos vínculos e convivências que ficarão para sempre em nossas memórias. Devo ressaltar e elogiar, de maneira enfática, o maravilhoso trabalho de todas as cursistas, com participação ativa e dinâmica, debates interativos e troca de experiências, entre as professoras e professores, marcados pelo respeito mútuo, dedicação e profissionalismo. Os posicionamentos críticos, as interlocuções e as manifestações demonstraram compromisso e engajamento no desafio de combater, atenuar, e superar preconceitos, discriminações e assimetrias de gênero e etnia. Tenho certeza de que as concluintes serão promotoras de espaços educacionais onde prevalecerão reflexões e garantias dos direitos humanos e a equidade de gênero, a equidade étnico-racial e a valorização da diversidade. Lugares plurais/singulares com pessoas singulares/plurais.

Asseguro, com esta turma e com a equipe do polo, estabeleci uma relação sólida, forte, de igualdade e companheirismo e posso afirmar categoricamente: aprendi e amadureci muito, por isso mais do que uma experiência de ensino, foi uma experiência de aprendizagem. Foi um exercício de sonhar juntos. Sonhar com o fim da naturalização da desigualdade hierarquizante de gênero, orientação sexual, etnia e classe social.

Citando palavras de Paulo Freire, em conversação com Edson Passetti (1998, p. 47), diríamos: “Qual é o meu sonho? Devemos ter clareza com relação a qual é o sonho do educador. Não no sentido de impor o meu sonho ao educando, mas no sentido de deixar claro a ele que há diferentes sonhos políticos que correspondem a maneiras pedagógicas diferentes de atuar.”

Portanto, nunca é demais lembrar: para o educador, todo dia é dia de desafio. Resistir, insistir e persistir: continuar sendo gente e agentes. Mas nunca deixar de sonhar sonhos concretos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A COR da igualdade, *Folha de São Paulo*, São Paulo, n. 747, 9 jul. 2006. Caderno Mais! p. 4-6.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elizabete; *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professora/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

KATZ, Jonathan Ned Katz. *A Invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. *Pensamento Negro em Educação*. 2. ed. Florianópolis: Atilênde, 2002. 8 v.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Vera. *Fazendo Arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus, 2000.

PASSETI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

PROST, Antoine; VINCENT, Gerárd. *História da Vida Privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 5.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. *Sexualidade e adolescência: as oficinas como prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

# ENSINO A DISTÂNCIA, ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO E ENCONTROS PRESENCIAIS: O GDE EM ITAPEMA

*Leandro Oltramari*

*Claudia Regina Nichnig*

*Maria Aparecida Rita Moreira*

A proposta do presente artigo é refletir sobre a Educação a distância como experiência educacional a partir da capacitação de professores realizada no primeiro semestre de 2009 pelo Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e direcionado a professores/as do ensino público. Os/as autores/as, que integraram a equipe que atuou no polo de Itapema, destacarão diferentes aspectos do ensino a distância (EaD), na tentativa de analisar como se deu o processo de mediação entre a equipe de coordenação do polo e os/as cursistas; a interlocução da equipe com a modalidade EaD; a interação entre os/as integrantes da equipe e com os/as cursistas nos diferentes momentos da capacitação, enfatizando os encontros presenciais.

Partimos da consideração de que a experiência de ensinar “Gênero e Diversidade na Escola” na modalidade EaD não foi inédita apenas por ser realizada virtualmente, utilizando-se uma plataforma própria e um material didático especialmente preparado para o curso, mas também por incluir temáticas pouco abordadas nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos para os/as professores/as da rede pública do Estado.<sup>1</sup>

---

1. Nesta primeira versão do curso ministrado em Santa Catarina e em outros estados brasileiros, o material utilizado foi produzido pelas/os estudiosas/os do Centro Latino Americano em Sexualidades e Direitos Humanos, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Primeiramente, apresentaremos uma breve descrição do município e do polo, situando-o no espaço da EaD. Em seguida, abordaremos a interlocução da equipe com a modalidade EaD e finalmente faremos algumas considerações sobre nossa experiência do ensino a distância intercalado com aulas presenciais.

## 1. O MUNICÍPIO DE ITAPEMA, O POLO E SUAS ESPECIFICIDADES

O Município de Itapema está situado no litoral norte de Santa Catarina. O estilo das moradias construídas durante o período da colonização deu o nome à cidade de Tapera, que, a partir de 1850 foi denominada como vila, anexada ao Município de Porto Belo, recebendo o nome de Itapema em 1921, e sua criação oficial data de 13 de janeiro de 1962.<sup>2</sup>

Segundo nos ensina o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos (2004), o litoral catarinense era ocupado por populações carijós, do grupo Tupi-Guarani: “A ocupação do chamado ‘homem do sambaqui’ data de aproximadamente 5.000 anos. A Ilha de Santa Catarina e o litoral, segundo as evidências disponíveis, estariam povoados desde essa época” (p. 23). Estas populações, grandes conhecedoras da vegetação, da flora e da fauna local, além dos acidentes geográficos da região, plantaram e pescaram para o abastecimento dos portugueses, sendo que seus conhecimentos foram repassados aos europeus. Segundo o saudoso professor, “eles haviam prestado uma grande contribuição para a sobrevivência dos europeus durante todo o século XVI” (p. 25). Posteriormente, os portugueses que ocupavam a região onde hoje está situado o município de Itapema, instalaram ali uma colônia de pescadores, que deu início ao povoamento do município de Itapema.

Itapema possui um território de 59 km<sup>2</sup>, uma população de aproximadamente 34.448 habitantes, e está localizada a 60

---

2. Cf. material disponível em: <[http://www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA\\_NA](http://www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA_NA)>. Acesso em: 20.nov. 2009.



km da capital do estado, Florianópolis. O município divide-se em três áreas distintas: zona rural, onde prevalece a agricultura familiar, agroindústrias e agroturismo; zona urbana e zona litorânea. As duas últimas se misturam, apresentando maior densidade demográfica no município, contudo são comunidades com diferentes situações socioeconômicas e divididas pela BR 101, o que requer forma diferenciada na execução de políticas públicas. A população urbana do município representa 95,8 % dos habitantes, sendo que a comunidade litorânea urbana e a comunidade urbana localizada no lado oeste da BR 101 estão mais próximas dos serviços públicos. A taxa de alfabetização do município é de 95,6%.<sup>3</sup> A comunidade urbana localizada no lado oeste da BR 101 é composta em grande parte da população oriunda de outros estados brasileiros e cidades do interior de Santa Catarina. Apresenta alto índice populacional e regiões de interesse social, com populações de baixa renda que residem próximo a encosta de morros, área de mangues, de preservação ambiental e ribeirinha. Por isso mesmo, a região tem sido foco de muitas ações públicas municipais com vistas à qualidade de vida, como qualificação profissional e infra-estrutura, para garantir dignidade e qualidade de vida destas pessoas.

A comunidade litorânea localizada no lado oposto possui vários investimentos privados nas áreas de turismo, principalmente no setor imobiliário e hoteleiro. A Secretaria de Educação, tendo em vista as necessidades locais e as possibilidades apresentadas pelo Projeto da Universidade Aberta do Brasil-UAB, propôs a implantação de um Polo de Apoio Presencial no final do ano de 2008, que tem como principal meta potencializar as vivências universitárias dos sujeitos envolvidos na modalidade EaD. Desta forma, em março de 2009, o Polo teve com o GDE, seu primeiro Curso de Extensão, de 4 meses de duração, com

---

3. Cf. material disponível em: <[http://www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA\\_NA](http://www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA_NA)>. Acesso em: 20.nov.2009.



50 cursistas inscritos/as. O polo da UAB proporcionou toda a infra-estrutura necessária de maneira a possibilitar o amplo acesso à formação, com salas e computadores ligados à Internet para a realização das atividades. O curso colaborou para que os/as professores/as tivessem oportunidades de formação de fácil acesso, já que o município não conta com universidades.

## **2. A INTERLOCUÇÃO DA EQUIPE COM A MODALIDADE EAD**

A educação a distância não é uma modalidade que vem substituir ou por em risco a educação presencial: é o que podemos concluir como participantes da equipe do curso no polo de Itapema. Neste artigo, pretendemos discorrer sobre a experiência da equipe desde a troca das primeiras experiências relacionadas à prática inédita de participar de uma equipe de capacitação a distância até algumas experiências concretas vividas na mediação com os/as cursistas, bem como a forma com que planejamos as aulas presenciais. Foi, portanto, um curso numa modalidade cada vez mais frequente no Brasil, também denominada, quando pertinente, de semipresencial. Ou seja, a carga horária do curso incluiu 200 horas de atividades a distância, realizadas no ambiente de aprendizagem, e 60 horas de atividades presenciais.

Iniciamos esta reflexão retomando as seguintes palavras de Versutti:

Embora a educação mediada por recursos tecnológicos não seja vista como solução para os problemas educacionais do país, a “aprendizagem independente” ou mediatizada assume um grande valor na sociedade atual, sendo inclusive recomendada a um grande número de alunos e profissionais. Sendo assim, é importante refletir sobre a sua qualidade e eficácia no que se refere principalmente à aprendizagem dos sujeitos, pois, educação à distância continua sendo Educação e cada vez



mais surgem novas perspectivas para problematizar este novo campo de ação (não aparece a data).

Desta fala de Versutti, ressaltamos principalmente a afirmação de que a “educação a distância continua sendo Educação”. Consideramos que não podemos perder de vista essa constatação, que permite perceber que nesta modalidade de educação encontraremos também dificuldades a serem transpostas, tais como, a assiduidade de uns em contraposição à evasão, a empolgação de uns e a falta de motivação de outros, o desejo de buscar novos conhecimentos de uns e o desejo de apenas obter mais um certificado de outros, a posição de quem pensa a teoria como uma ferramenta a ser utilizada nas transformações possíveis de serem realizadas contra aqueles que perpetuam o discurso de senso comum. Estas dificuldades da educação presencial também são encontradas em EaD.

No entanto, o grande desafio da educação a distância é, sem dúvida, a ausência de contato presencial permanente, o que, num primeiro momento, parece causar uma certa insegurança, que pode ser tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Como uma equipe de educação a distância enfrenta esta limitação, é o primeiro aspecto que discutiremos sobre nossa experiência no curso GDE.

Após a chamada para composição da equipe do GDE, percebemos que estávamos diante de um fenômeno novo. O novo sempre nos propõe desafios. A partir do momento em que concordamos em enfrentar este desafio, precisamos encontrar meios para lidar com ele no sentido de superá-lo. A coordenação do curso promoveu algumas facilidades, que nos auxiliaram, mas que ao mesmo tempo demandaram tempo e esforço da nossa parte. A primeira delas foi o encontro com as equipes de todos os polos, ocorrido em fevereiro, na UFSC. Este encontro incluiu as equipes de todos os polos e representou um espaço de troca e de interação com a plataforma *Moodle*, software livre



para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, que permite a realização de cursos a distância, criado pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, em 2001.

Neste primeiro encontro foi possível conhecer as equipes dos diferentes polos, que puderam juntas conhecer o sistema e ser introduzidas a modalidade EaD, tendo uma primeira noção do seu significado no contexto da educação. Foi um momento muito importante, pois abriu horizontes, para que tivéssemos uma primeira ideia do que nos esperava. Neste contato, assumimos o compromisso de realizar o curso de Tutores oferecido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do qual teríamos a visão do cursista simultaneamente à nossa atuação como agentes nesta modalidade.

## **2.1 Atuando numa perspectiva de agente-receptor na EaD**

Durante o curso encontramos situações diferenciadas entre os integrantes da equipe: alguns já haviam sido cursistas em EaD, outros tutores/as e/ou mesmo professores/as, mas, nos chamou a atenção a experiência simultânea da atuação como cursistas (no curso de tutores da UFPR) e como tutores/as. Nesta experiência de dupla via, nos perguntávamos até que ponto, uma educação não presencial poderia ser eficaz.

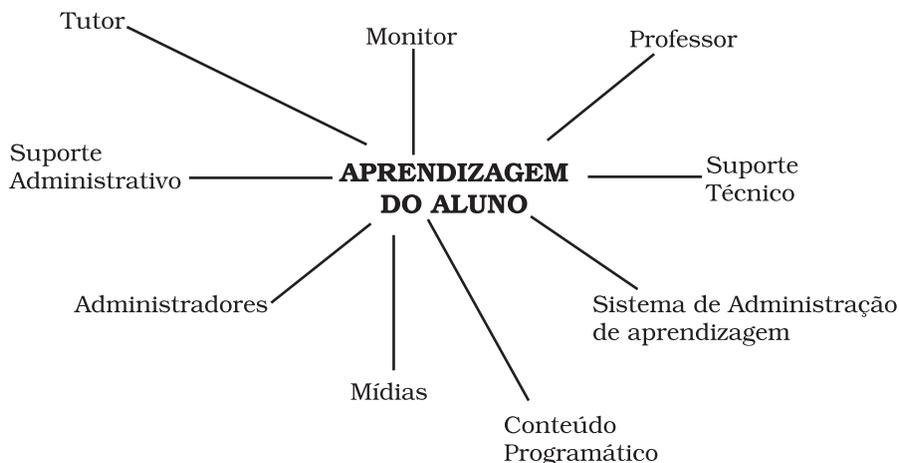
As primeiras aulas do curso GDE nos fizeram perceber esses diferentes papéis vivenciados na EaD e sua importância para o sucesso do processo. De certa forma, buscamos desenvolver na nossa participação como cursistas o perfil de cursista que queríamos no nosso polo.

A educação nos foi apresentada como prática mediatizada, tendo a figura do tutor no centro das atividades com o cursista. Interessante pensarmos em mediatizar a partir do que está posto na segunda unidade, do curso de tutores da UFPR. No material desta unidade tratando do tutor, papéis e ações, encontramos: “Mediatizar: Aquele/ aquilo que serve de mediação ou de me-



diador. Um processo de comunicação entre cursistas, tutores e professores que ocorre por meios auditivos, visuais, audiovisuais, gráficos e informáticos.” Utilizamos este conceito por considerá-lo de máxima importância no entendimento da relevância da interação da equipe que coordena um polo de EaD. Uma vez organizada a equipe, confirmamos a importância de que a relação que estabelecêssemos entre nós como equipe iria refletir na criação de espaços de mediação com nossos/as cursistas.

O módulo trouxe um quadro que possibilitou visualizar a responsabilidade da equipe da EaD com a aprendizagem do aluno. Tentaremos reproduzir as relações de aprendizagem na figura abaixo:



*Figura 1. Aspectos e funções envolvidos na aprendizagem dos alunos.*  
 Fonte: NEAD-UFPR – Curso de Tutores: Unidade 2- o tutor: Papéis e ações (Componentes de um sistema de EaD (Fonte: Adaptado de BASTOS, 2003).

Esta figura mostra que existe um comprometimento de todos com o aprendizado do cursista. Por outro lado, buscamos uma relação mais interativa, que privilegiou as relações entre os diferentes agentes, que podemos representar através do esquema abaixo:

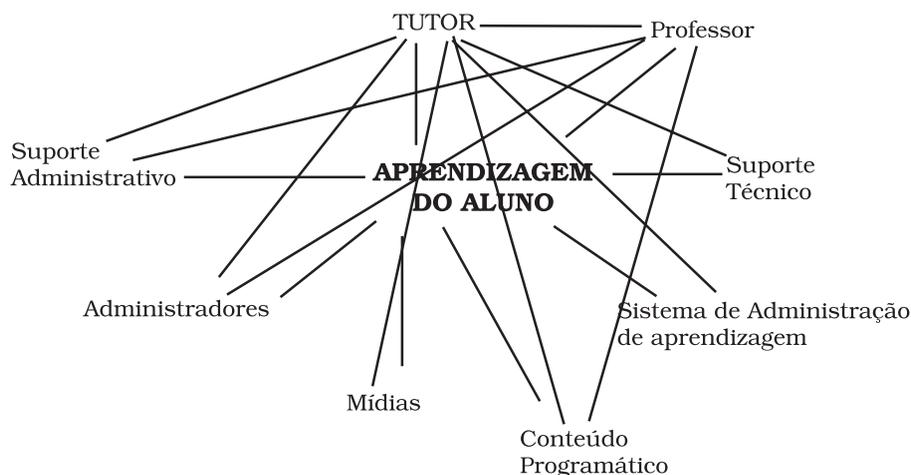


Figura 2. Interações entre aspectos e funções envolvidos na aprendizagem dos alunos.

Fonte: figura adaptada da anterior, a partir da experiência do professor/tutor do GDE/polo Itapema.

Esta figura tenta mostrar a importância da interação entre todos os membros da equipe: os contatos devem ser permitidos, todos articulados em função do aprendizado do aluno/cursista.

A partir destas ideias, se num primeiro momento pensávamos a EaD como uma educação alternativa e, por vezes, ineficaz, começamos a percebê-la como complexa e produtiva, e por vezes eficiente.

A possibilidade de participar do curso de tutores enriqueceu bastante nossa prática, permitindo-nos perceber a distância física, entre professor/tutor e cursistas, como possível de ser relevada pela presença virtual. Ao mesmo tempo, o polo presencial cria um elo com o cursista que, num primeiro momento sente necessidade do contato físico com o professor.

No desenvolvimento do curso, encontramos problemas relacionados à familiarização com o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que não impediram o sucesso das atividades, uma vez que as redes de ligação do grupo (suporte



técnico/ tutor/ cursista) foram estabelecidas através do diálogo e das negociações.

A equipe do polo de Itapema soube colocar a sua disposição todos os meios disponíveis para se interligar e buscar solucionar os problemas que foram surgindo.

Uma das preocupações constantes no desenvolvimento do curso foi a evasão dos/as cursistas. A evasão é um fato na educação, não um dado isolado da EaD, porém pudemos perceber que na EaD existe um controle maior da evasão, uma vez que o tutor estabelece um contato pessoal mais regular com 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.

No decorrer da experiência, pudemos notar que a EaD pode ser tão eficaz quanto a educação presencial, pois ambas necessitam do compromisso entre as partes envolvidas no processo de aprendizagem. Talvez a relação de eficiência das duas modalidades de educação esteja no grau de comprometimento com que as equipes abordam os alunos, sejam eles presenciais ou “não presenciais”.

Após a participação no GDE, consideramos como um dos aspectos importantes no desenvolvimento de um curso em EaD a afinidade dos integrantes da equipe gestora com o tema proposto. Acreditamos que diferentes motivos podem levar um cursista a optar pelo curso que irá escolher, mas a seleção da equipe gestora é fundamental. Esta precisa estar afinada com o tema a desenvolver, o que, a nosso ver, dará credibilidade ao curso, pois tal comprometimento certamente refletirá nos resultados obtidos, sobretudo quanto à qualidade do curso oferecido.

## **2.2 Interagindo com os/as cursistas *on-line***

Durante praticamente quatro meses interagimos com um grupo de 35 cursistas, em média, através da Internet, em en-



contros virtuais alternados por encontros presenciais, de que trataremos no próximo item.

Os primeiros momentos de interação *on-line* foram de acertos, quando tentamos minimizar as dúvidas dos/as cursistas e as nossas próprias em relação ao AVEA. Os primeiros contatos no ambiente virtual se deram através das apresentações. Fomos conhecendo cada um de nossos/as cursistas: onde atuavam, a disciplina que ministravam, alguns dados pessoais, após o que iniciamos as atividades mais diretamente relacionadas à capacitação, como a participação nos fóruns e apreciação das primeiras tarefas.

O primeiro módulo marcou o encontro com a atividade de construção de conhecimentos, permitindo saber até que ponto os/as cursistas estavam identificados/as com o tema. O contato através do AVEA apontou para possíveis dificuldades e resistências que encontraríamos frente à temática proposta. A partir daí começamos a perceber que a EaD nos permite uma significativa mediação do conhecimento. Por meio de mensagens e *e-mails* tentamos contatar os/as cursistas, que também perceberam este espaço de interação. Infelizmente, não foi possível estabelecer a interação desejada com todos/as. Problemas como dificuldade de acesso à Internet e carga horária de trabalho excessiva, foram levantados como justificativa para as ausências.

Apesar das dificuldades, avaliamos a participação do nosso polo no sistema como bastante positiva, considerando que muitos dos integrantes do grupo estavam realizando sua primeira experiência de formação a distância.

### 3. OS ENCONTROS PRESENCIAIS NO POLO DE ITAPEMA

Discutir temas relativos à diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais causaram nos/as cursistas do polo de Itapema tanto a vontade de aprender e discutir velhas e novas temáticas escolares quanto, por vezes, certo desconforto. Nossa



equipe preparou as aulas presenciais pensando nas dificuldades que teríamos a enfrentar, procurando trabalhar sempre de forma agradável e a partir de exemplos vivenciados no cotidiano escolar.

Sabíamos que o ensino a distância para as nossas cursistas, já assoberbadas pelo trabalho e a carga da bem conhecida tripla jornada de trabalho, às vezes se tornava cansativo, e mesmo que tivéssemos um polo preparado com computadores, muitas tinham dificuldades para se deslocar até lá durante a semana e preferiam acessar o ambiente virtual de suas casas ou de seus locais de trabalho.

Por estas razões, pensamos em aulas agradáveis e que prendessem a atenção das alunas e alunos nas tardes e noites de sexta-feira e durante todo o dia de sábado. Ainda contávamos com a falta de muitos/as cursistas durante o período da tarde, por não conseguirem dispensa de suas aulas para a participação no curso.<sup>4</sup> Todas estas peculiaridades foram levadas em conta pelas tutoras a distância, Cláudia Regina Nichnig e Maria Aparecida Rita Moreira, e pelo professor Leandro Oltramari na preparação da primeira aula presencial, cuja temática principal foi a diversidade, em que se pretendia introduzir os demais temas a abordar durante o curso, tanto a distância como nos encontros presenciais.

### **3.1 Primeiro encontro presencial: como aprender e ensinar diversidade?**

Para a primeira parte da aula, propusemos a realização de uma oficina já realizada pela equipe durante o curso de preparação realizado em Florianópolis, chamada “Criando laços”, cujo objetivo, além da integração da turma e da aplicação de um breve questionário, era levar à percepção prévia sobre as

---

4. Lembramos que na solenidade de abertura do curso tivemos a presença do prefeito e da secretária de educação de Itapema, que afirmaram a necessidade e a importância da sua realização no município.



temáticas do curso, enfocando temas como movimentos sociais, datas comemorativas, como também autores/as que abordam as temáticas do curso, quais sejam diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

A dinâmica consistiu no seguinte: os participantes perguntaram entre si o que sabiam previamente sobre a temática referida e após anotarem as respostas, iam recebendo uma fita colorida na medida em que eram entrevistados. Após a dinâmica, iniciamos uma apresentação em *PowerPoint*, elaborada pela equipe, abordando a temática diversidade e, em seguida, iniciamos a discussão teórica. No dia seguinte, realizamos outra dinâmica, em que as/os cursistas deviam expor em cartazes, através de recortes de revistas e desenhos, o que entendiam por diversidade, para em seguida apresentá-los oralmente. Finalmente, após a discussão dos trabalhos, continuamos com a discussão utilizando material pelo *Powerpoint*.

Neste primeiro encontro, ocorrido nos dias 03 e 04 de abril, também tivemos uma pequena solenidade de abertura do curso, da qual participou o diretor da escola, cujo espaço físico é utilizado como sede do polo, como também o prefeito de Itapema e a secretária de educação do município, que deram as boas-vindas a todos. Foi de grande importância para integração dos presentes, principalmente pelo fato de alguns deles terem se deslocado diretamente de suas escolas para o polo de Itapema. Em seguida, retomamos a discussão do tema diversidade, incluindo comentários sobre acontecimentos de conhecimento público (como o que aconteceu com o índio Galdino na capital federal, queimado por jovens de classe média daquela cidade, por pensarem se tratar de um mendigo), novos afetos e conjugalidades. Já percebíamos a vibração e o interesse do grupo, tanto pela realização pioneira do curso no município de Itapema, quanto pela abordagem de temáticas de relevância nas discussões sobre o ambiente escolar no Brasil e no mundo. Neste momento contávamos com 27 cursistas. Vale ressaltar, neste primeiro



encontro, apesar de existir um clima de cooperação entre os/as participantes e equipe técnica, houve um estranhamento por parte da equipe e de uma aluna acerca do horário de término do curso. Para as tutoras e o professor, aquela mensagem já no primeiro dia do curso, trouxe a indagação: como seriam os próximos encontros?

Na manhã de sábado, iniciamos com uma dinâmica que envolveu todas as alunas e alunos do curso. A turma foi dividida em grupos por cores, aos quais foram entregues cartolinas, canetas, revistas e tesouras, propondo-se a representação plástica, em recortes ou desenhos, de ideias que lhes ocorriam ao pensar em gênero. Nesta atividade, alguns grupos elaboraram cartazes com representações ligadas a “sou masculino e feminino”, abordando a homossexualidade através de símbolos dos movimentos homossexuais.

Outras dúvidas surgiram relacionadas às práticas dos profissionais de educação quando defrontados em sala de aula com meninos que enviam bilhete amorosos para outros meninos, alunos e alunas deficientes, como tratar alunos e alunas que se identificam com grupos juvenis chamados de “emos”, alunos e alunas soropositivas, preconceitos e discriminações de classe social, violência entre estudantes, etc.

Este elenco de temas relevantes nos mostrou que teríamos muitas discussões e interesse por parte dos/as nossos/as cursistas, pois os resultados desta primeira dinâmica trouxeram-nos a percepção de que os temas a abordar no curso integram o dia-a-dia de professores/as que, isoladamente, em suas escolas e salas de aula, muitas vezes, não possuem o arsenal necessário para o enfrentamento das situações e discussões.

Isso porque não dispõem de tempo e das condições para se debruçarem sobre estas questões, mas, principalmente, talvez, porque muitos deles só estavam se sensibilizando para a temática naquele momento, se dando conta da necessidade de se preparar para atuar frente a questões como diversidade,



gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Durante a tarde, terminamos a apresentação dos grupos e voltamos à discussão utilizando o *Powerpoint*. A partir da experiência do dia anterior, a equipe fortaleceu-se ainda mais e neste segundo encontro trouxe elementos teóricos e principalmente garantiu uma participação maior das/os cursistas, principalmente da que havia questionado o horário, cuja permanência, neste segundo dia, prolongou-se até o final da sessão, como todo o grupo.

No mês seguinte, entre a primeira e a segunda aula presencial, que englobaria os módulos gênero e sexualidade, ocorreram inúmeras conversas por e-mail entre as tutoras e os/as cursistas e fizemos o planejamento da segunda aula.

### 3.2 Segundo encontro: gênero e sexualidade se aprendem na escola?

No segundo encontro, realizado em maio de 2009, iniciamos as atividades com a apresentação dos conteúdos teóricos sobre relações de gênero e sexualidade, em *PowerPoint*, e estimulamos reflexões sobre o tema através de músicas como *Maria da Penha* e *Geni e o Zepelim*, sugerindo, após a audição, uma discussão a partir das abordagens adotadas pelos compositores.

No dia seguinte, pela manhã, formamos grupos para retomar as discussões, propondo a representação plástica, através de recortes das revistas, dos gêneros feminino e masculino. Na segunda parte da aula, a discussão partiu da projeção do vídeo *Educação em Direitos Humanos* (SILVEIRA, 2007).

As músicas utilizadas provocaram calorosos debates, principalmente em torno da violência de que são acometidas as mulheres e a necessidade de uma lei específica que contemple a violência de gênero, trazendo à baila as inovações da lei Maria da Penha. Foi necessária nossa intervenção, no sentido de esclarecer posicionamentos equivocados sobre esta lei, considerando-a como instrumento para “beneficiar” as mulheres, como também no de promover a compreensão das políticas públicas não como



benefícios, mas como direitos das populações em situação de vulnerabilidade.

A proposta de discutir as temáticas de gênero e sexualidade através da representação plástica em cartazes propiciou o debate sobre os diferentes espaços em que se manifestam as relações de gênero: no âmbito educacional, os esportes para meninos e meninas, a dedicação e o estímulo (ou não) de meninos e meninas para as diferentes disciplinas escolares; pensando em sexualidade, os comportamentos sexuais de homens e mulheres; no âmbito profissional, os debates sobre a dupla jornada de trabalho das mulheres, os cuidados com as crianças e a casa; as profissões desempenhadas por homens e mulheres; no campo da mídia, o consumismo vinculado às mulheres; as propagandas direcionadas às mulheres (ligado ao senso comum de que estas são mais consumistas do que os homens) e diversas formas de discriminação.

O conteúdo do vídeo mencionado estimulou o relato de inúmeros exemplos práticos de situações relacionadas a gênero e sexualidade na escola, inclusive na Educação Infantil, tendo sido assinaladas as dificuldades de se discutir temas como sexualidade de meninas e meninos, práticas diferenciadas, contracepção, aborto.

Por último, discutimos o tema conjugalidade homoerótica, parentalidade, as novas famílias e a ausência de legislação correspondente no Brasil, a partir da apresentação do vídeo *Fidelity: don't divorce us*,<sup>5</sup> sobre a campanha de mobilização, feita nos EUA, contra a proposição de proibição do casamento homossexual. O segundo encontro presencial foi encerrado com esta discussão e a solicitação de que os/as cursistas trouxessem no encontro seguinte anotações sobre os papéis desempenhados por mulheres e homens negros nas novelas brasileiras.

A dedicação da turma em realizar as atividades foi bastante

---

5. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=b-awVQkTeVE>>. Acesso em 20 nov. 2009.



satisfatória, com destaque da aluna citada anteriormente, como coordenadora de grupo. Entendemos que a educação, como nos aponta Freire (2002), é uma relação a se estabelecer com “autoridade” que se faz presente quando o aluno entende a atividade ou processo educativo como válido de ser executado. Diferente da relação autoritária, estabelecida pela “força” de quem detém os meios legais para determinar os processos como o professor, a autoridade é concedida por aquele que aprende por entender que o professor tem algo a contribuir.

### 3.3 Terceiro encontro: pensando relações étnico-raciais

O último encontro presencial, marcado para os dias 29 e 30 de maio, teve como tema as relações étnico-raciais. Iniciamos a aula retomando os cartazes feitos pelos/as cursistas anteriormente, quando se discutiram os papéis e as representações de gênero desempenhadas por homens e mulheres, intercalando com o debate teórico desenvolvido a partir do material didático do curso e daquele preparado pelas tutoras e pelo professor. No período noturno, discutimos a invisibilidade de negras/os nas telenovelas brasileiras, a partir dos apontamentos trazidos pelas/os cursistas e assistimos ao documentário *A negação do Brasil* (ARAÚJO, 2000), em que artistas negras/os falam sobre a discriminação sofrida por elas/es na televisão e no cinema brasileiros e a luta para que não lhes sejam reservados apenas papéis de escravos/as e empregados/as domésticos/as, etc. No sábado pela manhã, discutimos ainda sobre a temática da diversidade a partir de outro documentário, preparado pela turma de nível médio da tutora Maria Aparecida, professora na Rede Estadual, intitulado *Diversity*.

Nesse último encontro, foi possível vislumbrar a empolgação das cursistas com a programação preparada pela equipe – apesar de inúmeras atividades a cumprir, tanto no ambiente virtual de ensino aprendizagem como nas aulas presenciais –, envolvendo o debate sobre relações étnico-raciais, preconceitos



e discriminações ainda presentes no ambiente escolar, apesar de toda as discussões propostas pelos movimentos sociais, como o movimento negro e os movimentos feministas, que enfocam as discussões propostas pelas feministas negras.

A apresentação dos dois documentários sobre a temática levou os/as cursistas a perceber mais nitidamente suas questões. Importante destacar as intervenções de uma cursista, professora da rede pública, negra, que trouxe exemplos emblemáticos, mostrando como na sua sala de aula as palavras e as práticas discriminatórias de alunos e alunas são enfrentadas pela professora, imediatamente quando esta percebe o problema.

Também é importante destacar a ambientação promovida pela tutora Maria Aparecida Rita Moreira, especialista em relações étnico-raciais, que levou inúmeros livros de literatura infantil, entre outros, que discutem o tema. A tutora levou também bonecas negras para mostrar a dificuldade de as crianças se verem representadas nos brinquedos produzidos no Brasil. Finalizamos o terceiro encontro presencial com a distribuição de bonecas *abayomi*<sup>6</sup> produzidas por mulheres negras que desenvolvem esta atividade simultaneamente à de contadoras de histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que dissemos no início, a proposta deste artigo foi pensar a EaD como uma experiência educacional a partir de uma capacitação de professores desenvolvida no formato desta modalidade de ensino. Além de breve descrição do município de Itapema onde se realizou a formação, abordamos a interlocução da equipe com a modalidade EaD e apresentamos uma breve descrição dos encontros presenciais.

---

6. Bonecas feitas a partir de sobras de pano reaproveitadas, sem o uso de cola ou costura. Lena Martins, militante do movimento de mulheres negras do Maranhão, passou a utilizar as bonecas artesanais brasileiras como instrumento de conscientização e sociabilização, originando a Cooperativa Abayomi, em 1988. Cf. material disponível em: <[http://www.pontosolidario.org.br/bonecas\\_abayomi.htm](http://www.pontosolidario.org.br/bonecas_abayomi.htm)>. Acesso em: 25 maio 2009.



Ao nos debruçarmos sobre a proposta do GDE, após sua realização, pensando na organização da equipe gestora do GDE, na interação da equipe formada por professor/tutores, na estrutura do polo de Itapema e no grupo de cursistas, concluímos que os objetivos propostos para o curso foram alcançados. Ao observarmos os números, observamos que, dos 52 inscritos no curso, 18 não iniciaram o curso, ou seja, nem adentraram o espaço virtual de ensino-aprendizagem, e que apenas 8 cursistas o iniciaram e não o finalizaram (destes, uma pequena parte desistiu após comparecer às aulas presenciais). As avaliações dos/as cursistas foram extremamente positivas, enfocando o caráter inédito do curso e sua abrangência, atendendo vários municípios do Estado, em regiões de grande dificuldade de acesso à educação de qualidade.

Obviamente, enfrentamos limitações, algumas delas resultantes do próprio ineditismo do projeto, dentre as quais destacamos: dificuldades de algumas/uns professoras/es no acesso à Internet; falta de diálogo com órgãos oficiais e secretarias de educação, gerando a ausência de cursistas em encontros presenciais, devida à dificuldade em negociar suas ausências na escola. Por outro lado, avaliamos como muito positiva a interação em nosso polo, os momentos de troca, tanto nos encontros presenciais quanto nos virtuais. Importante ressaltar a oportunidade de compreendermos melhor o funcionamento da EaD, através do curso de tutores da UFPR, bem como a importância da formação continuada nos temas específicos do curso, oferecida pela Coordenação do GDE, antes e durante o início do curso.

Desta forma, a permanência da maioria dos/as cursistas que iniciaram o curso também é um indício do seu interesse nas atividades e na metodologia utilizada, perceptível também na sua avaliação, ao final. Acreditamos na validade da experiência, tanto para os/as cursistas como para a equipe formadora, traduzida como um processo de interação e ao mesmo tempo de formação, que possibilitou uma dupla reflexão: a da viabi-



lidade da formação dentro da EaD e o tratamento (aceitação) por parte dos/as cursistas de uma temática inovadora, e por vezes, polêmica. Quanto à situação enfrentada em abordagens de algumas/uns cursistas a partir do senso comum ou de forma preconceituosa, a equipe agiu com a maturidade necessária para conduzir o curso de forma satisfatória, sobretudo por ter conseguido estabelecer uma relação de aprendizagem com proximidade afetiva, pois não foram poucos os/as professores/as que traziam suas questões pessoais para o diálogo, articulada a uma relação de “autoridade”, na expressão freireana.

Acreditamos ter sido possível apresentar aos/às cursistas um novo arcabouço teórico para problematizar as questões de diversidade, sexualidade, gênero e relações étnico-raciais, sempre pensando na realidade escolar ou, para utilizar a expressão foucaultiana, acreditamos que a “caixa de ferramentas” que disponibilizamos vão-lhes permitir novos olhares sobre velhas questões escolares.

Quando pensamos na viabilidade da formação dentro da EaD, percebemos que esta pode ser, sem sombra de dúvidas, uma modalidade cada vez mais utilizada na formação de professores/as de escolas públicas. Concluimos que as aulas presenciais, para a discussão do que foi pensado a partir dos encontros *on-line*, favoreceu problematizar os temas mais concretamente. Acreditamos também que cursos semi-presenciais podem se instaurar como etapas de transição entre a educação presencial e a EaD.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A NEGAÇÃO do Brasil. Direção de Joel Zito Araújo. 92 min. 2000. (não traz o local)

DON'T divorce us. Courage Campaign. EUA, 2009.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Nova história de Santa Catarina*. 5. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

VERSUTI, Andrea Cristina. *Educação a distância: problematizando critérios de avaliação e qualidade em cursos on-line*. GT Educação e Comunicação, n. 16, UNICAMP. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t162.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t162.pdf)>. Acesso em: 13.nov. 2009.

<[www.pontosolidario.org.br/bonecas\\_abayomi.htm](http://www.pontosolidario.org.br/bonecas_abayomi.htm)>. Acesso em: 23.nov.2009

<[www.youtube.com/watch?v=b-awVQkTeVE](http://www.youtube.com/watch?v=b-awVQkTeVE)>. Acesso em: 23.nov.2009.

<[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 23.nov.2009.

<[www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA\\_NA](http://www.itapema.sc.gov.br/textos/index.php?idTexto=ITAPEMA_NA)> “História do Município” e “Localização”. Acesso em 23.nov.2009.



# UMA EXPERIÊNCIA DE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO POLO DE FLORIANÓPOLIS

*Gláucia de Oliveira Assis  
Fátima Weiss de Jesus  
Rute Miriam Albuquerque  
Maristela Moreira de Carvalho  
Rejane Teresa Marcus Bodnar*

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma iniciativa inédita na formação de professores/as, utilizando-se de novas tecnologias para a mediação pedagógica a distância e integra um conjunto de políticas públicas para formação nas áreas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O curso revela o compromisso da Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM) e do Ministério da Educação (MEC) com a oferta de oportunidades de formação de professores e profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino para atuarem na educação para a diversidade, contribuindo para a promoção da equidade de gênero, o reconhecimento da diversidade sexual e étnico-racial.

O projeto piloto do curso aconteceu em 2006, em seis municípios brasileiros (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourado, Niterói e Nova Iguaçu) com 1200 vagas e, depois dessa experiência, a partir de 2008, a Formação em GDE passou a ser oferecida por meio de Edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) para as instituições de ensino superior que desejassem ofertá-la via Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse contexto, o Instituto de



Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG/UFSC) promoveu o GDE no Estado de Santa Catarina.<sup>1</sup>

O GDE foi oferecido como um curso de extensão na modalidade a distância e com uma carga horária de 200 horas, das quais 60 dedicadas a encontros presenciais. Seu público-alvo constituiu-se de professoras/es da Educação Básica da rede pública do Estado de Santa Catarina.

O curso foi organizado em quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Os temas trabalhados têm importância cada vez maior para a construção da cidadania e promoção dos direitos humanos; são temas transversais e que demandam a formação continuada dos/as professores/as. Ao abordar as temáticas das relações de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o GDE reconhece a escola como espaço privilegiado de transformação social.

Assim, no período do curso, as ações priorizaram os seguintes objetivos: a) possibilitar a reflexão e instrumentalização de professoras/es para lidar com comportamentos e atitudes envolvendo relações de gênero, étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual no cotidiano da escola e b) fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola (BOURDIEU, PASSERON, 1982).

O curso se desenvolveu na modalidade EaD, utilizando-se das novas tecnologias educacionais para a formação continuada de professores/as. Neste sentido, um dos seus desafios foi atender a professores/as, muitas não acostumadas ao ambiente virtual; iniciá-los/as nesse ambiente e, ao mesmo tempo, tratar

---

1. Para um breve histórico do Curso Gênero e Diversidade na Escola, ver HEILBORN, ROHDEN, 2009, p. 11-12. Sobre a organização do curso em Santa Catarina, ver o texto de Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral nesta coletânea.



de temas que, embora presentes no cotidiano da escola, são “aqueles assuntos”<sup>2</sup> sobre os quais não se sentiam muito preparados/as para trabalhar. Os temas relacionados à sexualidade, gênero e relações étnico-raciais são, muitas vezes, tratados nos corredores, nos intervalos, ou simplesmente não são colocados para discussão. Assim, ao se direcionar aos professores/as da Educação Básica, o GDE busca contribuir de maneira efetiva para a formação daqueles que cotidianamente enfrentam os temas relacionados à desigualdade de gênero e violência contra mulheres, preconceito em relação à diversidade sexual e discriminação étnico-racial, que emergem em diversas situações na Escola. Portanto, o curso, ao reunir um grande número de professoras, pertencentes a universos étnicos e culturais diferenciados, que são agentes da educação, ligadas às realidades locais, pretende contribuir na formação docente possibilitando o enfrentamento dos problemas decorrentes do tratamento inadequado das diferenças na Escola e permitindo a reflexão desta como agente nos processos de inclusão social e promoção do respeito aos direitos humanos.

Estruturado em 10 polos, distribuídos pelo estado de Santa Catarina, o curso procurou contemplar distintas regiões e, assim, ampliar e oportunizar a formação de professores/as atendendo ao objetivo de construção de uma rede de educadores na área de Educação para a Diversidade. Nossa equipe ficou responsável pelo trabalho no Polo de Florianópolis e é sobre o desenrolar desta experiência que faremos algumas breves considerações neste artigo.

Para tanto, apresenta a seguir uma caracterização da cidade e do perfil das cursistas e uma análise da experiência da profes-

---

2. “Estes assuntos” foi a expressão utilizada por uma cursista durante os encontros presenciais (foram quatro), sempre que se referia aos temas abordados pelo curso. A cursista teve bastante participação e acumula anos de experiência na educação básica, o que contribuiu muito para os debates durante o curso.



sora e das tutoras no desenvolvimento do curso, apresentando uma reflexão sobre os desafios e possibilidades do GDE.

## **FLORIANÓPOLIS: A CAPITAL TURÍSTICA DO MERCOSUL E SEUS PROBLEMAS EDUCACIONAIS**

A cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, é considerada uma das melhores capitais do Brasil em relação à qualidade de vida. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2009, Florianópolis conta com uma população de 408.161 habitantes. A taxa de alfabetização em 2000 chegou a quase 100,0% (96,44); a expectativa de vida ultrapassou os 73 anos de idade, enquanto a renda *per capita* atingiu um patamar superior a R\$ 700,00/mês, gerando um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil.<sup>3</sup>

Embora esses dados indiquem qualidade de vida na cidade em relação ao restante do país, Florianópolis, assim como as demais capitais brasileiras, apresenta problemas relacionados ao processo de crescimento urbano e metropolização recentes com problemas de infra-estrutura, crescimento da violência e aumento da vulnerabilidade social de grupos populares. No campo da Educação Básica, o município tem enfrentado problemas de evasão, repetência nas escolas públicas estaduais e municipais, o que evidencia problemas educacionais significativos.

Conforme observaram Zenir Koch e Beatriz Hanff (2007), analisando as reprovações e retornos de estudantes do Ensino Fundamental, há altos índices de evasão combinados com repetência e multirrepetência. As autoras destacaram, a partir dos

---

3. Florianópolis, com IDHM de 0,875, fica em 4º lugar no *Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil*. Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2000. Disponível em: <[www.pmf.sc.gov.br](http://www.pmf.sc.gov.br)>. Acesso em 22/11/2009; cf. também INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004.



dados do Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação, que a maior incidência da reprovação no Ensino Fundamental público encontra-se no intervalo da 1ª à 5ª série. Dados como esses evidenciam a importância de uma política de formação continuada de professores que, aliada à melhoria das condições de trabalho docente, poderá contribuir na reversão desse quadro na educação em Santa Catarina. Também caracterizam um pouco a situação enfrentada pelos/as 50 professores/as selecionados/as para participar do GDE no Polo de Florianópolis.

Como parte da política de formação continuada do município, em fevereiro de 2008<sup>4</sup> foi autorizada a implantação do Polo UAB Florianópolis, com sede no Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação. Através dessa parceria, caberia ao município viabilizar a infra-estrutura física, recursos tecnológicos, humanos e a sustentabilidade financeira necessária ao apoio presencial de cursos à distância.

O Polo Presencial da Universidade Aberta do município de Florianópolis<sup>5</sup> dispõe de laboratório de informática, biblioteca, salas de estudos, salas de tutoria, salas de videoconferência, auditório, ambiente de convivência e equipamentos tecnológicos. Quanto aos recursos humanos, conta com coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenação administrativa, secretaria, tutores presenciais e estagiários que oferecem o suporte necessário às atividades presenciais, tais como atendimentos individualizados, seminários e avaliações.

No primeiro semestre de 2009, foram construídas algumas parcerias da UAB com a UFSC e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).<sup>6</sup> A Formação em GDE realizada pelo IEG/UFSC ofertou suas aulas no período de 18/03 a 30/06 de 2009

---

4. Publicado no Diário Oficial da União nº 86, de 7 de maio de 2008.

5. Cf. material disponível em: <[www.pmf.sc.gov.br/uab/](http://www.pmf.sc.gov.br/uab/)>. Acesso em: 22/11/2009.

6. Em março de 2009, a Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou a oferta da graduação em Pedagogia à distância no Polo da Universidade Aberta de Florianópolis.



e teve a participação efetiva de 33<sup>7</sup> professoras da educação básica, todas elas com atuação na rede pública municipal e/ou estadual de educação do município de Florianópolis.

## O PERFIL DAS CURSISTAS

No Polo de Florianópolis matricularam-se 53 professoras da Educação Básica. Desse total, 07 (sete) não iniciaram o curso e 13 (treze) desistiram durante as aulas, as demais foram todas aprovadas. É importante destacar que o curso estava previsto para ocorrer a partir de outubro de 2008 e o fato de ter sido transferido para março de 2009 ocasionou algumas desistências: algumas pessoas já haviam então assumido outros compromissos e, como as vagas foram preenchidas através de edital, não foi possível incluir novos alunos.

Inicialmente, matricularam-se 47 mulheres e três homens. Destes, dois não iniciaram o curso e um desistiu logo no início. Assim, a formação ocorreu com o público que é predominante na educação básica – as professoras.

Com relação à idade, foram 8 professoras na faixa de 23-29 anos, 11 na de 31-40 anos, 8 na de 41 a 50 anos e 3 na de 50 a 58 anos. Esse quadro revela que há um predomínio de professoras acima de 30 anos.

No que concerne à área de atuação, 22 professoras atuavam na Educação Infantil, 31 no Ensino Fundamental (18 nas séries iniciais e 13 nas finais), 10 no Ensino Médio, 9 na Educação de Jovens e Adultos e uma no Ensino Superior.<sup>8</sup> Esse perfil concentrado de profissionais atuando na Educação Básica atende o critério para a participação no curso e os objetivos de formação

---

7. Os dados do perfil foram coletados a partir de um pequeno formulário elaborado pela equipe do Polo de Florianópolis e sistematizado pelas tutoras Rejane Teresa Marcus Bodnar e Rute Miriam Albuquerque.

8. Essa professora atuava também no Ensino Fundamental.



de professores, dos quais se espera um melhor preparo para as discussões acerca da diversidade.

Os dados obtidos revelam que, com relação ao tempo de magistério, o público do curso se distribuiu em diferentes intervalos. Das entrevistadas, 10 tinham de 1 a 5 anos de magistério; 9 tinham de 6 a 10; 4 tinham de 11 a 15; 7 tinham de 16 a 23 e 3 tinham mais de 24 anos de magistério. Esse resultado é interessante. Se um dos objetivos do curso é formar uma rede de educadoras para a diversidade, há um número razoável de professoras no início da carreira ou nas fases intermediárias. Isso pode garantir um impacto maior desse tipo de formação sobre as práticas das gerações mais jovens.

No que se refere à formação acadêmica, encontramos 3 professoras com Ensino Médio, 19 graduadas, 14 das quais na área de pedagogia, 17 com Especialização, 5 mestras e 2 mestrandas, ou seja, um grupo com perfil qualificado.

Com relação à carga horária de trabalho, encontramos 11 professoras que exercem o magistério no turno matutino, 10 no período vespertino, 3 à noite e 12 nos dois turnos. Esses dados foram importantes, pois revelaram uma das dificuldades dessa formação continuada.

No contexto da modalidade a distância, foram planejados 3 encontros presenciais,<sup>9</sup> que aconteceram nas sextas-feiras à

---

9. A equipe do Polo realizou ainda um primeiro encontro presencial com os objetivos de apresentar o polo da UAB, a equipe do Polo e de realizar a aplicação do formulário “perfil”, cujos dados estão apresentados neste artigo. Nesta ocasião contamos com a participação do Coordenador do Polo, Marcos Roberto de Abreu, que apresentou toda estrutura do Polo de Florianópolis às cursistas e garantiu o funcionamento dessa estrutura em todos os encontros presenciais. Para auxiliar as professoras a se ambientarem na WEB a tutora à distância Fátima Weiss de Jesus realizou a demonstração do curso no AVEA -Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, para as cursistas. Assim, o Polo realizou 4 encontros presenciais. O fato de iniciarmos o curso no Polo com um encontro presencial para conhecer as pessoas, tirar dúvidas e inteirá-las do ambiente virtual foi considerado pela equipe como importante para informar e motivar o grupo que participou do curso.



tarde e à noite. Algumas professoras tiveram problemas para frequentá-los, pois dependiam da liberação de suas chefias imediatas. Embora o curso tivesse o apoio das Secretarias de Educação do Município e do Estado, a autorização para acompanhar esses momentos, muitas vezes, não foi concedida.

Por fim, com relação ao fato do curso ser a distância, 15 cursistas já haviam participado de alguma formação nesta modalidade e 18 não. O tempo disponível para o curso variou entre 2 a 10 horas. Foram 21 as professoras com disponibilidade de 2 a 5 horas semanais para se dedicar à formação; e 12 com 5 a 10 horas semanais disponíveis para a realização das atividades.

Quando questionadas sobre disponibilidade de tempo para acessar o ambiente virtual, as cursistas informaram que pretendiam fazê-lo em diferentes períodos e lugares: no trabalho, em alguns intervalos (4); em casa, depois do trabalho (12); nos finais de semana (13); no polo presencial da UAB/Florianópolis (5); todos os momentos disponíveis (1); em casa, depois do trabalho e nos finais de semana (7); e no trabalho, em alguns intervalos no final de semana (3). Ainda sobre a escolha de um curso na modalidade a distância, 6 justificaram pela flexibilidade de horário; 10 remeteram-se ao interesse pela temática; as demais se distribuíram entre sorteio<sup>10</sup> e necessidade funcional.

É interessante observar que, embora a maioria não tivesse experiência com a educação a distância, a escolha por essa modalidade parece ter partido de uma expectativa de que o curso seria mais flexível e que poderiam “arranjar” um tempo ao longo da semana após o trabalho ou nos finais de semana para se dedicarem.

Observamos, porém que, entre o que as cursistas pretendiam e o que efetivamente aconteceu ao longo do curso, há uma distância. As atividades da maioria delas se concentraram nos

---

10. Uma das cursistas participou do GDE em razão de sorteio realizado na escola quanto a quem participaria do mesmo e revelou ao final do curso: “fui uma pessoa de sorte porque esse curso foi muito importante para mim.”



finais de semana e nos dias que antecediam à data de entrega das tarefas, o que revela que, no cotidiano, com a carga horária de trabalho e outras atividades, a realização das atividades ficava “espremida” no final de semana.

Um aspecto relevante, e que se confirmou ao longo do curso, refere-se às expectativas em relação à tutoria. Sobre o que esperavam das tutoras, 8 cursistas afirmaram que esperavam estímulo para fazer o curso, 11 solução para dúvidas encontradas, 16 troca de experiências, informações e materiais e 1 afirmou esperar paciência.

As tutoras, presenciais e a distância, foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades, pois estabeleceram as relações de mediação entre professora e cursistas. Para isso, foi importante a qualificação da equipe e o comprometimento de todas com o curso. As tutoras tinham formação na área de gênero, sexualidade, educação e uma delas em relações étnico-raciais; uma era doutora; outra estava fazendo doutorado e uma concluindo mestrado. A formação na área do curso contribuiu muito no desenvolvimento das discussões realizadas nos encontros presenciais e no suporte às cursistas ao longo do período de aulas, o que deve ser ressaltado, pois uma das dificuldades encontradas na educação a distância é como formar o tutor. O que essa experiência nos revela é que o tutor deve ter a formação para compreender e exercitar estratégias didático-pedagógicas pertinentes à EaD, com formação acadêmica sólida na área em que pretende atuar. Não basta querer fazer. É preciso também saber fazer.

Por fim, quando perguntadas sobre porque escolheram o curso, 10 cursistas afirmaram ter se atraído pelo título do curso e nunca haviam estudado algo relacionado antes; 9 destacaram demandas pessoais quanto ao tema; 18 ressaltaram demandas profissionais quanto à temática; 2 apontaram a necessidade de mais um certificado para o Plano de Carreira; 11 informaram a busca de aperfeiçoamento em relação à temática e 4 marcaram outras opções, porém sem explicitá-las.



Essas respostas indicam a importância do curso para a formação de professores, pois, considerando que a grande maioria tem graduação e mais de 5 anos de magistério, é interessante observar que nesse universo apenas 11 já haviam estudado as temáticas abordadas no curso, ao contrário de 10. Considerando que esse perfil indica um quadro qualitativo das professoras em Florianópolis, já que são apenas 33 cursistas, importa notar que após mais de 30 anos de estudos de gênero no Brasil – o que revela um campo de estudos consolidado, principalmente na área de educação –, houve avanços, até mesmo em termos de políticas públicas, mas essas discussões ainda não se fazem presentes no cotidiano escolar.

Os conhecimentos prévios<sup>11</sup> das cursistas nas áreas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais eram,

- 
11. O curso no AVEA estabeleceu, dentre as ferramentas, registros em diários que as cursistas elaboravam antes e após ler o material – registros de conhecimentos prévios e registros de conhecimentos adquiridos. O registro de conhecimentos prévios constituía-se das informações preliminares que as cursistas tinham sobre os temas a serem abordados nos módulos e são de muito interesse, pois registraram as primeiras impressões, noções e preconceitos sobre os temas abordados. Da mesma forma, o registro de conhecimentos adquiridos revelou a forma como cada cursista apreendeu, elaborou ou problematizou as leituras e discussões realizadas no AVA. Esses registros se constituíram em textos escritos muitas vezes de forma confessional, por isso o nome de diários, contendo dúvidas, angústias, saberes, experiências sobre o cotidiano escolar, questionamentos produzidos pelas cursistas, constituindo riquíssimo material que nós, professora e tutoras, nos baseamos para preparar os encontros presenciais e com os quais conhecemos um pouco mais nossas cursistas. Segundo as diretrizes políticas pedagógicas do curso GDE, a metodologia “buscou concretizar os princípios lançados por Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotisky e Edgar Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano” (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 263). Assim, uma das estratégias pedagógicas foi a utilização desses diários, proporcionando, ainda conforme a perspectiva adotada, “considerar a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes” e a “não homogeneização das respostas do/a cursista” (p. 264), posto que cada diário revela em si as experiências individuais dos/as sujeito/os com relação aos conteúdos, antes e depois da sua interação no AVEA.



em alguns casos, atravessados por estereótipos, preconceitos e pouca formação na área, o que torna muito complexo esperar das professoras que atuem com esses temas se não tiveram ao longo de sua formação, inicial e continuada, discussão na área.

Esse perfil foi importante para desenhar a forma como estruturamos os encontros presenciais e também a dinâmica da atuação no ambiente virtual, um grande aprendizado para todas nós.

### **O DESENVOLVER DO CURSO: ENTRE ACESSOS NA WEB E ENCONTROS PRESENCIAIS, CONSTRUINDO UM ESPAÇO VIRTUAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nosso primeiro desafio, contínuo ao longo do curso, foi conseguir que as cursistas, e também nós, professora e tutoras, se inteirassem do ambiente virtual e o utilizassem como meio para discussão e produção de conhecimento. Assim, no mês de março, dedicado à ambientação no *Moodle*, todas foram aprendendo e se acostumando a acessar o ambiente virtual, que apresentou alguns problemas técnicos no início das aulas. Nesse primeiro momento, a participação das tutoras presenciais e também das tutoras a distância foi muito importante, pois tivemos que, juntas, desenvolver a paciência pedagógica<sup>12</sup> de ensinar através de outros suportes e se comunicar por ele, o que nem sempre foi fácil.

As cursistas receberam os textos em um CD, antes da disponibilização do material impresso, e foi com ele que começaram a se inteirar da plataforma *Moodle*.

---

12. Paciência pedagógica foi uma categoria presente na dissertação de Rute Miriam Albuquerque (2009), cujo título é *Malungo: itinerário plural de relações com os saberes*. A expressão refere-se à capacidade dos docentes em ouvir o que os alunos têm a dizer, legitimando seus discursos, apostando na dialogicidade, compartilhando saberes. Por entender que o conhecimento se dá em movimentos, e estes diferem de sujeito a sujeito, há que se ter paciência para sincronizar os diferentes ritmos de cada um.



Dos primeiros tímidos registros de conhecimentos prévios aos registros de conhecimentos adquiridos,<sup>13</sup> os diários das cursistas foram apresentando-nos suas leituras, interpretações e questões em relação aos temas trabalhados. Percebemos pouco a pouco como as cursistas foram se apropriando dos conceitos trabalhados no material disponível nos módulos e discutidos nos encontros presenciais. Estes foram organizados da seguinte forma: o Módulo I discutia a questão da Diversidade e apresentava de maneira geral os temas que seriam abordados ao longo do curso. A partir do tema “Diferentes, mas não desiguais”, fomos trabalhando os tópicos dessa primeira unidade. As alunas, nessa primeira etapa, se mostraram, por um lado, bastante ansiosas com a ferramenta. A maioria não tinha experiência em cursos a distância, e foi necessário auxiliá-las a lidar com o ambiente. Ocorreram também alguns problemas no início com excesso de mensagens nas caixas de *e-mail*, inclusive enviadas pela própria equipe do Polo que, na tentativa de orientar, em alguns momentos, repetiu informações. As alunas também questionaram a rigidez da exigência da presença para os encontros presenciais, já que se tratava de um curso a distância e da justificativa de ausência documentada, motivo de desistência informado por um dos alunos.

Com relação à participação nas atividades, as alunas que fizeram os registros dos conhecimentos prévios, em sua maioria, foram bem genéricas nos primeiros apontamentos, mas observamos nesses registros algumas questões: o uso do termo homossexualismo, por exemplo, a não-percepção por parte das professoras, pelo menos nos primeiros registros, de questões como discriminação contra mulheres, pouca referência a violência de

---

13. O registro de conhecimentos adquiridos, como referido anteriormente, era elaborado pelas alunas após a leitura do material do módulo e antes do encontro presencial. A partir desses registros, podíamos perceber como as alunas estavam se apropriando ou não dos conceitos e discussões realizados no módulo.



gênero, embora se referissem a outras violências mais visíveis no cotidiano escolar. Depreendeu-se, desses primeiros registros, que se as questões relativas à sexualidade eram “visíveis”, ou problematizadas pelas professoras que não sabiam como abordar esses assuntos, diferentemente das questões relativas a gênero e relação étnico-raciais.

No registro de conhecimentos adquiridos, os textos foram mais bem elaborados, um pouco mais consistentes, revelando a leitura dos textos e indicando também a importância de aprofundarmos termos como estereótipo, preconceito, discriminação, etnocentrismo, alteridade, cultura. As referências a situações cotidianas também revelaram a importância de nos determos nesses conceitos. A partir das questões observadas nas leituras, planejamos em conjunto o módulo presencial I.

Por fim, a participação das alunas no módulo presencial foi muito boa, seja em relação à leitura dos textos, seja quanto à realização de atividades. O encontro presencial foi muito dinâmico e instigante tanto para a professora quanto para as tutoras, que contribuíram na sua elaboração e acompanharam todo o módulo presencial. Consideramos que o desempenho das alunas no primeiro módulo foi muito bom e que, embora os textos iniciais redigidos pelas cursistas tenham sido mais sintéticos e superficiais, os textos de registro de conhecimentos adquiridos avançaram, embora ainda expressassem, em alguns casos, dificuldades de articulação com os conceitos trabalhados. Ainda no primeiro módulo, solicitamos a elaboração pelas cursistas de um texto de síntese sobre o Módulo I, sugerindo sua incorporação posterior ao texto final do curso. Embora todas tenham realizado essa atividade, ao final do curso poucas incorporaram as reflexões realizadas ao trabalho final. Dessa forma, não atingimos o objetivo para o qual a tarefa foi proposta, ou seja, a elaboração do trabalho final pelas cursistas ao longo do curso.

No Módulo II, segunda etapa, as alunas superaram em grande parte os problemas de acesso ao ambiente AVEA. As



atividades foram elaboradas para que pudessem falar sobre suas experiências em relação ao aprendizado das identidades de gênero na família e na escola, suscitando uma participação significativa. Interessante observar a angústia do grupo em relação às questões de gênero e sexualidade na escola. Iniciamos o curso solicitando a elaboração pelas cursistas das suas memórias do aprendizado das identidades de gênero na família e na escola, e observamos com interesse as vivências diversas de aprendizado de identidades de gênero e a variação de experiências conforme a geração e o ambiente onde se desenvolveram. Assim, percebemos que parte das professoras não havia vivenciado distinções tão rígidas nas construções das identidades de gênero, com incidência mais significativa dos marcadores de gênero na adolescência. Observamos também a importância da família e da escola na construção social dos atributos de gênero e foi instigante fazer essa reflexão com as professoras da educação básica, que foram “se dando conta” de como ocorria a construção das identidades de gênero nos espaços educativos, no decorrer da atividade, denominada “Memórias do aprendizado das identidades de Gênero na Família e na Escola”<sup>14</sup>. A realização dessa oficina no Módulo II foi, portanto, uma atividade muito rica e o objetivo era que as cursistas pudessem realizá-la em suas atividades cotidianas adaptando-a ao contexto de suas

---

14. Esta atividade foi uma proposta da professora Gláucia Assis, que costuma ministrar oficinas em cursos sobre Gênero para introduzir esse conceito. Assim, para demonstrar o processo de construção social das identidades de gênero solicita-se ao grupo que faça um pequeno texto, no qual descrevam como foi que apreenderam o que era de menino e menina, em casa e na escola até a adolescência. As pessoas podem levar fotos de álbuns de família, narrar festas, o que acharem interessante para demonstrar como foram se tornando femininas, ou como não se encaixavam exatamente nos atributos pretendidos, ou outras experiências. No caso do GDE, como muitas cursistas já haviam realizado essa reflexão no registro de conhecimentos prévios, optou-se por dividir a turma em grupos para a montagem de um mosaico com essas experiências. A partir desses relatos, fomos discutindo o conceito de gênero e como a vida cotidiana dos sujeitos é por ele perpassada, construindo identidades.



atividades docentes. Consideramos que essa é uma boa estratégia para introduzir o conceito de gênero na escola.

Quanto à participação nas atividades, verificamos que os registros foram mais detalhados que no primeiro módulo, tanto nos conhecimentos prévios quanto nos conhecimentos adquiridos. Como solicitamos a elaboração de um memorial por escrito sobre o aprendizado das identidades de gênero, suprimimos a atividade complementar para esse módulo.

No registro de conhecimentos adquiridos, os textos foram mais bem elaborados, revelando um avanço quanto à consistência e a leitura dos conteúdos, como também a importância de aprofundar conceitos de gênero e sexualidade e as diferentes formas de vivenciá-la, tema que seria tratado no módulo III. Durante certo final de semana as discussões acerca da sexualidade, “invadiram o módulo II”: as cursistas não se continham em perguntar sobre homossexualidade e como tratar dessa questão na escola, pois a questão que as incomodava era como tratar com adolescentes que expressam outras identidades que não as heterossexuais? Novamente, o tema da violência pareceu pouco problematizada, pois, quando discutimos violência, as alunas falaram mais da violência registrada nas escolas envolvendo desde desrespeito aos professores/as e colegas até agressões físicas entre alunos e dos alunos aos professores/as, questões mais visíveis e dizíveis talvez do que a violência contra mulheres, crianças e adolescentes. No entanto, ao mesmo tempo, as professoras revelavam ter conhecimento da Lei Maria da Penha e relatavam exemplos de como aparecia no discurso das crianças “A Maria da Penha” que diz que *“homem não pode bater em mulher”*, o que demonstra que a discussão desse expediente legal está presente no cotidiano das pessoas. Por fim, mais uma vez, a participação e o desempenho das alunas no módulo presencial foram muito bons, grande parte leu os textos, compareceu com boas questões, participou das atividades: o encontro presencial foi muito dinâmico e instigante para a professora e também



para as tutoras, com a colaboração destas no planejamento e no acompanhamento de todo o módulo.

O Módulo III – Sexualidade e orientação sexual – parecia atravessar todo o curso, dada a ansiedade na fala das cursistas sobre “aqueles assuntos” já nos módulos anteriores. Entretanto, pelo fato de termos apenas três encontros presenciais para quatro módulos, no caso de Florianópolis, acabou-se juntando no último os módulos III e IV, o que, por um lado, foi interessante, pela possibilidade de assim trabalhar as intersecções entre raça, etnia, gênero e sexualidade. Por outro, fez com que, no AVEA, as atividades de ambos os módulos estivessem em andamento e algumas cursistas muito atrasadas, às vésperas do encontro presencial. Nesse sentido, o trabalho das tutoras foi fundamental, incentivando as alunas em atraso, colocando-se à disposição para escutar e solucionar eventuais problemas, enviando mensagens e telefonando. As tutoras presenciais se prontificaram a auxiliar, no próprio Polo, na execução e no envio das atividades. Quatro cursistas recorreram a essa estratégia.

Mesmo assim, foi possível notar, já nos diários de conhecimentos prévios deste módulo, que as discussões do curso começavam a ser incorporadas às reflexões das cursistas sobre o cotidiano da escola e especialmente em suas subjetividades, sobretudo em esforços para “desaprender preconceitos”.

A visão construtivista da sexualidade, sua historicidade e especialmente o descolamento entre sexualidade e relações de gênero e identidade de gênero foram enfatizados, tanto nas discussões no ambiente virtual quanto no encontro presencial.

Nos diários sobre os conhecimentos adquiridos, ficou evidente que concepções naturalistas começavam a ser desconstruídas e compreendidas como parte das construções que fazemos socialmente. A escola foi colocada também como uma atriz nesses processos.

A participação das alunas nesse encontro presencial foi extremamente importante, pois possibilitou, em grande parte, que tivés-



semos uma visão geral do amadurecimento do grupo em relação às temáticas do GDE e sua articulação com o cotidiano escolar.

No Módulo IV – Relações Étnico-Raciais – tivemos, além das discussões previstas, a participação da tutora a distância Rute Albuquerque coordenando parte das atividades e exibindo o vídeo *Malungo*, de sua autoria. Nesse sentido, o relato apresentado a seguir expressa suas reflexões sobre esse módulo.

### **SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO MÓDULO IV – RELATO DE RUTE ALBUQUERQUE**

“Por concentrar minhas pesquisas na área de educação para as relações étnico- raciais, este foi um dos módulos mais aguardados por mim. Muito me interessava entender como se dá a aproximação entre a temática e professoras da rede pública de educação básica. Embora o trabalho de tutoria tenha sido dividido por funções – tutoras presenciais atenderiam às questões relacionadas a cursistas e ambiente virtual, além de responder pela parte administrativa como matrículas, acesso ao ambiente, possíveis dificuldades de navegação, etc.; tutoras a distância se dedicariam mais aos conteúdos propriamente ditos –, o fato de a equipe do Polo de Florianópolis acumular alguma experiência com Formação de Professores facilitou a distribuição das tarefas entre todas as componentes e, de certa forma, oportunizou que a abordagem de minha pesquisa também ganhasse espaço de discussão dentro do curso GDE. Sendo assim, mesmo tendo como função a tutoria presencial, fui convidada pela professora Gláucia a dividir com ela o espaço da aula no encontro presencial. A invisibilidade a que estão submetidos sujeitos não-brancos dentro dos espaços escolarizados foi se materializando aos poucos, pelas falas das professoras em formação. Apesar da convicção quanto à prática da distribuição igualitária de afeto e atenção – afinal, vivemos em uma “democracia racial” e toda criança é criança –, por vezes as especificidades que compõem



cada ser-criança ficam subsumidas. Foram necessários exemplos do cotidiano para desestabilizar e provocar o pensamento, gerando reflexão acerca do quanto a temática EREER (educação para as relações étnico-raciais) não está suficientemente contemplada nos currículos. Para isso, trouxemos questões como as seguintes:

1. Andando por uma das principais ruas do centro da cidade, quantos manequins não-brancos encontramos nas vitrines das lojas?

2. Quantas bonecas não-brancas compõem os acervos dos brinquedos nas instituições de educação infantil das quais fazem parte?

3. Além de samba e feijoada, quais são as demais contribuições trazidas pelos povos africanos e que ainda hoje se manifestam em nossa cultura?

4. Quais obras, na literatura infantil com as quais vocês trabalham, trazem personagens não-brancos em situações assertivas (são reis, rainhas, heróis, príncipes, princesas, etc.?)

Ainda compondo esta estratégia de “provocação”, levei um brinquedo de papel: bonecas com roupinhas também de papel, que permitiam que fossem trocadas e muitas combinações derivariam deste exercício. Ao passar de mão em mão, os comentários que se ouviam eram: – Olha só! Eu brincava disto quando era criança! – Puxa, meu pai sempre trazia uma para mim, pois tinha uma banca próxima da minha casa! Ao perceber a empolgação, senti-me mais à vontade para promover a mediação: – E quantas destas tinham as características biotípicas não-brancas? Ao que todas responderam em coro: –Elas eram todas brancas, de olhos azuis!

Esta era a constatação de que precisávamos para abordar a importância de oferecer outros referenciais para as crianças não-brancas, e especialmente as crianças negras, já que elas ocupam os bancos escolares das nossas escolas públicas e têm tido suas experiências subtraídas (seja nas brincadeiras, seja



na abordagem dos “conteúdos”) das possibilidades de se enxergarem e terem suas características refletidas. Não são apenas as crianças não-brancas as beneficiadas quando se lança mão de recursos que valorizam as características de outras etnias: é a própria diversidade da espécie humana que é contemplada.

Ademais, as próprias crianças brancas ganham em veracidade intelectual ao verem que não existe uma supremacia racial, ou seja, que não deve e não pode existir uma superioridade entre as “raças”, pois que é na troca e nas diferenças que somos estimulados a buscar a compreensão do que não está em nós, e do que pode nos completar. Regina Batista (2009, p. 9) chama a atenção para que a abordagem não se configure apenas em “simpatia pela causa”, pois não basta querer fazer. É necessário saber fazer, pois

é necessário entender que o indivíduo torna-se senhor de si mesmo e de seus conteúdos se lhe for permitido ter acesso a coisas, lugares, processos, acontecimentos e registros, e a garantia desse acesso representa um passo importante no processo de transformação do indivíduo em cidadão e sujeito de sua história. (IDEM)

É neste contexto que um curso com as características que sedimentaram o GDE pôde contribuir: oportunizando que estratégias nascidas dentro de unidades de ensino concretas, com sujeitos reais, sejam colocadas numa perspectiva dialógica, que é aquela das trocas, que coloca todos os envolvidos em condições de igualdade, capazes de colaborar com o grupo e serem por ele afetados.”

Essas atividades foram desenvolvidas após uma discussão introdutória sobre o mito da democracia racial no Brasil e a invisibilidade dos sujeitos não-brancos na escola, nos livros didáticos, nas propagandas, enfim, no cotidiano. As discussões foram muito significativas, pois ouvimos relatos das professoras



presentes e algumas delas, negras, falaram sobre como foi seu processo de escolarização e experiências de inclusão e de preconceito no cotidiano escolar. Por fim, discutimos um pouco a questão das cotas e conseguimos com o grupo presente, e muito interessado, fazer uma boa reflexão sobre o significado dessa discussão no Brasil hoje. No entanto, a sensação que ficou é que essa discussão ficou espremida junto com a de sexualidade e que muitas questões ficaram por responder, dado o tempo limitado das aulas presenciais e a da maioria das alunas presentes interessadas em discutir, não apenas os assuntos relativos a gênero e sexualidade, mas também à diversidade étnico-racial. A tutora Rute Albuquerque já havia alertado sobre a insuficiência do tempo dedicado a esse módulo. Devido à importância da temática ERER, sugerimos, para as próximas edições do GDE, sua inclusão no início do cronograma de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso GDE no Polo de Florianópolis, com certeza, foi muito intenso e envolveu professora, tutoras e cursistas numa experiência de aprendizagem nova para a maioria, alunas e equipe pedagógica.

A forma como foi organizado o curso, o compromisso da professora e das tutoras, a tentativa de realizar uma experiência efetiva de aprendizagem a distância, demandou empenho, tempo, dedicação e paciência pedagógica: foi uma experiência muito gratificante, pois conseguimos discutir, pontuar e demonstrar a relevância de olhar para o cotidiano escolar e dar visibilidade e voz às questões presentes na escola e que muitas vezes não são vistas pelas/os professoras/es. O desafio que se coloca é dar sequência à formação *continuada* e possibilitar que as professoras efetivamente se apropriem dos novos conceitos, que demandam tempo para se traduzir em novas práticas educativas. Em outras palavras, o desafio lançado pelo GDE aponta para a construção



de uma rede de educadoras/es que se mantenham em formação quanto às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, pois só assim esses conteúdos se tornarão efetivamente presentes no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Rute Miriam. *Malungo*: itinerário plural das relações com os saberes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (orgs). *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo*. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

BATISTA, Regina. Diálogos entre Arte e Público no Museu. Disponível em <http://dialogosentreateepublico.blogspot.com/2008/06/03>. Acesso em 17/11/2009

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

HANFF, Beatriz B. C. *A reprovação nas quintas séries do Ensino Fundamental: o difícil percurso para continuidade*. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.



HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. Gênero e Diversidade na escola: a ampliação do debate. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (orgs). Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. *Livro de conteúdo*. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. p. 11-12.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais 2004*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

KOCH, Zenir M.; HANFF, Beatriz B. C.; LEMOS, Grayce. A reprovação escolar: um desafio para as políticas educacionais In: SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 5, 1, 2007. *Anais...* Porto Alegre: 2007. Disponível em CD-Room.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPONCHIADO. Justina I.; SILVA, Vânia B. Monteiro da (orgs.). *Contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DE TUTORES/AS E O TRABALHO DE TUTORIA<sup>1</sup>

*Maise Caroline Zucco  
Suzana Almeida Araújo*

## INTRODUÇÃO

Atualmente, apenas no estado de Santa Catarina, entre os cursos oferecidos por instituições públicas e privadas, sob administração de estabelecimentos municipais, estaduais e federais, é possível listar 287 polos de Ensino a Distância-EAD. Se ampliarmos essa pesquisa para todo o Brasil, entre as instituições cadastradas pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, contabilizamos 4.684 polos responsáveis por cursos que passam pela formação continuada, ensino superior e pós-graduação.<sup>2</sup>

Essa modalidade de ensino, que cresceu consideravelmente nas últimas décadas no Brasil, promoveu, e promove, a democratização da educação. Isso ocorre uma vez que as/os cursistas possuem uma flexibilidade maior em relação aos horários de estudo, promovendo certa autonomia em quanto ao

- 
1. Neste artigo são discutidas a atuação e formação das tutoras a distância do Curso Gênero e Diversidade na Escola (IEG/UFSC, 2009) no Polo da cidade de Itajaí. Dessa experiência participou também, como professora presencial, Jimena Furlani, cujas reflexões integram o presente volume.
  2. Informação obtida a partir de material eletrônico do Ministério da Educação, Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial (SIEAD). Disponível em: <[www.siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0](http://www.siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0)>. Acesso em: 16.11. 2009.



processo de ensino/aprendizagem e relativizando as distâncias geográficas, à medida que a Internet possibilita a interação sem o deslocamento físico.

Todos esses elementos fazem com que o ensino à distância tenha configurações particulares diante da educação presencial. A qualidade de curso a distância não reside em transpor o que é realizado nas aulas presenciais, mas em romper as fronteiras da mera transmissão do conhecimento. A interação entre tutor/a e cursista deve ser constantemente estabelecida e reiterada, dinamizando o processo de aprendizagem que é mediado pelo/a tutor/a (KONRATH, TAROUÇO, BEHAR, 2009).

Assim, a formação das/os profissionais que atuam nessa modalidade educacional requer atenção para determinados pontos. Como destaca Onilza Borges Martins (2009), no artigo “Tendências em EaD”, o ensino a distância exige que o/a educador/a saiba lidar com ritmos individuais distintos e com produções de materiais didáticos em diferentes ferramentas, como também saiba adotar novos suportes mentais para ensinar e aprender, entre várias outras competências.

Em meio a tais exigências, o presente artigo busca fazer uma reflexão entre nossa capacitação de tutoria e a experiência adquirida ao longo do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), desenvolvido pelo Instituto de Estudos de Gêneros (IEG), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa forma de capacitação, bem como a experiência nessa modalidade de ensino, colocou as/os tutoras/es a distância do curso referido em dois lados distintos do processo de ensino/aprendizagem: desenvolvendo suas competências como tutor/a, a partir de caminhos particulares e mediando o processo de aprendizagem das/os cursistas.

Tendo em vista esse dois momentos do desenvolvimento do curso, o presente artigo divide-se em duas etapas, para abarcar a formação e a prática da tutoria. É importante ressaltar que a Capacitação de Tutores e o curso GDE ocorreram de forma



concomitante, em que a ambientação com o AVEA-Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem e o exercício da tutoria se deram paralelamente.

Ao abordarmos a formação e o exercício da tutoria a distância, estamos narrando uma experiência específica, vivenciada no polo de Itajaí. Localizado no litoral norte do estado de Santa Catarina, o município de Itajaí possui cerca de 163.000 habitantes, os quais, segundo números coletados pelo último censo demográfico realizado em 2000, 44.352 frequentavam escolas ou creches. Levantando outros números dessa pesquisa, também é possível destacar que entre as pessoas maiores de 10 anos, 5.236 tinham menos de um ano de estudos ou mesmo nenhuma instrução. Como essa pesquisa tratará de um total de 119.576 respostas relativas à área da educação, este dado remete a uma taxa de 4,3%. Entre as pessoas que terminaram o ensino médio, ou seja, tinham de 11 a 14 anos de estudo, o número sobe para 17 (3%). Contudo, é entre as pessoas que não terminaram o ensino fundamental – de 4 a 7 anos de estudo – que o número de pessoas foi maior: 38,2%.<sup>3</sup>

Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, apenas a prefeitura de Itajaí atende um total de 27.267 estudantes da educação infantil, fundamental e de jovens e adultos, contando com um total de 1.377 professoras/es.<sup>4</sup>

O polo de Itajaí, onde funcionou o curso GDE, faz parte dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e localiza-se anexo à Escola de Educação Básica Nereu Ramos, sediado à Rua 7 de Setembro, s/n, no bairro Fazenda. Na ocasião do curso, a coordenação do polo estava sob o encargo de Luciana

---

3. Informações sobre o município, obtidas de material eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1)>. Acesso em: 19.11.2009.

4. Números obtidos no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí. Disponível em: <[www.educacao.itajai.sc.gov.br/](http://www.educacao.itajai.sc.gov.br/)>. Acesso em: 19. 11. 2009.



Juvelina Vaz, que contou com o apoio das tutoras presenciais Elozia de Brito e Isabel Cristina Cardoso Belizário. A equipe do polo de Itajaí para o GDE foi completada com a colaboração da professora Jimena Furlani e das tutoras a distância Maise Caroline Zucco e Suzana Almeida Araújo.

Embora a sede do polo esteja localizada em Itajaí, grande parte das/os cursistas residiam em municípios vizinhos, como Balneário Camboriú, Piçarras, Penha e Navegantes. A turma era composta por professoras/es da rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, sendo este um dos pré-requisitos para participação no curso.

## I - CAPACITAÇÃO DE TUTORES/AS A DISTÂNCIA

O Curso de Capacitação de Tutores/as em EAD, promovido pelo Núcleo de Educação à distância da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Formação de Tutores/as realizada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, as reuniões organizadas pela coordenação do curso GDE e as palestras promovidas por essa segunda instituição, além do material didático do curso, compuseram o suporte teórico-metodológico e a capacitação dos/as tutores/as a distância e presenciais.

No caso da formação realizada pela UFPR, seu desenvolvimento se deu totalmente a distância, a partir de tecnologias de informação e comunicação (TICs), com o uso especificamente do computador e da Internet. O *software* de apoio à aprendizagem por meio do qual se disponibilizou o curso foi o *Moodle*, programa livre utilizado também pelo curso GDE.

A Capacitação de Tutores em EAD possui uma carga horária de 180 horas, dividida em 6 unidades, iniciadas no dia 19 de janeiro de 2009.

Na primeira parte do curso, intitulada “Fundamentos e Políticas de EAD”, foi organizada uma apresentação das/os cursistas e tutoras/es no AVEA e abordados alguns tópicos sobre educação a distância no Brasil e no mundo, pensando também



suas trajetórias históricas. Nessa unidade, como ao longo do curso, os métodos de avaliação foram a produção de textos dissertativos, pesquisas e a participação nos fóruns.

“O Tutor: Papéis e Ações”, segunda unidade do curso, introduziu as/os cursistas ao trabalho tutorial, apresentando-se as modalidades de tutoria, as atividades de responsabilidade de um/a tutor/a, de que forma é possível acompanhar o andamento de um/a aluno/a e métodos de avaliação.

A terceira unidade, “Ambientes de Aprendizagem em EAD”, tratou da questão didática em relação às especificidades da tutoria como modalidade didática, caracterizada como uma atividade de mediação do processo de aprendizagem, e não apenas de transmissão o conhecimento, propondo outros mecanismos de uso das mídias. Além desta questão, outras como a organização e utilização do material didático, como também a formação de redes de comunicação e cooperação diante do conhecimento, foram igualmente abordadas.

Em “Avaliação da Aprendizagem em EAD” tratou-se dos aspectos quantitativos e qualitativos no processo de avaliação. Nessa unidade também foram estudadas as estratégias de avaliação da aprendizagem, a própria avaliação do curso, além das formas de prevenção da evasão e da recuperação das/os cursistas a distância.

A quinta unidade, “Comunicação e Informação em EAD”, voltou-se para a interação entre cursista e tutor/a, tratando também dos processos informais de comunicação e das possibilidades educacionais promovidas pelo texto. Assim, o tópico propõe uma proximidade a partir das possibilidades de diálogo *on-line*, em um sistema de ensino que nem sempre prevê aulas presenciais.

“Gestão, Estrutura e Funcionamento em EAD”, última unidade do curso, trata das questões administrativas do Ensino à Distância. As estruturas, o funcionamento, as formas de gestão, bem como as funções da tutoria em meio a esse sistema organizacional, encerram a capacitação de tutoras/es com a criação de um esqueleto de um curso à distância no *Moodle*.



A instrumentalização das/os tutoras/es em relação a todo o processo de construção do ensino a distância foi um dos focos da Capacitação de Tutores em EAD. A trajetória de como esse formato foi sendo aperfeiçoado, e atendendo a determinados objetivos em temporalidades específicas, foi o pontapé inicial para compreensão das funções da tutoria.

As distinções entre a educação a distância e a presencial também foram constantemente reforçadas ao longo do curso. Se no formato tradicional do ensino o enfoque é dado principalmente ao domínio do conteúdo por parte da/o docente, bem como à articulação de um aporte didático e pedagógico, no sistema a distância as exigências são mais complexas. Todas as requisições em relação ao ensino presencial são mantidas, porém, frente à distância física da/o aluna/o, novas competências são fundamentais para o bom funcionamento do curso.

Neste sentido, fica ao encargo da tutoria não apenas repassar o conhecimento que está disponibilizado em textos e mídias *on-line*, mas mediar a construção desse conhecimento. Assim, as intervenções são feitas no intuito de estimular o processo de aprendizagem, sanar possíveis dúvidas e auxiliar na reestruturação de conceitos que tenham sido apropriados erroneamente.

O AVEA torna-se o instrumento de comunicação e avaliação da/o cursista e é a partir dele que todas as interações são feitas. No caso do curso GDE, houve três encontros presenciais que proporcionaram a integração da equipe pedagógica com as/os estudantes, resultando em uma relação mais próxima. Contudo, essa prática nem sempre ocorre em cursos de capacitação, demandando um esforço ainda maior no estreitamento das relações.

Outra questão constantemente destacada na capacitação da UFPR diz respeito aos sujeitos a quem a atividade de tutoria se destina. Cada aluna/o é singular, seja em histórias de vida, dificuldades individuais e experiência, seja em habilidades e interesses em relação ao curso oferecido. Nessa perspectiva, cabe à tutoria a sensibilidade de reconhecer esses sujeitos, tanto no



momento da interação quanto na recuperação de um/a aluno/a afastado/a, na avaliação e ao longo de todo o processo.

Complementando a perspectiva docente do/a tutor/a, o curso também ofereceu suporte profissional relacionado a questões burocráticas e incumbências de cada uma das estruturas do ensino à distância.

Em linhas gerais, o curso de Capacitação de Tutores em EAD buscou reforçar o caráter democrático desta modalidade de ensino, uma vez que possibilita o acesso à formação em áreas distantes dos grandes centros. Segundo essa proposta, há nos cursos a distância e na acessibilidade ao conhecimento que promovem vários aspectos ligados à cidadania.

Dando continuidade às formações, realizou-se durante dois dias, na UFSC, um curso de capacitação das/os tutoras/es presenciais e a distância, como também das/os professoras/es do programa GDE. Foram proferidas palestras sobre as temáticas do curso, oficinas de integração das equipes responsáveis pelos polos e sobre o manejo do *Moodle* e utilização das ferramentas do AVEA no laboratório de ensino a distância.

Essa série de atividades, realizadas durante o mês de fevereiro de 2009, resultou na socialização entre a equipe dos polos e num primeiro cronograma das atividades e dos prazos previstos para a conclusão de cada módulo, como também promoveu reflexões sobre questões pedagógicas e colocou à disposição um suporte técnico para auxílio na área *on-line* do GDE. Foram esclarecidas várias dúvidas sobre o papel da tutoria a distância, além de se convencionar a secretaria do curso como um lugar de apoio, uma vez que não haveria um espaço físico disponibilizado para a realização da tarefa de tutor/a.

As reuniões das/os tutoras/es com a coordenação ao longo do curso procuraram sanar dúvidas em relação à sistemática do GDE, além de inteirar a secretaria a respeito da situação de cada polo.



Tendo em vista que a primeira formação foi anterior ao início do curso, e a capacitação fornecida pela UFPR estava em andamento, as reuniões tornaram-se espaço de questionamento e planejamento estratégico de ações futuras. Sua periodicidade foi mensal e os encontros eram divididos em dois momentos: na primeira parte da reunião, as/os tutoras/es relatavam a situação de cada localidade, as principais dificuldades e formulavam estratégias; na segunda parte eram realizadas palestras acerca do conteúdo que estava sendo trabalhado naquela data, no módulo do curso. Assim, a partir dessas exposições, tanto de professoras integrantes do IEG como de convidadas, a formação da equipe do curso e o apoio relativo ao conteúdo foram oferecidos de forma continuada.

Como complemento da capacitação, a coordenação e a secretaria solicitaram que cada tutor/a mantivesse uma carga horária mensal de 20 horas de participação em atividades relacionadas ao conteúdo do curso. Nessas atividades, eram contabilizadas participações em bancas examinadoras, palestras, atividades culturais, eventos, etc. Essa prática, assim como as palestras, possibilitou a constante interação da equipe pedagógica com o debate promovido pelo curso, contribuindo para a atualização quanto às temáticas de sexualidade, relações de gênero e étnico-raciais.

O material de apoio disponibilizado tanto para a equipe pedagógica quanto para as/os cursistas foi entregue no formato eletrônico e no impresso, o CD reproduzindo o curso tal qual disponibilizado no site, o livro apresentando os textos. Esse último sofreu atraso e foi entregue apenas na última etapa do GDE.

## **II - RELATO DA EXPERIÊNCIA DE TUTORIA A DISTÂNCIA: ATUANDO E APRENDENDO**

O trabalho de tutoria é fundamental no desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem na modalidade a distância.



No modo como se configura a maioria dos cursos de formação a distância, é o/a tutor/a quem estabelece o contato direto com os/as cursistas, assumindo o papel de mediador/a entre estes/as e toda a equipe de coordenação, além de facilitar o contato com o material didático. Esse atributo de mediador/a é de suma importância para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as, depositando no/a tutor/a responsabilidades que vão desde auxiliar os/as cursistas nos estudos, estimulá-los/as a ampliar suas leituras, averiguar a apreensão dos conteúdos fornecidos, ficar atento às dificuldades encontradas, esclarecer dúvidas, bem como, com base nas demandas apresentadas pelos/as cursistas, contribuir para o planejamento e avaliação do curso, e, ainda, para o aprimoramento do ambiente virtual, visto ser o/a tutor/a também um/a usuário/a. Tudo isso permite uma visão ampla de todo o processo e de aspectos que envolvem o curso, sendo peça-chave para o aproveitamento geral dos/as cursistas e o alcance dos objetivos propostos.

No curso GDE, as principais tarefas realizadas no trabalho de tutoria foram, entre outras, estabelecer comunicação frequente com as/os cursistas, através de *e-mail* ou pelo AVEA; informar os prazos para execução e entrega das atividades, bem como do andamento dos módulos; ler, corrigir e avaliar as atividades e fornecer *feedback* às/aos cursistas; monitorar os encontros presenciais, fornecendo suporte à professora responsável; elaborar relatórios para a coordenação do curso; postar as notas na plataforma virtual. No decorrer destas atividades, as tutoras mantinham uma relação cotidiana com as/os cursistas, acompanhando o andamento de cada um/a, participando ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Para o bom funcionamento de todas estas atividades, a aptidão em relação ao computador e aos mecanismos da Internet tornam-se fundamentais para todas/os as/os envolvidas/os no curso. Entretanto, isso representou um grande obstáculo, tendo em vista a dificuldade de alguns/algumas cursistas com



o sistema *Moodle*. Essa barreira foi aumentada pela ausência de uma sala de informática no polo – finalizada apenas no término do curso – que desse o apoio técnico durante os encontros presenciais. Nesse sentido, novas estratégias para o diálogo com as/os cursistas foram necessárias, como a utilização de mensagens eletrônicas fora do AVEA.

A turma a princípio era composta por 50 cursistas, professores/as da rede pública de ensino, residentes na cidade de Itajaí e imediações, sendo 5 homens e 45 mulheres, com formação em diversas áreas: Biologia, Educação Artística, Pedagogia, Letras (Português/Inglês/Espanhol), História, Educação Física e Geografia. Finalizaram o curso 31 participantes, com 2 reprovações por nota. O principal motivo para evasão, segundo apontado por eles/as, foi falta de tempo para realizar as tarefas e manter em dia as leituras, visto que muitos/as chegavam a cumprir 60 horas semanais de trabalho. Alguns/algumas foram matriculados/as, mas não chegaram a dar início ao curso (10). Em grande parte das desistências, não houve a formalização do desligamento do curso, apesar da solicitação feita neste sentido. Nesses casos, o/a aluno/a não chegou a acessar o ambiente virtual, cumprir as atividades dos módulos ou mesmo comparecer aos encontros presenciais realizados nos polo.

Em geral, as/os cursistas se mostravam interessadas/os e participavam dos encontros presenciais. Pudemos observar que muitos estavam entrando em contato com a temática da diversidade pela primeira vez. Trata-se de um tema mobilizador, à medida que lida com valores e crenças fortemente estabelecidos na cultura, do mesmo modo que incita a curiosidade e traz constantemente situações vivenciadas pelos cursistas no dia-a-dia. Esteve muito presente uma certa ansiedade das/os cursistas em saber “como fazer”, “como lidar” com a diversidade no ambiente escolar, como atuar no sentido de promover a inclusão, e trabalhar com o tema em sua prática na sala de aula. Com o decorrer do curso, podia-se observar a apropriação



dos discursos em prol da diversidade e respeito às diferenças, a assimilação dos conceitos e conteúdos abordados, o que nem sempre transparecia ao emergirem experiências particulares e vivências cotidianas.

Tivemos durante o curso três encontros presenciais, todos coordenados e ministrados pela Professora Jimena Furlani, com o auxílio das tutoras a distância e presenciais. Foram realizadas aulas expositivas com o uso do projetor, embasadas no material didático do curso, bem como em livros e artigos complementares. Foram também realizadas dinâmicas interativas para trabalhar conceitos e apresentados vídeos, trechos de filmes e músicas para a problematização dos conteúdos. A participação das/os cursistas era constante, com dúvidas, contribuições teóricas e experiências particulares.

A maioria das atividades, no entanto, desenvolviam-se no AVEA, onde os/as cursistas podiam acessar o material, trocar mensagens entre si e com a equipe de coordenação, participar dos fóruns de discussão, além de postar as tarefas, necessárias ao processo de avaliação. A avaliação em EaD é uma ferramenta importante na construção do conhecimento adquirido, conforme destaca Zelia Milleo Pavão (2003), à medida que não apenas permite ao/à aluno/a refletir, aprofundar e sintetizar o que apreendeu no processo de aprendizagem, mas também oferece um diagnóstico quanto ao alcance dos objetivos propostos pelo curso e, ainda, possibilita a revisão do projeto pedagógico. “Sua função mais evidente e reconhecida é a pedagógica, que visa, principalmente, à verificação da aprendizagem dos alunos, à identificação de suas necessidades e à melhoria (regulação) do processo de ensino-aprendizagem” (AZZI, 2002).

Ao/à professor/a cabe verificar o rendimento dos/as cursistas, com base nos conhecimentos e habilidades adquiridos, bem como avaliar os resultados do ensino, verificando “se os métodos e formatos de apresentação do material foram empregados de forma correta e de fácil entendimento” (IMMIG, 2002,



p. 17). O/a professor/a tem a função de elaborar tarefas de avaliação, definir conteúdos, além de analisar resultados.

O/a tutor/a, por sua vez, deve guiar e orientar os/as alunos/as neste processo de aprendizagem. Para tanto, deve ter conhecimento dos conteúdos abordados e dos propósitos educativos. Liliana Machado e Elian Machado (2004) destacam algumas tarefas a serem desempenhadas pelo/a tutor/a na avaliação: comentar os trabalhos realizados, auxiliar a correção das avaliações, ajudar os/as alunos/as a compreender os materiais do curso por meio das discussões e explicações, ajudar no planejamento dos trabalhos, fornecer informações, supervisionar trabalhos e projetos, entre outras. É do/a tutor/a a responsabilidade pela avaliação, conforme aponta Pavão (2003), devendo estar atento/a às motivações, expectativas e necessidades do/a aluno/a, estabelecendo com ele/a um diálogo construtivo.

No curso GDE adotou-se um esquema de avaliação processual, a partir do relato em diários de conhecimentos prévios e adquiridos, sempre no início e ao final de cada módulo, respectivamente. Assim, os/as cursistas podiam acompanhar o próprio processo de aprendizagem, a partir das informações que já possuíam e daquelas que foram sendo adquiridas ao longo do curso. Às/aos tutoras/es cabia ler todos os registros, fornecendo um *feedback*, esclarecendo conceitos, ampliando as informações ou sugerindo leituras. Ao final, os registros foram condensados em um memorial, onde os/as cursistas elaboraram um relato de todo o percurso de formação, explorando os conteúdos abordados. Além disso, formularam também um projeto a desenvolver em sala de aula com seus/suas alunos/as, como atividade prática que contemplasse a temática desenvolvida no curso. O fórum foi também uma ferramenta muito utilizada, que permitia o debate entre os/as cursistas e os/as professores/as e tutores/as.

Os temas abordados no projeto final foram: homossexualidade, relações e origens étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira,



racismo, preconceito e discriminação, afetividade e sexualidade, educação sexual, valorização da diversidade, alteridade, gênero. Em geral, foram propostas atividades dinâmicas em sala de aula para apresentação e problematização dos temas.

Durante todo o processo, os/as tutoras se colocaram presentes no auxílio aos/às cursistas, desde as orientações iniciais para navegação no AVEA até a supervisão na elaboração das tarefas e exploração dos conteúdos. Por se tratar de um curso à distância, os/as tutores/as atuam também como motivadores, mantendo os/as alunos/as estimulados e informados quanto ao andamento do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de formação, os desafios do exercício da tutoria a distância foram se apresentando: a busca pela proximidade com o/a cursista, a apreensão do processo de aprendizagem, as necessidades apresentadas por cada pessoa em cada uma das etapas e mesmo as limitações pessoais em meio à série de competências exigidas no cumprimento dessa função. Todas essas constatações levaram a buscas pessoais no intuito de solucionar os obstáculos constantemente colocados.

Em uma modalidade de ensino que delega grande autonomia, seja às/aos cursistas, seja às/aos tutoras/es, como ter controle sobre os estudos e o andamento do curso? Entre acertos e erros, o apoio de uma formação continuada diante da tutoria a distância muitas vezes representou a resposta para um determinado problema.

Frente a uma série de temas que ainda representam tabus na sociedade, a sexualidade, as relações de gênero e étnico-raciais representam, atualmente, um foco importante das políticas públicas. Desta forma, podemos observar uma grande demanda por parte de professores/as do ensino básico em trabalhar os temas referentes à diversidade e à pluralidade cultural, que se



expressa na procura pelos cursos a distância oferecidos atualmente pela UAB com este enfoque. Ao se pensar a educação inclusiva, a promoção do respeito e valorização das diferenças, é fundamental inserir o debate no ambiente escolar, instrumentalizando e preparando os/as educadores/as para tal. Os cursos na modalidade a distância se apresentam como uma alternativa viável, de fácil acesso, para a ampliação de conhecimentos e a especialização em diversas áreas destes/as educadores/as. Para tanto, deve-se contar com uma equipe capacitada, que lhes dê suporte e guie os estudos. Nesse contexto, insere-se o trabalho de tutoria, fornecendo um acompanhamento direto e orientações que auxiliam os/as cursistas no processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Sandra. *Avaliação em EaD: avaliação de desempenho do aluno em Ead*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt5a.htm>>. Acesso em: nov.2009.

IMMIG, Henrique. *Avaliação da aprendizagem em ambientes de educação à distância*. Monografia (Bacharelado em Ciência da Computação) – Faculdade de Ciência da Computação. Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo, 2002. Disponível em: <[www.garcia.pro.br/orientacoes/HenriqueTC2.PDF](http://www.garcia.pro.br/orientacoes/HenriqueTC2.PDF)>. Acesso em: abr. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. *População e Domicílios - Censo 2000 com Divisão Territorial 2001. Itajaí-SC*. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1)>. Acesso em: nov.2009.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-10, jul.2009.



MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. *O papel da tutoria em ambientes de EaD*. 2004. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm](http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm)>. Acesso em: abr.2009.

MARTINS, Onilza Borges. Tendências em EaD. In: *Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação à distância da Universidade Federal do Paraná*. Disponível em: <[www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/tendencias\\_ead.pdf](http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/tendencias_ead.pdf)>. Acesso em: nov.2009.

PAVÃO, Zelia Milleo. Avaliação da aprendizagem em EAD. In: *Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EAD*. Curitiba: NEAD/UFPR, 2003. Disponível em: <<http://www.cursos.nead.ufpr.br>>. Acesso em: abr.2009.





## TUTORAS/CURSISTAS E CURSISTAS/TUTORAS: BREVE RELATO DA ATUAÇÃO NO GDE

*Amanda Mauricio Pereira Leite  
Elisangela da Silva Machieski*

Neste artigo queremos refletir sobre as tramas vividas a partir da experiência de atuação como tutoras presenciais e a distância no curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), na cidade de Braço do Norte, Santa Catarina, oferecido aos professores e professoras da rede pública de Educação Básica. Aqui colocamos em cena os principais aspectos que marcaram o desenvolvimento da nossa atuação e buscamos tecer algumas considerações. Para tanto, é preciso partir de algumas questões: como se deu o processo de assimilação do ambiente virtual como uma sala de aula? De que forma o atuar dentro do *on/off line* consegue proporcionar que o ensino e a aprendizagem aconteçam na modalidade de ensino a distância? Como se deu a concretização do virtual para o real através dos encontros presenciais? Como conciliar a experiência de atuar como tutoras e cursistas simultaneamente?

Buscaremos, no decorrer da escrita, espaço para compartilharmos a experiência de ser cursistas – destacando a formação<sup>1</sup> à distância que recebemos – entrelaçada à experiência de atuar como tutoras. Cabe ressaltar que não temos a pretensão de responder a todas estas questões; elas servem como estímulos

---

1. Capacitação ministrada para desempenhar a função de tutoria presencial e a distância no polo de Braço do Norte. Formação oferecida pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná (NEAD/UFPR) em 2009.



iniciais que nos possibilitam pensar sobre o sistema de ensino a distância, sobretudo acerca da função de tutoria.

### **COMPUTADOR E INTERNET: É POSSÍVEL ESTUDAR ASSIM?**

Não é nenhuma novidade que a modalidade de Educação a Distância (EaD) tem recebido muitas críticas ao longo de sua existência – e algumas delas são negativas, principalmente no sentido de que essa modalidade de ensino não é tão eficaz quanto o sistema convencional. A título de exemplo, no decorrer da primeira etapa presencial do curso, surgiram indagações das/os cursistas sobre a qualidade e o funcionamento do ensino pelo sistema a distância, se funciona e ainda se as formações e/ou capacitações de caráter semi-presencial conseguem atingir os objetivos estabelecidos. A princípio, este sistema pode parecer abstrato e isto pode gerar descrédito tal como pudemos observar nos relatos das/os cursistas.

Para aqueles e aquelas que desconhecem as possibilidades de se estudar e aprender diferentes conhecimentos através de um computador ou pela Internet, ter aulas dentro de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) pode ser complexo e tornar-se questionável, porque foge ao padrão tradicional de aula presencial com o qual as pessoas estão habituadas, mas isto acaba por deslocar as certezas relativas às formas de aprender conteúdos diversos.

Contudo, com o surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), a modalidade de ensino a distância avança com a intencionalidade de promover cursos que formem diferentes profissionais, de diversas áreas de conhecimento, através da comunicação em rede. Na atualidade é possível observar que a EaD tem ganhado cada vez mais espaço e visibilidade dentro de diversos centros educacionais, sejam escolas, institutos, faculdades ou universidades. O uso desta modalidade de ensino multiplica diferentes vias de acesso à Educação, com a finalidade proporcionar que o processo de



ensino-aprendizagem alcance muitas pessoas em distintas localidades do planeta.

A oferta de cursos na modalidade a distância é uma tendência contemporânea, por ser economicamente mais viável, além de atender a propostas de políticas públicas voltadas à promoção da educação em diferentes e distantes localidades. Embora ainda exista algum descrédito acerca desta modalidade, há também um esforço de muitas instituições para garantirem qualidade no atendimento às demandas de formação profissional inicial ou no sentido da continuidade à formação, em virtude da necessidade de as pessoas adequarem-se, inclusive, ao uso de tecnologias.

Destarte, a formação continuada de professoras e professores é uma exigência da legislação educacional que visa melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Um dos meios apresentados para atender essa melhoria tem sido o uso da EaD. O curso *Gênero e Diversidade na Escola* é um projeto ao qual foram destinados recursos financeiros pelo Ministério da Educação para promover a formação de profissionais neste modelo. Portanto, é a partir do GDE que tentamos refletir sobre alguns aspectos que não escaparam ao nosso olhar. Antes de compartilharmos a experiência por nós vivida na tutoria presencial e à distância, cabe situarmos brevemente o contexto de Braço do Norte/SC, município sede do polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde se realizou este curso.



*Abertura do 1º encontro presencial*



## SITUADAS/OS NO TEMPO E NO ESPAÇO: DADOS SOBRE O POLO DE BRAÇO DO NORTE

A sede do município de Braço do Norte localiza-se a 170 km de Florianópolis; sua extensão é de 223,91 km<sup>2</sup> e a população é de 29.317 habitantes, de acordo com dados de 2009 do IBGE. A economia do vale gira em torno da agropecuária, contudo dispõe de um parque industrial que produz doces, bebidas e produtos alimentícios principalmente derivados de leite, aves e suínos. A cidade destaca-se dentro do maior parque industrial sul-americano de produção de molduras junto com os municípios de Orleans, Grão Pará e São Ludgero.

O polo de ensino a distância iniciou suas atividades em 2006 e foi instalado mediante parceria entre a UFSC e a Prefeitura Municipal, funcionando atualmente no terceiro andar de um prédio comercial, localizado na área central da cidade, onde conta com uma coordenadora e um técnico em informática. As atividades tiveram início com os cursos de Licenciatura em Física e Matemática, ambos no sistema EaD. Atualmente, o polo oferece os cursos Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares, Especialização em Matemática, a reedição de Licenciatura em Física e o curso de Formação para professoras/es em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

O GDE foi oferecido no polo no primeiro semestre de 2009, com a oferta de 50 vagas e o preenchimento de 49. A turma era composta em sua maioria por mulheres (46), tendo apenas três homens. A maior parte dos/as cursistas tinha idade superior a 30 anos e experiência de sala de aula. A formação em nível de graduação das/os professoras/es diversificava-se entre os cursos de Pedagogia, Matemática, Artes, Educação Física, Letras, História, Educação Especial e Ciências. No decorrer do curso, tivemos 15 desistências; os motivos apontados foram a falta de familiaridade com as novas tecnologias de informação e comunicação, problemas de saúde e questões pessoais.



A equipe do curso era constituída por 1 professora, 2 tutor@s a distância, a coordenadora do polo e 2 tutoras presenciais que atendiam as/os estudantes semanalmente dentro de uma escala de horários alternados.<sup>2</sup> Para desenvolver a etapa presencial, a professora Jimena Furlani era responsável por ministrar as aulas com o auxílio de uma tutora e um tutor, que também atuavam no acompanhamento a distância, para esclarecer os questionamentos, bem como darem retorno (*feedback*) acerca das atividades postadas. Esta mesma equipe, além de articular no AVEA algumas atividades para serem realizadas nas aulas presenciais, esteve presente em todos os encontros presenciais que aconteceram no GDE.<sup>3</sup>

## NOS CLICS DAS EXPERIÊNCIAS

Pretendemos destacar alguns aspectos relativos à capacitação que recebemos para atuar na função de tutoria, procurando relacionar os *clics* desta experiência com nossa prática, especialmente sobre as atividades desenvolvidas no período em que acompanhamos as/os cursistas no GDE. Para falar desta passagem, devemos situar as condições em que fomos formadas, dizer do momento em que concomitantemente participamos da capacitação onde éramos cursistas e atuávamos no GDE como tutoras, caracterizando uma relação simultânea de cursistas/tutoras e tutoras/cursistas, fato que gerou vantagens e desvantagens neste processo.

---

2. Professora Jimena Furlani (UDESC). Tutoras/es a distância: Amanda Maurício Pereira Leite e Paulo Sérgio Rodrigues de Paula. Tutoras presenciais: Elisangela da Silva Machieski e Rosane Alberton Cunha. Coordenação do polo: Máris Rafael da Costa.

3. Ver nesta coletânea o artigo de Jimena Furlani intitulado “Professora online e Professora presencial: desafios para o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)”, no qual é analisado, dentre outros aspectos, o papel desempenhado no GDE em Braço do Norte.



O primeiro ponto que merece evidência refere-se à possibilidade de observar como a teoria e os conteúdos que iam sendo apresentados na capacitação eram por nós vivenciados na prática, seja no ambiente virtual, seja presencialmente. Desta forma, as dúvidas que tínhamos acerca da função que deveríamos exercer na tutoria aos poucos eram respondidas pela atuação de nossa tutora a distância do curso de capacitação, que era a pessoa encarregada de intermediar nosso diálogo com o restante da turma, além de estimular a execução das atividades articuladas aos conteúdos nos tempos e espaços estabelecidos para cada tarefa.

Como cursistas, tivemos a oportunidade de aprender como as ferramentas do ambiente virtual deveriam ser operacionalizadas. Este aprendizado caracterizou-se por identificar os ícones e as tarefas, acessar as informações de cada cursista, manejar os instrumentos de fóruns, *blogs*, *chats*, ferramentas de *wiki* e demais espaços destinados à postagem das atividades dentro da plataforma *Moodle*, acompanhar as leituras de cada tópico da formação e observar como as reflexões eram publicadas pelas/os cursistas no AVEA.

Ainda como cursistas, nos deparamos com a constante necessidade de articular teorias do conhecimento à prática escolar. Cuidadosamente, era preciso refletir sobre como se relacionavam a teoria e a prática no desempenho da tutoria presencial e a distância, já que ao mesmo tempo em que estávamos em fase de capacitação, precisávamos lidar com as dúvidas de nossas/os estudantes de Braço do Norte. Portanto, dentro do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, desde o momento inicial, lidamos com as instabilidades, complexidades e particularidades de cada cursista, além da instrumentalização com a plataforma de ensino.

Em nossa experiência como cursistas/tutoras, recebemos a capacitação totalmente em caráter virtual, diferentemente daquilo que acontecia com a turma do polo de Braço do Norte.



Isto por conta da atuação da tutoria presencial, que estabelecia um contato pessoal com os/as cursistas, facilitando o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Em outras palavras quando estávamos na sala de aula presencial e virtual de EaD no polo, tornava-se possível esclarecer as dúvidas e orientar as/os cursistas para o adequado uso das ferramentas do AVEA.



*Momento de estudos do 2º encontro presencial*

Outro aspecto relevante de nossa experiência se constituiu na relação direta com as/os estudantes. Uma das ações importantes realizadas na tutoria presencial vinculou-se às relações humanas que se estabeleceram ao longo do curso GDE, configurando como a necessidade de motivar cada professora e professor participante da formação continuada quanto à superação de suas próprias limitações, seja em relação ao uso do computador, seja à falta de habilidade no manuseio das ferramentas do AVEA, a fim de que conseguissem avançar nos estudos sugeridos pela modalidade à distância.

Como dissemos anteriormente, a tradição presencial parece acompanhar as/os estudantes, prevalecendo a imagem da sala de aula num determinado espaço físico. Este, entre outros aspectos, se constitui num desafio para a EaD, que, por sua vez necessita que o AVEA seja compreendido como a sala de aula virtual – e esta ideia requer tempo para ser incorporada pelas/os estudantes. A experiência mostrou que, por isso mesmo, as



dúvidas, a participação, as problematizações, enfim, a presença no ambiente virtual tem caráter instável. Pode-se dizer que há certa resistência em dialogar através da comunicação em rede, principalmente por se tratar de algo com que as/os estudantes não estão familiarizadas/os, encontrando grandes dificuldades no uso da informática.

Entendemos que na educação a distância, a aprendizagem é algo que ocorre, na maior parte das vezes, individualmente, à medida que a flexibilidade para definir o horário e o local de acesso aos conteúdos depende da/o cursista. Contudo esta autonomia não se dá de forma isolada. Há que se considerar neste processo a intervenção dos sujeitos da EaD, sejam tutoras/es e/ou professoras/es que, ao longo das atividades, procuraram estimular e promover o intercâmbio entre os diversos grupos de estudantes, a fim de tornar o conhecimento algo a ser multiplicado.

Considerando estas circunstâncias, nós, tutoras/cursistas presenciais e a distância, trocávamos idéias tanto no espaço virtual quanto no espaço presencial, descobríamos diferentes formas de atuar na modalidade de ensino a distância. Estas descobertas apareciam nas leituras, nas pesquisas e nas conversas durante os encontros ao longo de nossa atuação e foram nos instrumentalizando. Percebemos que, se trabalhássemos em grupo, com as tarefas planejadas e divididas, o acompanhamento das/os estudantes poderia ser facilitado.

Pode-se dizer que um dos grandes desafios que encontramos ao longo do curso foi nos mantermos atentas para observar como a aprendizagem no terreno do *on/off-line* se constituía para cada estudante, lembrando que isto se deu na mesma conjuntura na qual éramos cursistas/tutoras simultaneamente. Como cursistas, vivemos a experiência de esperar pelo *feedback* de cada tarefa postada, de aguardar que outras/os cursistas publicassem suas reflexões nos fóruns de debates, esperando os comentários com muita expectativa, para que somente então nos manifestássemos. Muitas vezes nos decep-



cionamos com a demora de um retorno e com a pouca atenção que recebemos em algumas tarefas. Por outro lado, viver tal experiência nos possibilitou aprender a importância que tem um comentário diante da tarefa realizada e quão valioso é o *feedback* que orienta, entusiasma e ensina a/o estudante, além de fortalecer as relações de troca entre estudantes e tutoras/es, tutoras/es e estudantes.

Acreditamos que nesta modalidade de ensino parte do êxito de qualquer curso proposto depende bastante da atuação da equipe que trabalha em cada polo. Por esta razão, estabelecer um diálogo flexível desde o primeiro contato é algo que incentiva o bom desempenho do grupo. Ouvir, refletir, pensar, propor, criar, fazer escolhas, dar retorno e considerar que cada participante do processo é muito importante e, sobretudo, o princípio que deve direcionar qualquer trabalho coletivo. Avaliamos que as diferentes experiências e vivências devem ser consideradas, desde a elaboração de um plano de aula até a execução de qualquer outra atividade.

Na maior parte do tempo, nossa equipe planejou e executou as atividades a distância, desde a elaboração das aulas até o acompanhamento e o retorno comentado para cada estudante deu-se de forma virtual. Neste caso, a fim de estabelecer um diálogo mais rápido entre nossa equipe, optamos por fazer o uso de outros recursos de comunicação virtual como o *e-mail* e o *Messenger* (MSN).

Uma das atividades desenvolvidas no polo foi a formação de um grupo de estudos proposto por uma das tutoras presenciais. Tal iniciativa surgiu diante da necessidade de dialogar mais sobre os temas que não estavam sendo debatidos no espaço virtual, dada a dificuldade no uso das ferramentas do AVEA por parte das/os estudantes. A proximidade física propiciada pelo grupo de estudos possibilitou que expressassem e problematizassem episódios vividos no cotidiano das escolas que eram propostos nos eixos do curso GDE.



Em cada uma destas oportunidades foi possível refletir sobre como deveríamos construir nossa prática como tutoras. Na atuação da tutoria presencial, a presença física e o virtual mesclavam-se. Era possível compartilhar os desejos e as dúvidas que até então se manifestavam apenas no espaço virtual, porque professoras e professores traziam para o debate cenas do cotidiano escolar, episódios que particularizavam suas experiências e aspirações, encontrando interlocução capaz de dar novos sentidos as suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

### **EM FOCO: PRINCIPAIS FUNÇÕES QUE CARACTERIZAM A TUTORIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

A partir de nossa experiência, listamos algumas funções no intuito de colaborar para que tutoras/es presenciais e à distância planejem suas ações no exercício de suas atividades. Em relação às funções<sup>4</sup> de caráter pedagógico e organizativo dentro da tutoria presencial, cabe destacar: 1) ajudar a/o estudante a planejar o desenvolvimento do seu curso; 2) mapear periodicamente com a/o estudante os seus interesses, necessidades e habilidades; 3) incentivar a/o estudante a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado; 4) organizar, conduzir e acolher grupos de estudos; 5) estimular a criação e manutenção de comunidades de interesse *on-line* entre as/os estudantes, tutoras/es e professoras/es; 6) estabelecer um diálogo amigável ou uma postura acolhedora, a fim de facilitar que as/os estudantes esclareçam seus pensamentos, enfrentem suas contradições e inconsistências; 7) incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral; 8) atuar como mediadora/or e facilitadora/or nas discussões acadêmicas presenciais; 9) estabelecer com cada estudante uma agenda de tempos e realizações; 10) acompanhar

---

4. Disponível em: <[www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes\\_dos\\_tutores/Funcoes\\_do\\_tutor\\_presencial.pdf](http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_presencial.pdf)>



as atividades propostas nos módulos e/ou tópicos; 11) informar aos/as professores/as e tutores/as a distância as questões pedagógicas relativas às/aos estudantes como ausências, afastamentos, dificuldades e alternativas; 12) realizar relatórios mensais sobre a turma do Polo em que atua; 13) registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las à tutora/or à distância.

Entre as funções da tutoria a distância, apresentamos aqui dez que julgamos indispensáveis para uma atuação satisfatória: 1) participar de reuniões de integração e capacitação em tutoria; 2) auxiliar as/os professoras/es nos trabalhos teóricos e/ou práticos desenvolvidos nos polos; 3) dialogar constantemente com as/os tutoras/es presenciais sobre as tarefas a serem realizadas nos polos; 4) incentivar as/os estudantes a fazerem o uso das NTIC's e demais ferramentas disponíveis no AVEA; 5) estabelecer contato com aquelas/es que participam com pouca frequência ou que estejam atrasadas/os nas atividades; 6) emitir os *feedbacks* com rapidez, esclarecer dúvidas, discorrer sobre conceitos estudados através de respostas/comentários, dirigir as atividades, prover outras fontes de pesquisa para a/o estudante; 7) estimular as/os estudantes a participarem dos fóruns e *chats*; 8) acompanhar a atuação das/os estudantes e motivá-las/os a aperfeiçoarem seu desempenho quando for preciso; 9) manter relatórios sempre atualizados da situação de cada estudante sobre a realização ou não das tarefas; e, por fim, porém não menos importante, 10) participar dos encontros *on/off-line* propostos pela coordenação e/ou professoras/es do curso cumprindo a carga horária estabelecida para a formação.

Em síntese, atuar nas tutorias presenciais e a distância do curso de *Gênero e Diversidade na Escola* nos proporcionou momentos especiais nos quais nos entusiasmos com a EaD, pela possibilidade de dialogar sobre gênero, sexualidades, orientação sexual e relações étnico-raciais, temas extremamente relevantes para a contemporaneidade e que até pouco tempo atrás não



eram tão valorizados. Ter a oportunidade de levar estes diálogos ao interior do estado de Santa Catarina e observar que a formação proporcionou mudanças na prática pedagógica de professoras/es e coordenadoras/es de diferentes instituições escolares, que passaram a nos relatar suas reflexões e problematizações destes eixos que atravessam as vidas e o cotidiano das escolas, foi para nós uma experiência encantadora.



## AUTORAS / AUTORES

**Amanda Mauricio Pereira Leite** (*amandaunemat@gmail.com*)

Pedagoga, mestranda em Educação, atua na linha de Educação e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Carla Giovana Cabral** (*carla.gio.cabral@gmail.com*)

É doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e tem atuado em Gênero, ciências e tecnologia, Educação científica e tecnológica, Educação e tecnologias e Formação de professoras/es. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

**Cintia Tuler Silva** (*cituler@hotmail.com*)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na rede municipal de Palhoça, SC.

**Claudia Regina Nichnig** (*claudianichnig@gmail.com*)

Graduada em Direito e História, mestre em História e doutoranda em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Cristiane Bereta da Silva** (*cristianiluiz@hotmail.com*)

Doutora em História Cultural. Professora Associada do Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).



**Claudete Beise Ulrich** (*claudetebeiseulrich@hotmail.com*)

Teóloga, Pedagoga. Doutora em Teologia pelo Instituto Ecumênico de Pós Graduação (IEPG – São Leopoldo – RS). Pós Doutorado Junior em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero e História (UFSC).

**Elisangela da Silva Machieski** (*elis\_mach@hotmail.com*)

Bacharel e licenciada em história.

**Fátima Weiss de Jesus** (*fatimaweiss@hotmail.com*)

É Cientista Social, mestre e doutoranda em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades –NIGS nas áreas de religião, gênero e sexualidade.

**Giovana Elizabete Bona Sartor** (*giovanasartor@yahoo.com.br*)

Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, Orientadora Educacional da Escola Básica Municipal Dr. Aroldo Carneiro de Carvalho, Canoinhas/SC.

**Gláucia de Oliveira Assis** (*galassis@hotmail.com*)

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pesquisadora do Instituto de Estudos de Gênero (UFSC) e do Grupo de Relações de Gênero e Família (UDESC).

**Jimena Furlani** (*jimena@udesc.br*)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integra vários grupos e núcleos de pesquisa em educação, gênero e sexualidade (UDESC, UFRGS e CNPq).



**Justina Franchi Gallina** (*tina\_franchi@yahoo.com.br*)

Formação em Comunicação Social, com mestrado na área de Gênero e Comunicação.

**Leandro Oltramari** (*leandroltramari@gmail.com*)

Graduado e mestre em Psicologia, Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Professor da UNISUL e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

**Luzinete Simões Minella** (*luzinete@matrix.com.br*)

Doutora em Sociologia, atua no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas e na Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Instituto de Estudos de Gênero da UFSC.

**Maise Caroline Zucco** (*maisezcz@gmail.com*)

Mestre em História, Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**Mara Coelho de Souza Lago** (*maralago7@gmail.com*)

Doutora em Educação, professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordena área de Estudos de Gênero do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Co-coordenadora do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC).

**Márcia Maria Junkes** (*mmjunkes@unifebe.edu.br*)

Professora, Mestre em Lingüística, Professora no Curso de Letras e Administração na Unifebe – Centro Universitário de Brusque.

**Maria Aparecida Rita Moreira** (*cida25fevereiro@gmail.com*)

Mestre em Letras, Doutoranda em Literatura Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina.



**Maria Cristina de Oliveira Athayde** (*macriotha@hotmail.com*)  
Graduada em História, mestranda em História, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Maristela Moreira de Carvalho** (*maristelamc@gmail.com*)  
É graduada e mestre em História e Doutora em História Cultural, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Suas pesquisas abarcam áreas como História do Brasil, História Contemporânea, História de Santa Catarina, História Cultural, História e Religião, História e Relações de Gênero.

**Marlene Tamanini** (*tamaniniufpr@gmail.com*)  
Mestre em Sociologia Política, Doutora em Ciências Humanas, professora da UFPR e membro do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.

**Miriam Pillar Grossi** (*miriamgrossi@gmail.com*)  
É doutora em Anthropologie Sociale et Culturelle - Université de Paris V, pós-doutora no Laboratoire d'Anthropologie Sociale do Collège de France e pós-doutoranda na University of California-Berkeley e EHESS. 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. Coordena o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC).

**Olga Regina Zigelli Garcia** (*zigarcia@gmail.com*)  
Enfermeira, Doutora em Ciências Humanas com área de concentração em Estudos de Gênero, professora do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa em Enfermagem na Saúde da Mulher e do Recém-nascido – GRUPESMUR.

**Rejane Teresa Marcus Bodnar** (*rejanebodnar@gmail.com*)  
É graduada em Pedagogia – Educação Especial Deficiente Mental e Supervisão Educacional e mestre em Educação pela Universidade



Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Metodologia do Ensino (UFSC) e Educação Física Pré-Escolar (UDESC). Integra a equipe do Núcleo de Estudos da Pequena Infância – NUPEIN.

**Rute Miriam Albuquerque** (*jurematurmadarute@yahoo.com.br*)  
É graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de Formação de Professores.

**Solange Ferreira dos Santos** (*solangef09@gmail.com*)  
Pedagoga e Mestre em Tecnologia e Trabalho pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

**Soraia Carolina de Mello** (*ufsc.leggh@gmail.com*)  
Historiadora, mestranda em História Cultural na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com área de concentração em Estudos Feministas e de Gênero. Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero e História, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC.

**Suzana Almeida Araújo** (*psisuzana@gmail.com*)  
Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisadora colaboradora do Núcleo Margens – Modos de Vida, Família e Relações de Gênero.

**Tânia Mara Cruz** (*taniamara.cruz@gmail.com*)  
Graduada em História, Mestre em História Social e doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na especialização Docência do Ensino Superior e assistente pedagógica na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

**Tito Sena** (*f2ts@udesc.br*)  
Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia, Doutor em Ciências Humanas. Professor Adjunto da Universidade do Estado



de Santa Catarina (UDESC). Integra vários grupos e núcleos de pesquisa em gênero e sexualidade.

**Valéria Faganello Madureira** (*valeriasfm@hotmail.com*)

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora da Fundação Universidade do Contestado.

**Vera Lúcia dos Passos Fagundes** (*tutoravera.poloblumenau@hotmail.com*)

Pedagoga, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), área de concentração: Supervisão e Currículo. Consultora Educacional na Gerência Regional de Educação na SDR- Blumenau.



---

Esta obra foi composta em Bookman Old Style,  
no formato 16 x 23 cm, mancha de 13 x 20 cm  
A impressão se fez sobre papel Pólen Soft 80g,  
capa em Duplex 250 g pela Gráfica Copiart  
na primavera de 2009 para a Editora Mulheres