

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**  
*Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS / IMS / UERJ

COORDENAÇÃO GERAL

Horácio Sívori

PROJETO GDE+5

COORDENAÇÃO GERAL

Sérgio Carrara

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Marcos Nascimento

EQUIPE GDE+5

Aline Duque

Andreia Barreto

Aureliano Lopes

Leila Araújo

Lucas Tramontano

Maria Elisabete Pereira

APOIO

Fabio Pereira

Jacqueline Costa

PARCEIROS/AS

Antonio Lopes Neto (UFES)

Celia Regina Rossi (UNESP)

Constantina Xavier Filha (UFMS)

Elisabeth Sousa Abrantes (UEMA)

Erineusa Maria da Silva (UFES)

Iracilda Pimentel Carvalho (UnB)

Leila Araújo (UERJ)

Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI)

Mônica Conrado (UFPA)

Norma Meireles (UFPB)

Raquel Pereira Quadrado (FURG)

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**  
*Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*

COPYRIGHT © CENTRO LATINO-AMERICANO  
EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS – IMS/UERJ

ORGANIZAÇÃO/AUTORIA DO RELATÓRIO

Sérgio Carrara

Marcos Nascimento

Aline Duque

Lucas Tramontano

Maria Elisabete Pereira

REGISTRO FOTOGRÁFICO

Equipe GDE+5

PROJETO GRÁFICO

Nítadesign | Anna Amendola

G326

---

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS,  
RESULTADOS, IMPACTOS E PROJEÇÕES / ORGANIZADORES: SÉRGIO  
CARRARA, MARCOS NASCIMENTO, ALINE DUQUE, LUCAS  
TRAMONTANO, MARIA ELISABETE PEREIRA. - RIO DE JANEIRO:  
CEPESC, 2017.

111p

ISBN 978-85-89737-99-9

1. GÊNERO. 2. EDUCAÇÃO. 3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 4. SEXUALIDADE.  
5. POLÍTICAS PÚBLICAS. I. CARRARA, SÉRGIO. II. NASCIMENTO, MARCOS.  
III. DUQUE, ALINE. IV. TRAMONTANO, LUCAS. V. PEREIRA,  
MARIA ELISABETE.

---

CATALOGAÇÃO – SANDRA INFURNA CRB-7 - 4607

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CLAM	Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IES	Instituição de Ensino Superior
IMS	Instituto de Medicina Social
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
POLI/UPE	Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SISUAB	Sistema da Universidade Aberta do Brasil
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNINCOR	Universidade do Vale do Rio Verde
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PERCURSOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES	13
1.1. INTRODUÇÃO	13
1.2. ESTRUTURA DO CURSO	15
1.3. CONTEXTO DAS OFERTAS 2008-2011	19
2. AVALIANDO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	23
2.1. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.2. PROJETO GDE+5: DEFININDO AS PARCERIAS	24
2.3. O TRABALHO DE CAMPO	27
2.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	32
3. GDE+5: RESULTADOS E REPERCUSSÕES	35
3.1. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O GDE (2006-2012)	35
3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS	41
3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS	48
4. AS VISITAS ÀS ESCOLAS: AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO	77
4.1. A EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARÁ	78
4.2. A EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA	80
4.3. A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MATO GROSSO DO SUL	83
4.4. A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO RIO DE JANEIRO	83
5. CONCLUSÕES: RECOMENDAÇÕES E IMPACTOS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO I. QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA CONCLUINTES DO CURSO GDE	95
ANEXO II. ROTEIROS PARA GRUPO FOCAL	101
ANEXO III. PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA CONSULTADA SOBRE O GDE (2006-2012)	103
ANEXO IV. MATERIAIS COMPLEMENTARES	107
ANEXO V. AGENDA SEMINÁRIO GDE+5	109





## APRESENTAÇÃO

O presente documento tem por objetivo apresentar os resultados do estudo de avaliação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), uma política do governo brasileiro para a promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica.

O curso GDE, proposto em 2005 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e realizado através de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o British Council. O projeto também recebeu aportes de diferentes atores e atrizes vinculados aos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

O curso GDE pretende discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscando promover uma reflexão acerca destes temas a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. Rompendo com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o GDE procurou apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. A iniciativa destaca-se também por ter utilizado ferramentas do ensino a distância para, de forma qualificada, atuar na formação dos/as profissionais da educação de forma ágil e abrangente.

O processo de implementação do curso GDE foi realizado por meio de parcerias com universidades federais e estaduais que, através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade, se disponibilizaram a ofertar o curso GDE

aos/às profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país.

Em 2011, o CLAM/IMS/UERJ foi convidado a realizar um estudo de avaliação sobre a experiência do GDE, por amostra, com fins de subsidiar os gestores de políticas públicas de educação para ações futuras no campo de formação docente em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Entre 2012 e 2013, foi realizado um estudo avaliativo de 10 experiências do GDE coordenadas por universidades estaduais e federais, contemplando todas as regiões do país.

Esta publicação tem por objetivo apresentar reflexões sobre processos, resultados, impactos e projeções do curso GDE no período compreendido entre 2008 e 2011. Esse estudo de avaliação – denominado GDE+5 – teve como objetivo compreender os processos, desafios e resultados de experiências de oferta do GDE por 10 universidades, envolvendo equipes de coordenação, tutoria, e cursistas concluintes. Buscou-se também ouvir as vozes de representantes do governo federal vinculados a essa política pública de educação (SPM/PR, SEPPIR/PR e SECADI/MEC). Além disso, foram identificadas experiências de práticas pedagógicas em cada região brasileira, como exemplos de incorporação das temáticas do GDE no cotidiano escolar. Por fim, propõe-se um conjunto de recomendações estabelecido coletivamente (Equipe do CLAM/IMS/UERJ, universidades participantes do estudo, e representantes da SPM, SEPPIR e SECADI/MEC) para possíveis desdobramentos do GDE.

Pela própria natureza dessa iniciativa, esse trabalho somente foi possível graças ao apoio da SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC e ao envolvimento de cada universidade participante desse estudo, às quais gostaríamos de agradecer. O apoio, entusiasmo e disponibilidade de representantes da FURG, UERJ, UNESP, UFES, UEMA, UFPI, UFPA, UFPB, UFMS, UnB foram fundamentais para que esse estudo pudesse ser realizado, assim como de coordenadores/as e tutores/as dos polos UAB de diferentes municípios brasileiros. E, sem dúvida alguma, todos os/as cursistas que se disponibilizaram a dividir seu tempo conosco e refletir sobre a experiência do GDE, bem como aos professores e professoras que colaboraram conosco durante as visitas realizadas a escolas para um contato direto com o corpo discente. Além disso, gostaríamos de expressar o nosso agradecimento a toda a equipe de pesquisadores/as e de apoio que foram fundamentais para a realização do trabalho.

Espera-se que esse estudo possa ser fonte de inspiração para as futuras ofertas do GDE bem como para aqueles que se dedicam à pesquisa acadêmica sobre formação docente no campo do gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.





## 1.

### O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:

#### PERCURSOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ENFRENTAMENTO

#### DO PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES

##### 1.1. INTRODUÇÃO

Discussões sobre desigualdades baseadas em diferenças de classe social, raça, gênero e orientação sexual estão cada vez mais presentes nos debates atuais da sociedade brasileira. Se, por um lado, a partir do processo de redemocratização assistimos a avanços no que diz respeito à efetivação da democracia, ao reconhecimento de direitos e à participação social; por outro, diferentes movimentos sociais como o movimento feminista, negro e LGBT, persistem na reivindicação de políticas públicas antidiscriminatórias em diferentes âmbitos, notadamente no que se refere às políticas de educação.

Como resposta a estas demandas, a partir de 2003 foram criadas a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR); a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR). A compreensão de que o enfrentamento das desigualdades sociais devesse ocorrer, necessária e fundamentalmente, por meio da educação fez com que, em 2004, fosse instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>1</sup>, do Ministério da Educação (MEC).

Foi neste contexto político, e diante do imenso desafio de promover políticas de enfrentamento das desigualdades e discriminações baseadas em gênero, raça e etnia e orientação sexual, que se idealizou o Curso GDE.

O Programa de Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – **Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE** tem por objetivo apresentar teorias e discutir práticas com edu-

1. Atualmente essa secretaria é denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

cadores e educadoras das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país sobre questões fundamentais relacionadas à diversidade, como gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas. Trata-se, portanto, de socializar conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade social se vinculam. Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibilidade de transformação de valores sociais tradicionais que, na sociedade brasileira, têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual.

O GDE é resultado da articulação de diversos Ministérios do Governo Brasileiro: a Secretaria de Políticas para as Mulheres<sup>2</sup>, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial<sup>3</sup> e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>4</sup> e da Secretaria de Educação à Distância (SEED). Com exceção do estado do Rio de Janeiro, a sua execução tem passado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>5</sup>.

Além das instâncias governamentais, a iniciativa se desenvolveu através da parceria entre o British Council<sup>6</sup> e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)<sup>7</sup>, que ficou responsável pela elaboração da metodologia, do conteúdo e do desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem<sup>8</sup>.

A elaboração, implementação e avaliação do projeto piloto do curso GDE ocorreram entre os anos de 2004 e 2007. A oferta-piloto ocorreu no ano de 2006, em seis cidades, abrangendo as cinco regiões do Brasil<sup>9</sup>. A partir da avaliação positiva dessa experiência, o curso foi incluído na grade de cursos da UAB, através da Rede de Educação para a Diversidade<sup>10</sup>, para oferta em grande escala por universidades públicas de todo o país.

2. <http://www.spm.gov.br>

3. <http://www.seppir.gov.br>

4. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)

5. <http://www.uab.capes.gov.br>

6. <http://www.britishcouncil.org>

7. <http://www.clam.org.br>

8. Para mais informações veja Carrara et al (2011).

9. O projeto piloto foi realizado nos seguintes municípios: Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Os municípios foram selecionados, de acordo com o critério de territorialidade, representando todas as regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e com relação a diferentes perfis de tamanho e localização. Considerou-se ainda a prévia articulação político-institucional entre Governo Federal e agentes locais, tanto do poder público quanto da sociedade civil, capazes de facilitar a implementação do projeto. Os resultados do projeto piloto demonstraram o sucesso do programa e da metodologia utilizada. Dos/as 1200 cursistas somente 228 desistiram do curso, apresentando um índice de evasão de 19%. Para mais detalhes, cf. Carrara et al (2011).

10. A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação cujo objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula.

Cf. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12322:rede-de-educacao-para-a-diversidade-apresentacao&catid=289:rede-de-educacao-para-a-diversidade&Itemid=558](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322:rede-de-educacao-para-a-diversidade-apresentacao&catid=289:rede-de-educacao-para-a-diversidade&Itemid=558).

Acesso em 22/04/2014.

De acordo com Rohden & Carrara (2008), o desenvolvimento do curso GDE foi orientado pelos seguintes pressupostos:

1. As diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser usadas como critério de exclusão social e política;
2. A necessidade de se manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças sociais, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades;
3. As discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e orientação sexual estão imbricadas na vida social e na história das diferentes sociedades, exigindo uma abordagem conjunta e transversal;
4. A formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para cessar ações violentas e intolerantes em face das diferenças, sendo necessário privilegiar ações que visem à transformação da cultura e das práticas sociais;
5. A igualdade de acesso à educação para meninas e meninos não garante a igualdade de gênero, pois as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os livros didáticos, a gestão da escola e os currículos ainda não incorporaram a questão de gênero, dificultando a tomada de consciência das desigualdades existentes entre alunas e alunos;
6. A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;
7. A educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de formar com qualidade um número maior de profissionais em menor tempo, potencializando o efeito multiplicador da ação educativa.

Segundo dados da SPM/PR (2012), o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação, sendo oferecido nas modalidades aperfeiçoamento e especialização.

## 1.2. ESTRUTURA DO CURSO

### 1.2.1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O modelo pedagógico do curso está baseado na autonomia do/a cursista e privilegia a combinação entre estudo individual, de forma a provocar uma reflexão sobre o cotidiano profissional, e a interação entre cursistas/as e professores/as online, que visa estabelecer um espaço para o estudo dirigido e a troca de experiências.

O estudo individual compreende a leitura dos textos e a realização das tarefas propostas no

AVA, no qual se encontra também o espaço para a interação, na forma de um fórum virtual de discussão.

O conteúdo do GDE está estruturado em módulos temáticos, e estes estão subdivididos em unidades. As primeiras unidades se caracterizam pela apresentação dos marcos conceituais pertinentes aos temas; as seguintes abordam a dinâmica dos movimentos sociais contra a discriminação e pela igualdade; e as últimas questionam a abordagem do tema no cotidiano da escola. Vale ressaltar, no entanto, que a perspectiva da transversalidade é a estratégia para estabelecer um diálogo entre estas questões.

O conteúdo do curso também está disponível no AVA e possui a seguinte configuração:

#### **Módulo 1 – Diversidade**

##### **Módulo 2 – Gênero**

U1 – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social

U2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero

U3 – Gênero no cotidiano escolar

##### **Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual**

U1 – Dimensão conceitual, diversidade, discriminação

U2 – Sexualidade, direitos e educação

U3 – Sexualidade no cotidiano escolar

##### **Módulo 4 – Relações Étnico-raciais**

U1 – Construção histórica do racismo

U2 – Desigualdade racial

U3 – Igualdade étnico-racial se aprende na escola

Para a produção do conteúdo teórico e para o desenvolvimento da metodologia do curso, o CLAM envolveu especialistas de diversas universidades brasileiras e ativistas dos movimentos sociais, que participaram, como professores especialistas, na elaboração e na leitura crítica dos textos que foram disponibilizados no AVA e no material didático. Esse processo coletivo, da elaboração do conteúdo até a sua publicação, contou com a participação ativa e propositiva dos parceiros, configurando-se em um momento rico e democrático, inclusive com o fortalecimento de uma rede de pesquisa e ativismo nos temas tratados pelo curso GDE.

É importante destacar que, exclusivamente na edição do GDE no estado do Rio de Janeiro, em 2009, foram acrescentados aos módulos originais mais dois: Gravidez na Adolescência e



Participação Juvenil. O acréscimo destes módulos respondeu a uma solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que à época desenvolvia os projetos “Jornadas de Sexualidade” e “Pátio Virtual”. Tais projetos tinham por objetivo promover o diálogo entre professores/as e jovens de forma presencial e virtual. Para o Rio de Janeiro, estes dois módulos constituíram um segundo volume do livro GDE distribuído às/aos cursistas e disponibilizados no AVA do seguinte modo:

#### **Módulo 5 – Gravidez na Adolescência**

U1 – Gravidez na adolescência: conceitos e perspectivas de análise

U2 – Da iniciação sexual à maternidade/paternidade na juventude

#### **Módulo 6 – Participação Juvenil**

U1 – A juventude em evidência

U2 – O papel da escola na vida dos/as jovens

A elaboração dos conteúdos de todos os módulos do GDE priorizou a articulação das temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico raciais na educação<sup>11</sup>.

#### **1.2.2. EQUIPE DE EXECUÇÃO**

De maneira geral, as equipes gestoras do GDE têm a seguinte composição: coordenadores/as gerais e/ou executivos/as; coordenadores/as acadêmicos/as e/ou coordenadores/as de tutoria; professores/as formadores/as; tutores/as a distância; tutores/as presenciais.

As atribuições destes profissionais – estabelecidas previamente e configuradas segundo diferentes experiências de implementação – são as seguintes:

A **Coordenação Geral e/ou Coordenação Executiva** é responsável pela elaboração do plano de trabalho do projeto e engloba as seguintes atribuições:

- a) organização da seleção da equipe;
- b) implantação do projeto e acompanhamento processual das ações, bem como do planejamento e do cronograma do curso;
- c) elaboração dos pressupostos teórico-metodológicos da diretriz pedagógica;
- d) articulação com os polos de EAD que sediam o curso;
- e) possível articulação com as secretarias de Educação dos respectivos municípios de oferta;

---

11. Para mais detalhes sobre cada módulo do curso, cf. Carrara et al (2011).

- f) produção de textos e de direcionamentos para os pressupostos metodológicos e avaliativos do curso;
- g) planejamento e organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as formadores/as;
- h) planejamento da formação continuada dos/as tutores/as, estudo e aprofundamento teórico-metodológico;
- i) acompanhamento da avaliação processual e final para a certificação dos/as cursistas;
- j) acompanhamento e avaliação dos processos em relação à oferta do curso;
- k) atendimento às demandas das instituições envolvidas;
- l) inscrições, matrícula dos/as cursistas, seleção dos/as tutores/as;
- m) organização dos encontros presenciais.

A **Coordenação Acadêmica e/ou Coordenação de Tutoria** é responsável por:

- a) auxiliar os/as tutores/as online no intuito de garantir o envolvimento efetivo dos/das cursistas nas atividades do curso;
- b) apoiar os/as tutores/as na utilização do AVA.

Os **Professores/as formadores/as** são responsáveis pela atribuição de orientar os/as tutores/as online nas dúvidas que surgirem em relação aos temas tratados e, sobretudo, responsáveis pelo estímulo ao tratamento transversal dos temas.

Os **tutores/as online** são profissionais especialistas nas áreas de conhecimento do curso, que devem desempenhar as seguintes tarefas:

- a) acompanhar o/a cursista na realização das atividades dos módulos mantendo o ritmo do curso;
- b) participar e conduzir as discussões, prestando esclarecimentos e avaliando a contribuição e o envolvimento dos/as cursistas nos fóruns;
- c) orientar e acompanhar o/a cursista na elaboração do trabalho final.

O papel dos/as **tutores/as online** ganha grande importância no curso GDE uma vez que a sua relação com os/as cursistas é refletida nas ações que acontecem na aula interativa. Em diferentes ofertas do curso, em vários estados, os tutores/as online se deslocaram para os polos/municípios para encontros presenciais entre a finalização de um módulo e o início do outro, de forma a manter uma relação mais equilibrada (online e presencial) com os cursistas de suas turmas.

A **tutoria presencial** é responsável pela orientação dos/as cursistas em relação às ferramentas online nos polos da UAB. Os/As tutores/as presenciais atendem a inúmeros projetos que ocor-

rem nos polos e não têm formação específica nos temas dos cursos ofertados. Diante disto, faz-se importante destacar que entre as funções deste/a profissional está a elaboração de relatórios mensais de acompanhamento dos/as cursistas, o que gera um importante apoio para a coordenação. Assim, suas atividades são inteiramente diferentes da atuação dos/as tutores/as online que acompanham os/as cursistas no AVA e nos encontros presenciais debatendo o conteúdo do material didático.

Vale ressaltar que estas definições são mais ou menos flexíveis dependendo do contexto em que estão inseridas. Como veremos adiante, cada local apresenta especificidades na configuração da equipe e suas atribuições.

### 1.3. CONTEXTO DAS OFERTAS 2008-2011

O Quadro 1 mostra a efetivação de ofertas do curso GDE entre 2008-2011 pelo sistema UAB e com financiamento CAPES/MEC. A única exceção foram as ofertas realizadas pela UERJ que contou com plataforma própria e financiamento da SPM/PR.

| QUADRO 1 | UNIVERSIDADES QUE OFERECEM O GDE X MODALIDADE (2008-2011)

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
1. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	APERFEIÇOAMENTO
2. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	APERFEIÇOAMENTO
3. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	APERFEIÇOAMENTO
4. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	APERFEIÇOAMENTO
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	APERFEIÇOAMENTO
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	ESPECIALIZAÇÃO
7. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	APERFEIÇOAMENTO
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	APERFEIÇOAMENTO
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	APERFEIÇOAMENTO
10. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	APERFEIÇOAMENTO
11. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	APERFEIÇOAMENTO
12. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	APERFEIÇOAMENTO
13. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	APERFEIÇOAMENTO
15. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	APERFEIÇOAMENTO
16. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	APERFEIÇOAMENTO
17. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	APERFEIÇOAMENTO
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	APERFEIÇOAMENTO
19. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	APERFEIÇOAMENTO

20. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	APERFEIÇOAMENTO
21 UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	APERFEIÇOAMENTO
22 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	APERFEIÇOAMENTO
23 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	APERFEIÇOAMENTO
24. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	APERFEIÇOAMENTO
25. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	APERFEIÇOAMENTO
26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	APERFEIÇOAMENTO
27. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	APERFEIÇOAMENTO
28. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	APERFEIÇOAMENTO
29. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	APERFEIÇOAMENTO
30. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	ESPECIALIZAÇÃO
31. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	APERFEIÇOAMENTO

FONTE: Pereira, M.E. (2012). GDE/GPP-GeR: analisando para avançar [mimeo].





## AVALIANDO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO:

### DESAFIOS E PERSPECTIVAS

#### 2.1. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Avaliar uma política pública de educação que envolve formação docente em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais constitui um grande desafio. Em primeiro lugar, de maneira geral, os estudos de avaliação de programas sociais implicam a utilização de um conjunto de conceitos e metodologias vinculado a efeitos e impactos que somente poderiam ser mensurados em desenhos de pesquisa experimentais<sup>12</sup> ou *casi* experimentais<sup>13</sup>, nos quais, como ressalta Bauer (2010:241), os pesquisadores têm mais controle sobre as variáveis, mas que dificilmente são aplicados nas ciências sociais. Nesse sentido, como aponta a autora, o desafio para avaliação da formação docente implica reconhecer que há um conjunto de variáveis que são de difícil controle (conhecimento prévio sobre o tema, atribuição de causalidade ao curso realizado, relação entre o conteúdo aprendido no processo de formação e sua aplicação na prática pedagógica, entre outras).

Além disso, trabalhar com temas sensíveis como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais significa lidar com valores amplamente naturalizados na sociedade, e que envolve questões de moralidade, religiosidade entre outros. Tomar contato com esses conteúdos não se resume à aquisição de conhecimento teórico sobre determinados temas, mas deve contribuir para a revisão de crenças e valores sobre as diferenças que geram desigualdades sociais, bem como das instâncias de poder que as mantêm e reproduzem. Nesse sentido, o espaço escolar é ao mesmo tempo, o espaço da cristalização e resistência de determinados valores e o espaço para a sua transformação.

12. Esse desenho de estudo prevê a utilização de dois grupos: o experimental e um grupo controle. Esse desenho prevê indivíduos aleatoriamente selecionados (IAS) que farão parte do grupo experimental (que farão parte da intervenção) e do grupo de controle (que não farão parte da intervenção). Cf. Shadish et al (2002).

13. Neste desenho, também há o uso de um grupo de controle e um grupo de intervenção. Contudo, os indivíduos não são designados aleatoriamente para os dois grupos. Esse tipo de desenho requer que, uma vez selecionados os indivíduos que participarão do grupo experimental, faça-se o “pareamento” com o grupo controle, ou seja, que esses últimos indivíduos tenham características semelhantes ao primeiro grupo. Cf. Shadish et al (2002).

Como ressaltam Rohden& Carrara (2008:23), “ao pretender ‘apenas’ provocar o debate [sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais], [o GDE] deu chances para que os próprios/as cursistas construíssem seu caminho de dúvidas e reflexões”, provocando em alguma medida, transformações na ordem da subjetividade.

Cientes desses desafios, desenhamos um estudo de avaliação que buscasse ouvir as vozes de diferentes atores e atrizes participantes do curso GDE em 10 estados brasileiros, envolvendo cursistas concluintes, equipe de coordenação, de tutoria, e representantes do governo federal para juntos construir um amplo panorama dos processos, resultados, impactos e desdobramentos do curso GDE.

## 2.2. PROJETO GDE+5: DEFININDO AS PARCERIAS

O projeto GDE+5 foi concebido em parceria entre a SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC e o CLAM. O CLAM ficou responsável por todo o processo de realização da avaliação: desenho e implementação do estudo; análise dos resultados e organização de um seminário final direcionado a investigadores e profissionais de educação interessados no tema.

O objetivo geral do projeto GDE+5 era realizar uma pesquisa de avaliação da experiência do curso GDE, por amostra, com vistas a apontar elementos que viessem a contribuir para o aprimoramento da política pública de educação para as diversidades de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Para tal, foram convidadas 10 IES (Instituições de Ensino Superior) para compor a amostra, de acordo com os seguintes critérios:

- a) A universidade deveria ter oferecido o curso GDE preferencialmente mais de uma vez entre 2008-2011, permitindo analisar as lições aprendidas e possíveis mudanças na gestão de uma segunda oferta;
- b) A amostra deveria contemplar universidades de cada região do país, seguindo o critério de proporcionalidade de ofertas do GDE por região;
- c) A amostra deveria incluir universidades estaduais e federais, visto as especificidades de financiamento para a realização da oferta;
- d) A amostra deveria incluir, na medida do possível, os estados em que houve oferta do projeto piloto do curso GDE (RJ, BA,PR, MS), com vistas a perceber impactos e desdobramentos nessas localidades;



O Quadro 2 apresenta o grupo de universidades participantes do estudo de avaliação.

| QUADRO 2 | UNIVERSIDADES ENVOLVIDAS NO PROJETO GDE+5

REGIÃO	IES	UNIDADE ENVOLVIDA	
NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	GRUPO DE PESQUISA NOSMULHERES	
		FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS	
		INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS	
NORDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)	DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
		NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO (UEMA-Net)	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS	
		CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (CEAD)	
CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E AÇÃO SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE SEXO E GÊNERO (NIPAM)	
		CENTRO DE EDUCAÇÃO	
		FACULDADE DE EDUCAÇÃO	
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA	
		DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
		CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)	
		CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E AMBIENTAL (CECEMCA)	
SUDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE SEXUALIDADES (GSXEs)	
		DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
		INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS	
		NÚCLEO DE SEXUALIDADE (NUSEX)	
		FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS	
		NÚCLEO DE DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO (NUDISE)	
		UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL
			CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM)

SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	PRO REITORIA DE EXTENSÃO
SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (IE)   CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (CEAMECIM)   GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA (GESE)

Em agosto de 2012, foi realizada a primeira oficina do projeto GDE+5, com representantes de todas as universidades envolvidas, com o objetivo de apresentar o projeto, construir um plano para a pesquisa de avaliação, esclarecer eventuais dúvidas e pactuar como seria a participação de cada coordenação local durante a realização desse estudo. Nessa ocasião, contamos com a presença de representantes da SEPPIR/PR e da SECADI/MEC que ressaltaram a importância dessa iniciativa e os aportes que poderiam emergir do processo de avaliação para o aprimoramento das políticas públicas vigentes no âmbito da educação para a diversidade de gênero, sexual e étnico-racial.

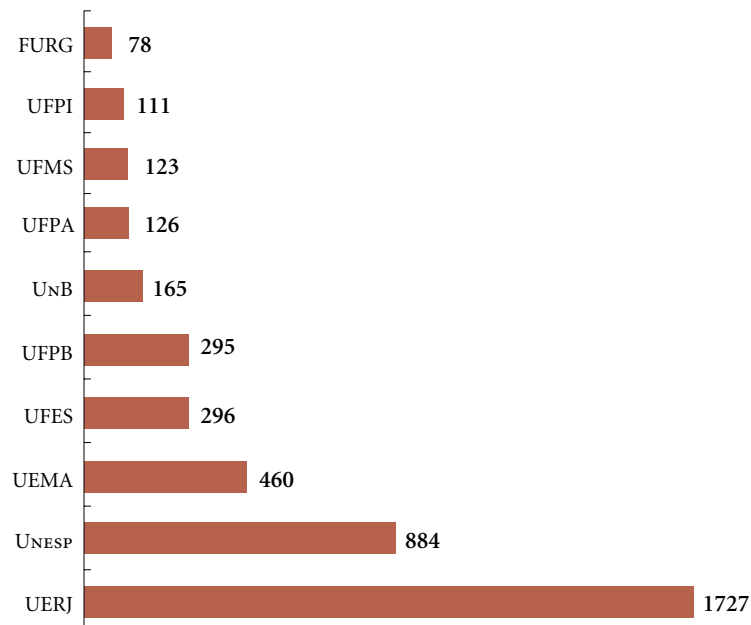
Vale ressaltar que desde o início do projeto, tínhamos claro que não se tratava de estabelecer um ranking entre as universidades que ofereciam o curso GDE. Inferia-se pelo levantamento realizado junto às universidades participantes que as experiências de oferta do GDE eram sensíveis ao contexto social, cultural, político e econômico local. Devido às suas complexidades e singularidades, era necessário apreender o “comum” entre os diferentes cenários, bem como as suas “particularidades”.

Buscamos estabelecer uma metodologia de avaliação retrospectiva<sup>14</sup>, acessando diferentes atores e atrizes para verificar: a) juntos aos/as cursistas concluintes, suas opiniões sobre o curso e possíveis desdobramentos de sua participação nas suas práticas pedagógicas; b) junto às equipes de coordenação e de tutoria, os desafios, soluções e impasses nas ofertas do curso; c) junto aos/as representantes do governo federal, os desafios de sustentar/ampliar uma política de formação docente no âmbito da educação para a diversidade.

Chegamos assim ao seguinte universo: 10 universidades, com total de 4265 concluintes entre 2008 e 2011, e 61 polos UAB envolvidos. O Gráfico 1 mostra a distribuição dos concluintes por universidade.

14. Avaliação retrospectiva é aquela em que se examina um programa implementado no passado. No nosso caso, como não havia linha de base para efeitos de comparação entre o antes e o depois da participação do curso, as informações coletadas se referem às lembranças mais significativas que o sujeito da pesquisa tem sobre determinados fatos, eventos ou conteúdos.

| GRÁFICO 1 | DISTRIBUIÇÃO DE CONCLUINTE X UNIVERSIDADE



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

### 2.3. O TRABALHO DE CAMPO

Com objetivo de atingir aos/às concluintes do curso GDE nos 10 estados, optamos por elaborar um instrumento de pesquisa do tipo questionário a ser disponibilizado online. Elaboramos um hot site para o GDE+5, hospedado na homepage do CLAM, para divulgar o projeto e disponibilizar o questionário, conforme ilustrado pela Figura 1.

| FIGURA 1 | HOTSITE DO PROJETO GDE+5



FONTE: <http://gde5.e-clam.org/>

Esse questionário era composto de 20 perguntas (19 fechadas e uma aberta para críticas, sugestões e comentários em geral) e incluía informações gerais sobre o/a respondente (em que universidade havia cursado o GDE, sexo, idade, escolaridade, religião, município de residência, cargo/função e segmento escolar a que se dedica) e perguntas relacionadas ao curso e a possíveis desdobramentos na sua atuação profissional (motivação para fazer o curso, avaliação da experiência, grau de dificuldade dos temas abordados, mudanças de atitudes, implementação de atividades, desdobramentos do curso e comentários adicionais). O questionário ficou disponível para preenchimento entre março e junho de 2013 e se encontra disponível no Anexo I deste documento. Deve se ressaltar que o preenchimento do questionário era totalmente voluntário e anônimo.

Todas as universidades disponibilizaram os dados cadastrais dos/as concluintes e foram enviados emails para todos/as, solicitando sua participação no preenchimento do questionário. Houve grande dificuldade, porque vários/as cursistas não acessavam mais o email que constava no seu cadastro junto à universidade. Ainda assim, tivemos um retorno de cerca de 20% do total do universo de ex cursistas que receberam o email. O Quadro 3 mostra o número de concluintes alcançados por universidade.

| QUADRO 3 | CONCLUINTES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO ONLINE X UNIVERSIDADE

| IES

	NÚMERO TOTAL DE CONCLUINTES	E-MAILS QUE RETORNARAM	PERCENTUAL NÃO ATINGIDO	E-MAILS RECEBIDOS	NÚMERO DE CONCLUINTES RESPONDENTES	PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE CONCLUINTES	PERCENTUAL SOBRE OS E-MAILS RECEBIDOS
UERJ	1727	218	12,62%	1509	353	20,44%	23,39%
UNESP	884	97	10,97%	787	119	13,46%	15,12%
UEMA	460	270	58,70%	190	42	9,13%	22,11%
UFES	296	41	13,85%	255	56	18,92%	21,96%
UFPB	295	72	24,41%	223	53	17,97%	23,77%
UNB	165	21	12,73%	144	30	18,18%	20,83%
UFPA	126	23	18,25%	103	27	21,43%	26,21%
UFMS	123	14	11,38%	109	17	13,82%	15,60%
UFPI	111	22	19,82%	89	22	19,82%	24,72%
FURG	78	17	21,79%	61	21	26,92%	34,43%
TOTAIS	4265	795	18,64%	3470	N = 740	17,35%	21,33%

Na parte qualitativa do estudo, decidimos utilizar as metodologias de grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Entre agosto de 2012 e maio de 2013, foram realizados grupos focais com concluintes de pelo menos dois polos, sugeridos pela coordenação em cada estado, a partir do critério de “maior” e “menor” evasão durante a realização do curso GDE. Nossa ideia era verificar as impressões do/a cursista sobre o curso, suas críticas e sugestões, bem como se o GDE havia contribuído para uma mudança de perspectiva sobre os temas das diversidades de gênero, sexual e de raça/etnia no âmbito pessoal e profissional, e possíveis desdobramentos na sua prática pedagógica. Também foram realizados grupos focais com a equipe de tutoria e de coordenação. Em alguns casos, quando era possível, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes da equipe de coordenação. No âmbito do governo federal, foram realizadas três entrevistas com representantes da SPM/PR, SEPPIR/PR e SECADI/MEC.

Vale ressaltar que todos/as entrevistados/as eram notificados/as de que a sua participação era totalmente voluntária e que se garantia o sigilo sobre sua identidade. Todos/as assinaram termo de consentimento livre e esclarecido e de autorização de uso de imagem quando pertinente. Toda a coleta de dados qualitativa foi gravada, mediante permissão dos/as participantes, posteriormente transcrita e analisada conforme as categorias estabelecidas que serão apresentadas mais adiante.

O Quadro 4 mostra o universo do estudo que foi abordado qualitativamente.

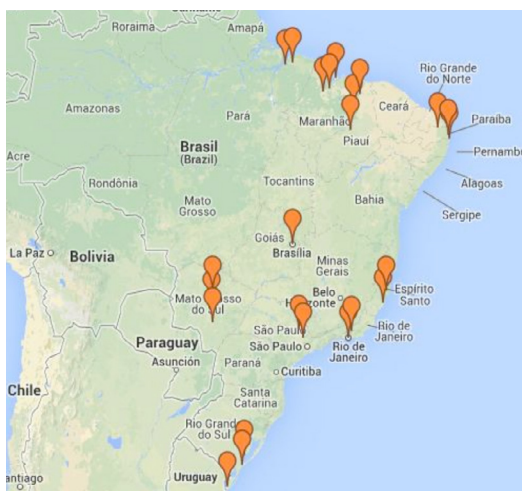
| QUADRO 4 | NÚMERO DE PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS X UNIVERSIDADE

IES	POLOS	Nº DE CONCLUINTEs			TUTORES/AS	Nº DE COORDENAÇÃO E PROFESSORES FORMADORES
		CONVIDADOS	COMPARECERAM	%		
FURG	SÃO LOURENÇO DO SUL	22	5	22,73%		
	SANTA VITÓRIA DO PALMAR	21	5	23,81%		
	RIO GRANDE				8	2
UEMA	ARARI	15	4	26,67%		
	SANTA INÊS	24	10	41,67%		
	SÃO LUIS				13	6
UERJ	RIO DE JANEIRO	310	33	10,65%	5	3
	TERESÓPOLIS	25	6	24,00%		
UFES	VITÓRIA/ VILA VELHA	66	4	6,06%	3	3
	LINHARES	30	4	13,33%	1	
UFMS	CAMPO GRANDE				2	4
	SÃO GABRIEL DO OESTE	43	2	4,65%		
	RIO BRILHANTE	55	9	16,36%		
UFPA	BELÉM	126	17	13,49%	6	3
UFPB	JOÃO PESSOA	54	8	14,81%	2	3
	ARARUNA	28	14	50,00%	1	
	ACAÚ (PITIMBU)	53	17	32,08%	1	
UFPI	TERESINA				1	8
	FLORIANO	38	15	39,47%		
	ESPERANTINA	24	13	54,17%		
UNB	BRASÍLIA	165	5	3,03%	2	2
UNESP	ARARAS	113	18	15,93%		
	CAMPINAS					2
	(ONLINE)				9	
<b>TOTAIS</b>		<b>1212</b>	<b>189</b>	<b>15,59%</b>	<b>40</b>	<b>33</b>

Assim, ao longo de todo o estudo, 740 concluintes responderam ao questionário on-line e 189 participaram dos grupos focais. Entre tutores, coordenadores e professores formadores, 77 participaram dos grupos focais. Com representantes do governo federal, foram realizadas três entrevistas. Utilizando-se de diferentes abordagens, participaram do estudo 1006 pessoas. Entre 2008 e 2012, foram mapeadas 250 publicações que, de alguma maneira, fazem menção ao curso GDE. Dessas 250, 53 publicações estão diretamente relacionadas ao curso conforme veremos mais adiante.

O mapa a seguir (Figura 2) apresenta as localidades contempladas pelo estudo de avaliação do curso GDE.

| FIGURA 2 | MAPA DO GDE+5



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

Após a realização do estudo qualitativo com coordenação do curso GDE em cada estado e com os/as concluintes que participaram dos grupos focais, e com intuito de mapear experiências pedagógicas a partir do GDE, foram realizadas algumas visitas para observação de práticas em sala de aula com alunos/as de diferentes segmentos educativos. Por limitação de recursos financeiros e de tempo, nos ativemos a quatro experiências: a) ensino fundamental em Castanhal (PA); b) ensino médio e educação de jovens e adultos em Araruna (PB); c) ensino infantil em Rio Brilhante (MS). Além disso, destacamos a experiência de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis (RJ) voltadas para áreas rurais. Essas experiências serão posteriormente descritas.

Cabe ressaltar que essas experiências são apenas ilustrativas e não dão conta da totalidade de práticas pedagógicas no campo da educação para a diversidade de gênero, sexual e étnico-racial que se originaram a partir do GDE.

#### 2.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo buscou compreender as diferentes experiências de ofertas do GDE, respeitando às diferenças de cada contexto cultural. Buscou ainda ouvir as vozes de concluintes e das equipes envolvidas nas ofertas tanto de áreas rurais quanto de áreas urbanas.

No entanto, como se trata de um estudo de avaliação retrospectivo, é bastante provável que aqueles/as concluintes que se dispuseram a conversar conosco, de maneira virtual ou presencial, foram os que encararam a experiência do GDE como positiva e por isso, gostariam de falar mais sobre essa iniciativa. Embora sejam de mais difícil acesso, seria interessante, no futuro, ouvir também aqueles/as que evadiram para se poder refletir de maneira mais adequada sobre a experiência do curso a distância nos temas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.







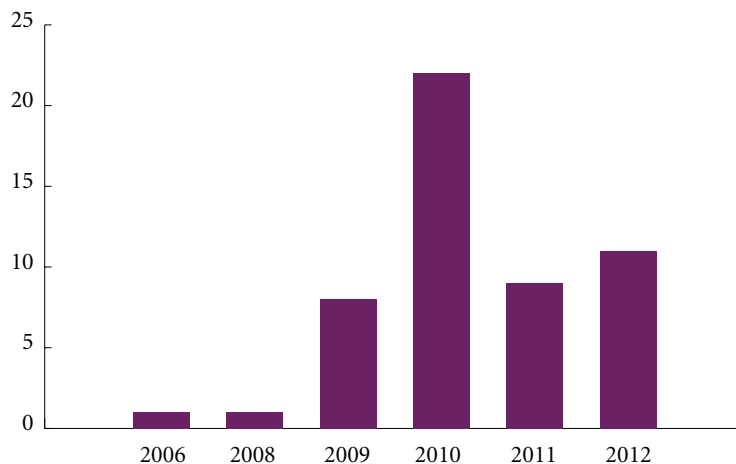
### 3.1. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O GDE (2006-2012)

Ao pensarmos sobre os possíveis desdobramentos do curso GDE, avaliamos necessário analisar como a própria produção acadêmica sobre o tema evoluiu ao longo desses cinco anos, contados do projeto-piloto em 2006. Um olhar para a quantidade de textos científicos produzidos é capaz de demonstrar como o curso se tornou objeto de interesse do pensamento científico, seja no sentido de avaliar experiências e seus desafios, ou pensar o papel do curso como uma ferramenta na formação de professores/as e nos rumos que a EaD (Educação à Distância) toma no país.

Realizamos um levantamento bibliográfico em diversas fontes que abordassem de alguma maneira o curso. Consultamos bases de dados consideradas relevantes para a pesquisa, como a biblioteca *online* Scielo ([www.scielo.org](http://www.scielo.org)); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); a Plataforma Lattes; e as páginas sugeridas no Google Acadêmico. Como resultado dessa busca inicial, encontramos 250 referências diretas ao GDE. Entre tais citações, porém, grande parte utilizava o material do curso como referência bibliográfica e material de apoio para suas argumentações. Tal resultado parece indicar que o material didático do curso em si é entendido por pesquisadores/as da área como uma fonte de referência para seus embasamentos teóricos.

Nosso objetivo era focar o levantamento bibliográfico naqueles trabalhos que abordavam diretamente o curso; mais do que isso, entender quais aspectos do GDE foram mais trabalhados ao longo desses 5 anos. Assim, dos 250 resultados iniciais, selecionamos 53 que abordam diretamente o curso, em algum de seus aspectos. Tais resultados foram então separados por ano de publicação, conforme distribuição no Gráfico2:

| GRÁFICO 2 | PUBLICAÇÕES SOBRE O GDE X ANO



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

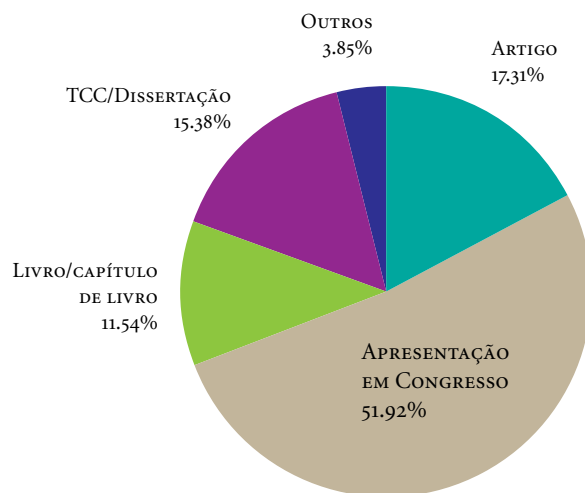
A distribuição por ano de publicação já nos dá um indicativo da “explosão” de trabalhos sobre o GDE a partir da ampliação de sua oferta nacionalmente. Assim, em 2006, ano de lançamento do projeto-piloto, observamos um menor número de publicações sobre o tema, pois, nesse momento, os trabalhos disponíveis versavam sobre a proposta de um curso sobre gênero, diversidade sexual e étnico-racial no espaço escolar, ou abordavam ainda análises preliminares do projeto-piloto. Esses números crescem com o passar dos anos, chegando à maior concentração no ano de 2010. Cabe destacar que, nesse ano, o GDE foi tema de grupos temáticos em congressos nacionais e regionais<sup>15</sup>, conforme veremos mais abaixo, justificando o grande número de publicações. Além disso, ressaltamos que esse aumento coaduna com o grande número de ofertas do GDE por diversas Universidades do país no período. Seguindo essa lógica, há um declínio nas publicações em 2011, seguido de um leve aumento em 2012, quando voltam a surgir várias publicações avaliando o curso; em muitos casos, já abordando uma segunda oferta das Universidades. É nesse período que surgem muitos trabalhos comparativos, e algumas tentativas de avaliação de desdobramentos e de desafios e proposições de possíveis soluções para problemas encontrados nas ofertas<sup>16</sup>. Em 2012, também já é possível olhar em retrospecto a trajetória do curso e muitos trabalhos já apresentam o GDE como uma política estratégica para a promoção da igualdade de gênero e diversidade nas escolas.

15. Dentre esses, destacamos o II Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências (organizado pela SPM em 2010); e eventos locais como o I Encontro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Continuada (organizado pela Faculdade de Artes do Paraná, 2010) e o V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (organizado pela Universidade Federal de Alagoas, 2010).

16. Cf. Deslandes, K. Gênero e Diversidade na Escola: Como verificar o impacto da formação de professores/as?. Apresentação Oral no Fazendo Gênero 9. Florianópolis, 2010; Bello, M. C. et al. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es e os desafios na construção de práticas curriculares de enfrentamento ao preconceito e a discriminação no âmbito escolar no Paraná, Apresentação Oral no Fazendo Gênero 9. Florianópolis, 2010; da Paz, C. Gênero, Raça e Sexualidade nas Políticas Educacionais: Avanços e desafios. Apresentação Oral no II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011.

O seguinte passo dado na análise dos dados bibliográficos levantados foi definir os tipos de publicações. A maioria dos trabalhos (52%) foram apresentações em congressos e seminários de vários níveis, desde encontros locais organizados por Universidades que ofertaram o curso até seminários internacionais de discussão dos temas abordados no GDE, em especial, gênero<sup>17</sup>. Foram significativos os trabalhos publicados como artigos científicos em diversas revistas, responsáveis por 17% da amostra selecionada. Também encontramos livros e capítulos de livros publicados nacionalmente que discutiam diversos pontos do curso, chegando a 12% dos trabalhos. Outros 15% da amostra se referem a trabalhos de conclusão de curso (com especial destaque para o campo da pedagogia), seja de graduação ou especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contudo, avaliamos que esse número tende a aumentar, pois nos focamos nos trabalhos já publicados, mesmo cientes de que, no momento do levantamento, havia um grande número de dissertações e teses em curso cujo objeto de estudo é o próprio curso ou algum de seus aspectos. Esses dados podem ser observados mais claramente no Gráfico 3 a seguir.

| GRÁFICO 3 | MODALIDADE DE PUBLICAÇÃO SOBRE O GDE



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

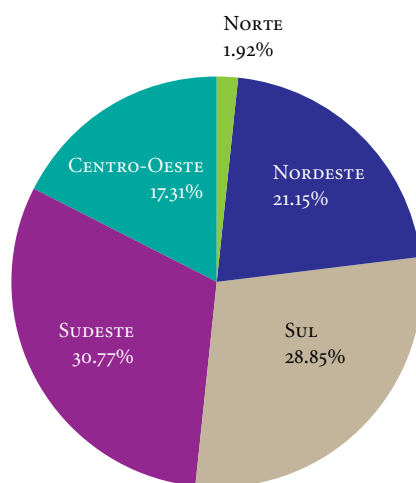
Considerando que o GDE é oferecido nacionalmente, outro ponto a destacar é a distribuição regional das publicações (Gráfico 4). Observamos que essa distribuição se deu de maneira bastante desigual. A região Sudeste concentra a maior parte das publicações (31%), seguida da região Sul, responsável por mais 29%. Assim, se consideramos as publicações do eixo Sudeste-Sul, atingimos a percentagem de 60% dos trabalhos publicados no país. Na região Nordeste, encontramos 21% dos trabalhos, ao passo que o Centro-Oeste do país publicou 17% dos

17. Destacam-se o Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 (organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2010); o VIII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural (Porto de Galinhas, 2010); I Seminário Internacional Etnia, Diversidade e Formação (Cascavel, 2010); XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL (Florianópolis, 2011).

trabalhos no período. A região Norte conta com apenas 2% das publicações, sendo também a região onde houve o menor número de ofertas do curso.

Cabe destacar que distribuimos regionalmente as publicações a partir da Universidade à qual o/a autor/a estava vinculado/a no momento da publicação. Sendo que a concentração das publicações no eixo Sudeste-Sul reflete em parte a distribuição desigual do número de Universidades por região do país. De forma análoga, precisamos contrapor com a distribuição regional das ofertas do GDE.

| GRÁFICO 4 | DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DAS PUBLICAÇÕES



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

Um último ponto de análise foi levantar quais foram os temas abordados nesses trabalhos. Além das temáticas principais do curso (gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais), outros aspectos foram abordados nas diferentes publicações: análises das políticas de educação no Brasil, das estratégias de formação continuada de professores/as e das práticas de educação à distância, entre os principais tópicos.

Além disso, o pioneirismo do GDE o transforma em si em objeto de análise, com um número significativo de trabalhos refletindo sobre o próprio curso. Tal perspectiva responde por 23% das publicações.

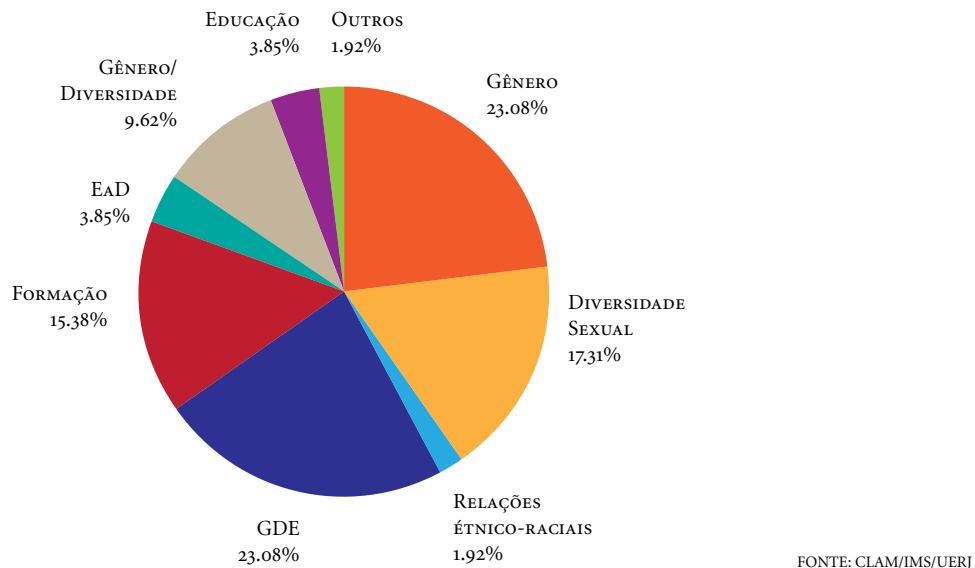
O tema da diversidade sexual é também muito evocado (17%), apresentando o curso como uma alternativa privilegiada para trabalhar questões relativas à homofobia e para a construção do espaço escolar como um local mais inclusivo. Um número significativo de publicações (10%) analisa ainda o GDE como promotor de reflexões tanto sobre gênero como diversidade (numa perspectiva mais ampla) na escola, justificando sua inclusão numa categoria que chamamos “Gênero e Diversidade”. Cabe destacar que os trabalhos lidavam menos com temáticas

do curso do que com seus impactos na educação e na formação de professores/as. Assim, 15% analisam o GDE como uma política estratégica (e efetiva, apesar de fazerem críticas) para abordar certos temas que escapam à formação básica de professores/as no país; 4% pensam o campo da educação a partir da experiência do GDE, tido como algo inovador; e 4% usam o curso como um exemplo paradigmático de educação à distância no nível nacional.

Observamos que somente 2% de trabalhos privilegiaram a temática de relações étnico-raciais. É necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o significado dessa porcentagem tão baixa, comparativamente com as outras temáticas privilegiadas do GDE.

A divisão dos trabalhos por eixos temáticos está expressa nos dados do Gráfico 5:

| GRÁFICO 5 | DISTRIBUIÇÃO DE PUBLICAÇÕES X TEMÁTICAS ABORDADAS



A partir desse levantamento bibliográfico, percebemos como, na medida em que as ofertas do curso são expandidas nacionalmente, o GDE passa a ser alvo de interesse crescente na produção acadêmica brasileira, suscitando discussões em diversos espaços, em diferentes níveis. As temáticas de gênero e sexualidade parecem ser as que mais chamam a atenção dos/as que refletem sobre o curso, mas é interessante destacarmos a importância que o GDE ganha em espaços que discutem a educação, em especial, as estratégias de educação à distância. Sobre esse campo, o levantamento demonstrou como o curso é descrito pelos/as pesquisadores/as como um modelo a ser seguido nessa área, sendo entendido como um exemplo inovador e eficiente de capilarização do conhecimento, a despeito dos desafios encontrados em sua implementação.

Outra questão trazida pelo levantamento refere-se às consequências da regionalização desigual do curso. A pouca oferta na região Norte repercute diretamente na produção acadêmica, comparativamente menor. O incentivo de mais ofertas do curso nessa região poderia colaborar para o aumento da produção acadêmica e também para visibilizar problemáticas específicas desse contexto brasileiro.

Por fim, não podemos deixar de considerar que a produção acadêmica sobre o GDE está em expansão. O levantamento indica uma tendência para um aumento no número de teses e dissertações sobre o curso, possivelmente mais significativa do que no de apresentações em congressos, modalidade mais comum no período da pesquisa. Essa tendência está possivelmente vinculada à outra característica do curso, que vem se constituindo um ponto de articulação para a expansão e consolidação grupos de pesquisa universitários<sup>18</sup>. Assim, vários/as acadêmicos/as responsáveis pela oferta do GDE veem no curso um objeto importante de pesquisa (para si e para possíveis orientandos/as). É preciso associar esse interesse crescente à disponibilidade de re-ofertas pelas Universidades.

Além disso, um maior incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão poderia colaborar com um aumento mais expressivo na produção sobre o curso, já que o GDE se caracteriza como extensão universitária em diversos locais.

---

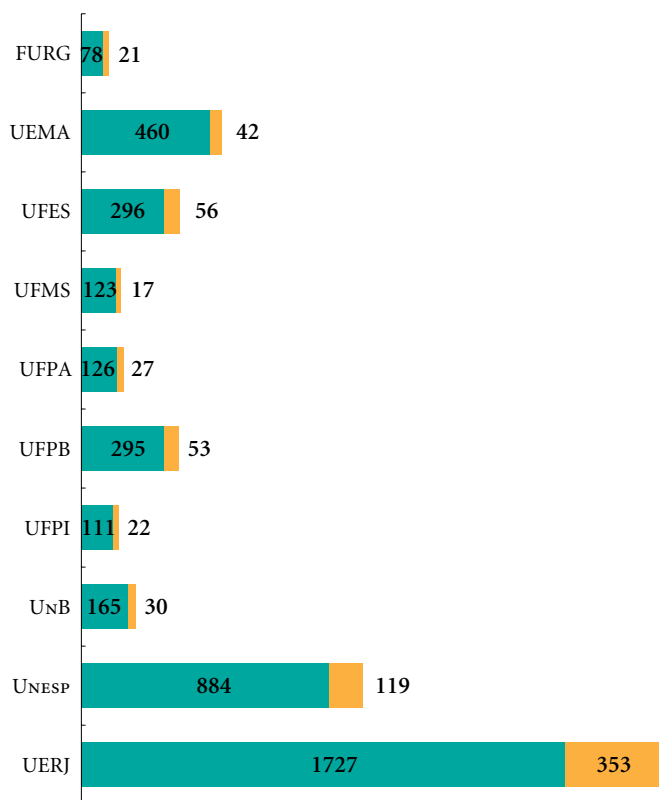
18. Como exemplo, podemos citar o Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMA-Net); o Centro de Educação Aberta e à Distância (UFPI); o Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (UNESP); o Grupo de Pesquisa em Sexualidade na Escola (FURG); o Grupo de Pesquisa NOSMULHERES (UFPA).



### 3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Os resultados apresentados a seguir têm por base os dados obtidos com o questionário *online* nas 10 universidades que participaram do estudo conforme o gráfico 6, respondido por 17,35% dos/as concluintes do curso GDE.

| GRÁFICO 6 | QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS X UNIVERSIDADES



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

Como já dissemos anteriormente, não houve a proposta de uma análise comparativa dos dados entre as universidades, considerando que o número de concluintes é bem diferenciado entre as mesmas. O que se buscou foi atingir um percentual mínimo de respondentes por IES, através de maior divulgação do questionário *online* para concluintes de universidades que ainda não tinham atingido 15% de respostas.

Com base nos dados gerais informados, foi possível estabelecer um perfil dos/as respondentes deste questionário. A grande maioria de respondentes é do sexo feminino (86%); a faixa etária está concentrada entre 30-40 anos de idade (73%); há um equilíbrio entre brancos e não brancos (48% de autodeclararam brancos e 52% não brancos); 54% se declaram católicos e 12% não possuem religião; os/as respondentes possuem um alto nível de escolaridade (98% com curso

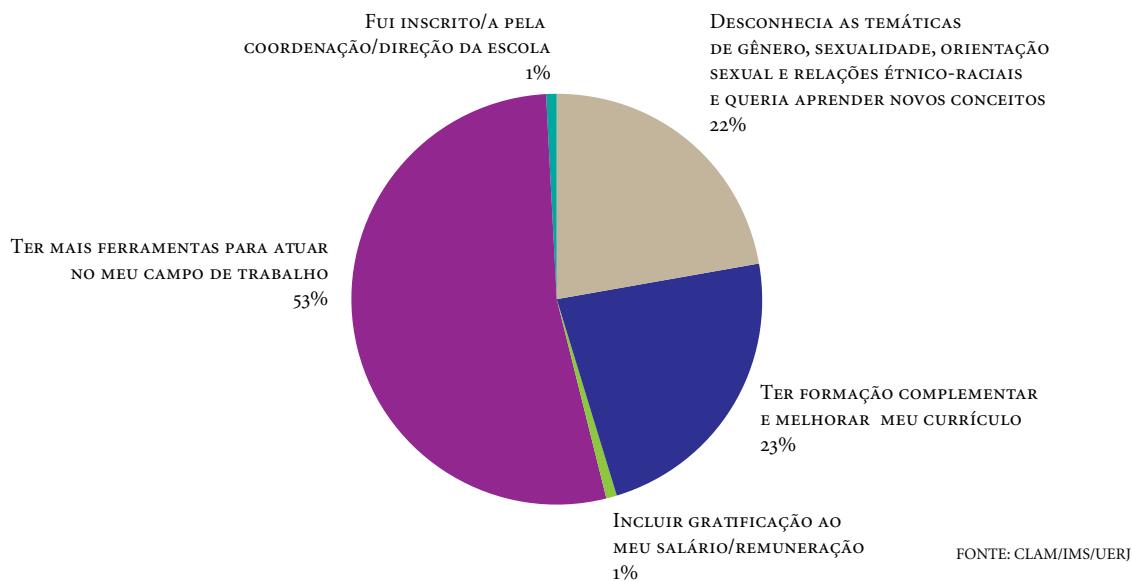
superior completo e 72% com cursos de pós-graduação lato e/ou stricto sensu); a maior parte atua em sala de aula (69%) e no ensino fundamental (66%). Chama a atenção de que apesar do alto nível de escolaridade dos concluintes, parece que há uma necessidade por parte desses/as profissionais de educação de ter ferramentas teóricas e práticas para trabalhar os temas do curso no seu cotidiano.

A seguir abordaremos algumas categorias de análise que foram criadas a partir das perguntas fechadas sobre o curso GDE, buscando conhecer a percepção dos concluintes sobre o mesmo desde suas expectativas e motivações antes do início do curso até as repercussões disso em suas práticas pedagógicas.

### 3.2.1. MOTIVAÇÃO PARA INGRESSAR NO CURSO

A parte do questionário voltada ao curso GDE iniciou com a pergunta “Qual foi a sua principal motivação para se inscrever no curso GDE?” tendo como opções de resposta (devendo apenas uma ser assinalada) as indicadas no Gráfico 7, que já apresenta estes dados estatisticamente.

| GRÁFICO 7 | MOTIVAÇÃO PARA CURSAR O GDE



Cerca de metade dos respondentes buscou o curso na expectativa de ter mais ferramentas para atuação profissional. A outra metade se dividiu entre outras duas motivações: 1) buscar o curso por desconhecer as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações

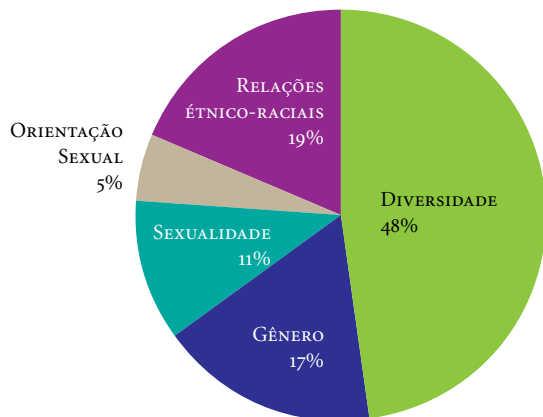
étnico-raciais e desejar adquirir mais conhecimento sobre tais temas; e 2) buscar o curso para ter formação complementar e melhorar o currículo profissional. Se por um lado há a busca por formação conceitual e intelectual sobre os temas tratados, por outro, a grande maioria dos profissionais deseja ter acesso a ferramentas que auxiliem em questões práticas na sua atuação cotidiana no espaço escolar.

### 3.2.2. OPINIÃO SOBRE O CURSO

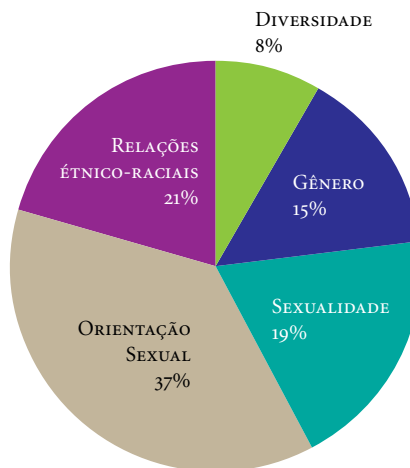
A quase totalidade dos respondentes (99%) avaliou sua experiência de participação no GDE positivamente e consideraram este curso importante para o trabalho que desenvolvem. E, nesse sentido, 94% recomendaram o curso para colegas de trabalho. Assim, parece que aqueles/as que se dispuseram a responder o questionário *online*, foram os/as cursistas que estão mais vinculados e interessados nessas discussões.

Buscou-se ainda conhecer a opinião dos cursistas sobre os temas tratados durante o curso. Este resultado está sintetizado nos Gráficos 8 e 9:

| GRÁFICO 8 | TEMA MAIS FÁCIL



| GRÁFICO 9 | TEMA MAIS DIFÍCIL



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

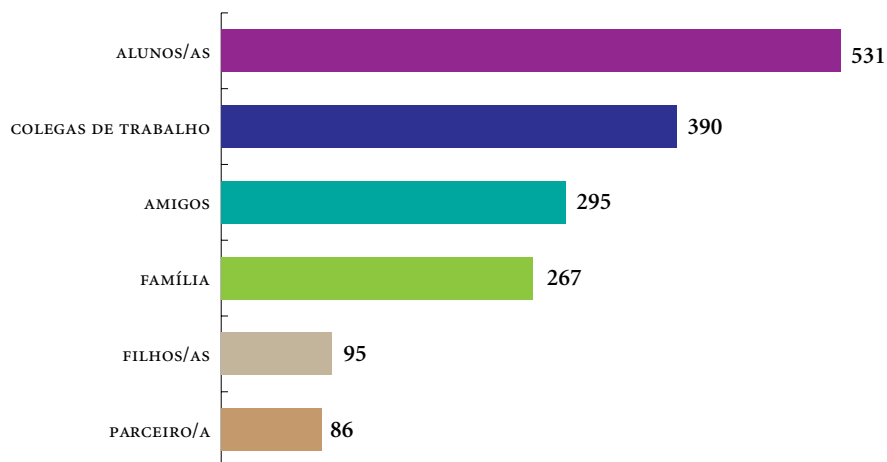
É interessante notar que estes dois gráficos são quase que espelhados, considerando os temas mais e menos apontados como de “fácil” e de “difícil” compreensão, principalmente “Diversidade” e “Orientação Sexual”. Vale destacar que o tema “Diversidade” é o primeiro a ser abordado no curso e serve como módulo introdutório para os demais, problematizando as temáticas seguintes de modo ampliado.

Parece que valores sobre a homossexualidade – muitas vezes percebida como pecado, doença ou falha de caráter (Junqueira, 2009) – contribuem para que esse tema ainda seja considerado um tabu por grande parte dos/as respondentes.

### 3.2.3. RELATOS DE MUDANÇAS DE VALORES/CRENÇAS

Quase todos/as (99%) afirmaram que o GDE contribuiu, em maior ou menor grau (76% e 23% respectivamente), para mudança de opinião sobre os temas abordados no curso. Em sequência, foi solicitado que identificassem com que pessoas e/ou grupos, essa mudança de opinião/atitude teria ajudado a melhorar o relacionamento, podendo ser assinalada mais de uma alternativa. Os resultados se apresentam no Gráfico 10, com o número absoluto de respostas indicado em cada alternativa:

| GRÁFICO 10 | MELHORIA NO RELACIONAMENTO DEVIDO A MUDANÇAS DE VALORES/CRENÇAS



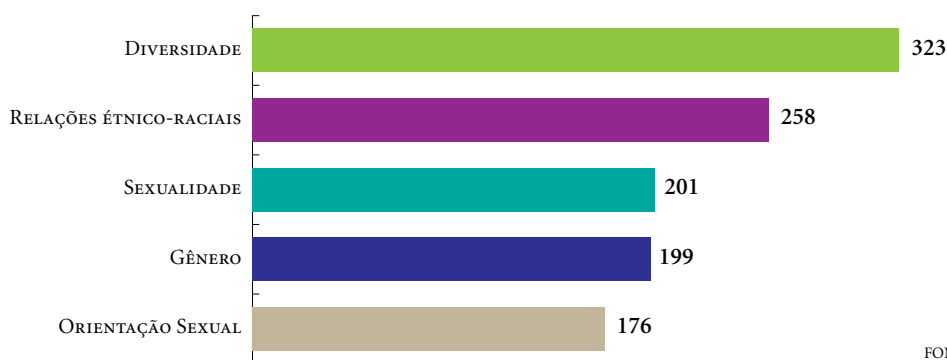
FONTE: CLAM/IMS/UERJ

Estes dados apontam que 72% dos respondentes identificam mudanças no relacionamento com seus alunos a partir da contribuição do GDE sobre os temas abordados. E 53% também identificam esta mudança na relação com colegas de trabalho. É interessante notar que o número de respostas que citam pessoas/grupos do ambiente de trabalho supera as que identificam mudança na relação em âmbito mais pessoal/familiar, que teve sua maior expressão com amigos (40%) e menor com parceiros/as (12%).

### 3.2.4. REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No que tange à prática profissional, foi perguntado se, a partir do curso, o/a concluinte havia implementado alguma ação em sua escola relacionada ao conteúdo do GDE, sendo que 77% (567 respostas) foram afirmativas. Nesses casos, foi perguntado ainda em que tema a atividade havia sido desenvolvida; qual o tipo de atividade; e, se teria havido algum tipo de apoio para a realização da mesma. Tais dados estão expostos nos Gráficos 11 e 12 em números absolutos, visto ter sido possível assinalar mais de uma alternativa em cada uma das perguntas:

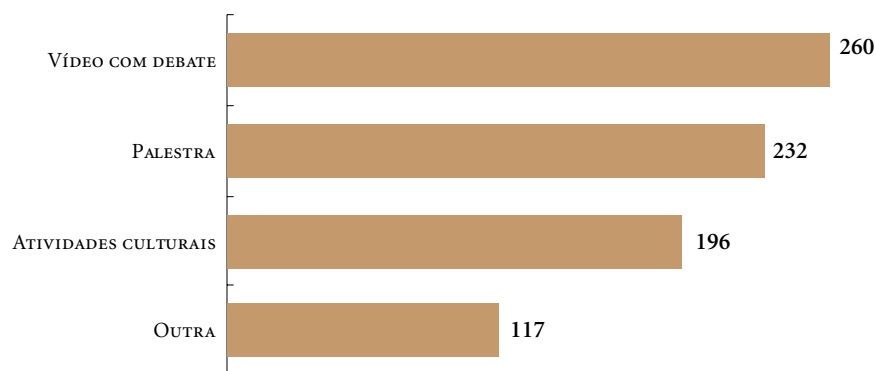
| GRÁFICO 11 | TEMAS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DO GDE



FORNTE: CLAM/IMS/UERJ

Observa-se que em consonância com o exposto anteriormente quando a temática “Orientação Sexual” foi referida como de mais difícil compreensão, este é também o tema menos abordado nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. E “Diversidade”, tema apontado como de mais fácil compreensão, é o tema mais recorrente entre as atividades.

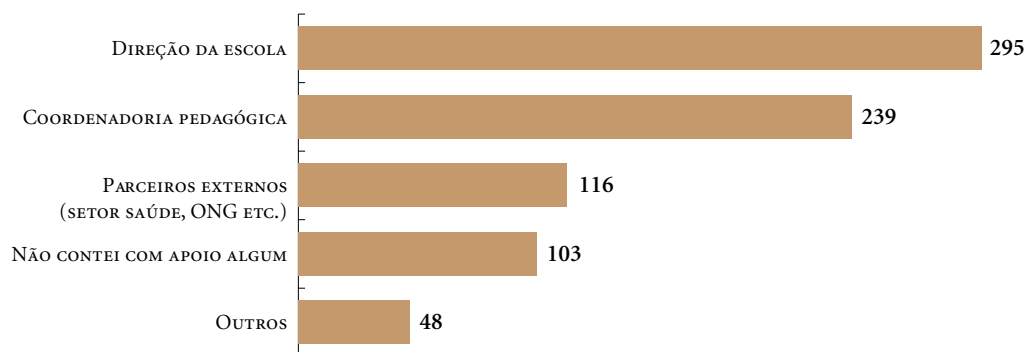
| GRÁFICO 12 | TIPO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA A PARTIR DO GDE



FORNTE: CLAM/IMS/UERJ

Como visto anteriormente, a maior parte das atividades consistiu em **exibição de vídeos seguida de debate** (32%) e **realização de palestras** (29%). No entanto, cabe destacar que, na alternativa “outra”, diversas atividades na escola foram citadas: aulas específicas voltadas para os temas; rodas de conversa com alunos; dinâmicas com outros professores; concursos de beleza; uso de caixa de dúvidas; leitura de histórias para crianças; leitura de textos e elaboração de cartazes, jornais e murais; pesquisas e questionários na comunidade escolar; inclusão dos temas no conteúdo programático; produção de vídeos; teatro; orientações aos pais; oficinas e vivências.

| GRÁFICO 13 | APOIO PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DO GDE

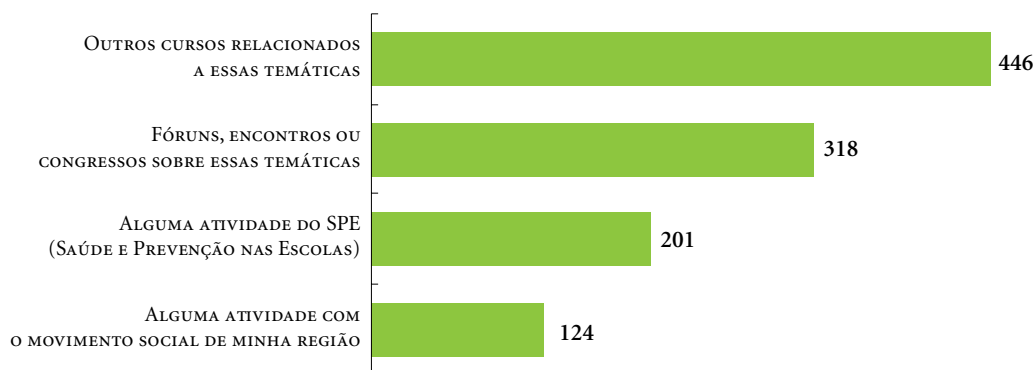


FONTE: CLAM/IMS/UERJ

É importante observar que, como mostra o Gráfico 13, cerca de metade dos/as cursistas que realizaram atividades contaram com o apoio da direção da escola (52%). Por outro lado, encontramos um número expressivo de respondentes que realizou atividades na escola sem contar com qualquer apoio (18%). Entre estes extremos, tem-se ainda o apoio da coordenadoria pedagógica, também sinalizado por quase metade dos que realizaram atividades na escola; de outros setores (como ONGs, setor saúde); e ainda, indicados na alternativa “outra” principalmente, o apoio de outros colegas de trabalho/professores da mesma escola.

Buscou-se saber se, a partir do curso do GDE, o concluinte interessou-se em participar de algumas outras atividades (fóruns, encontros, congressos, outros cursos, atividade com o movimento social da região, atividade do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas). As respostas, em números absolutos, estão representadas no Gráfico 14:

| GRÁFICO 14 | O CURSO GDE DESPERTOU INTERESSE EM PARTICIPAR DE OUTRAS ATIVIDADES:



FONTE: CLAM/IMS/UERJ

Observa-se que grande parte relatou que o GDE despertou o interesse para buscar outros cursos relacionados a essas temáticas (66%) e/ou fóruns e congressos nestas áreas. Esse é um desdobramento interessante, visto que o curso foi disparador para a realização de outros cursos de aprimoramento profissional, muitas vezes fomentando o desejo de pesquisar sobre determinado tema/assunto em cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu.

Por fim, é importante registrar que a única pergunta aberta (a última do questionário *online*) era opcional com a finalidade de saber se o respondente tinha algum comentário adicional sobre a experiência do GDE. Destacamos que 65% dos/as cursistas responderam a esta pergunta, manifestando elogios ao curso e à equipe envolvida; mencionando os impactos do curso na vida pessoal e profissional; ou fazendo demandas por cursos de especialização.

O retorno obtido com o questionário *online* não se pretende representativo dos/as concluintes do curso GDE em todo o país. Contudo, é notável que quase 18% do total de concluintes que receberam a notificação por email tenham respondido à pesquisa, mesmo após um período relativamente longo de encerramento do curso (em alguns casos, cerca de 3 a 4 anos).

Além disso, a análise da produção acadêmica sobre o curso demonstra o interesse na reflexão sobre os temas tratados, sobre a metodologia de ensino à distância na formação docente e sobre as políticas públicas de educação no enfrentamento ao sexismo, racismo e homofobia no espaço escolar.

### 3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

#### 3.3.1. SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL E DESAFIOS DE INFRAESTRUTURA

Um dos efeitos do GDE mais imediatos que observamos no cotidiano das/os concluintes é a inclusão digital. Os relatos de pessoas que tiveram seu primeiro contato com a internet através do curso foram frequentes. Diversas/os coordenadoras/es de polo e tutoras/es presenciais relataram que vários/as cursistas lidaram com um computador pela primeira vez ao ter que fazer um email para se inscrever no curso. Contudo, essa não foi a realidade em todas as localidades visitadas. Nas capitais, a grande maioria de cursistas já possuía computador pessoal com acesso regular à internet antes do curso. Porém, em zonas rurais, cursar o GDE era muitas vezes sinônimo de iniciar um primeiro contato com o mundo virtual.

Essa realidade nos foi apresentada muito fortemente nos polos no Maranhão, no Piauí, no Mato Grosso do Sul e, em menor escala, no Pará e na Paraíba. Mesmo em São Paulo, nos polos mais distantes, era destacado como um dos principais problemas do curso a dificuldade das/os cursistas em utilizar o computador. Especialmente no caso maranhense e piauiense, essa questão era atravessada pela grande distância dos polos em relação à capital onde estava a coordenação do curso. No Maranhão, por exemplo, o curso foi ofertado em polos que chegavam a ter 12 horas de distância da capital. Assim, a falta de familiaridade com ambientes virtuais e a distância da universidade fez com que o GDE funcionasse de maneira bastante singular nesses polos. Cabe destacar novamente a importância de um curso discutindo essas temáticas em cidades tão afastadas das metrópoles, manifestando o potencial de capilaridade da EaD.

Se, por um lado, é louvável a possibilidade de fazer essas discussões in loco, uma série de problemas de infraestrutura prejudicou o bom funcionamento do curso. Mesmo no espaço do polo, muitas vezes a conexão à internet não se mantinha constante (um polo no MA, não selecionado em nossa amostra, chegou a ficar por quase três meses sem acesso à internet). Ouvimos relatos de polos (ainda no MA) em que o fornecimento de energia elétrica foi interrompido por semanas; no Pará, não apenas o acesso à internet, como também a rede de celulares ficou por até 2 semanas sem funcionar. É evidente que garantir a participação das/os cursistas e evitar sua evasão com estruturas tão precárias é uma tarefa, no mínimo, árdua. Porém, são justamente nesses casos que a EaD e a consequente inclusão digital são destacadas como “ganhos”, “vitórias”.

De toda forma, a pouca familiaridade com o computador e a falta de acesso à internet tornava difícil a participação cotidiana da/o cursista, fazendo com que a tutoria presencial tivesse de criar novas formas para garantir a frequência no curso. Nos polos que visitamos no Maranhão, era muito comum que as/os cursistas fizessem suas intervenções por escrito e depois as tutoras as digitassem (o que por vezes não era possível, já que as tutoras não conseguiam entender



o que as/os cursistas haviam escrito). Outro problema bem comum era a comunicação com a/o cursista, já que as caixas de email eram pouco acessadas, e as tutoras precisavam recorrer a outras formas de contato, seja pelo telefone, seja por visitas diretamente à casa da/do cursista.

A exclusão digital dificultou bastante a utilização da plataforma. Mesmo nas experiências em que houve algum tipo de formação ou a confecção de manual voltado às/aos cursistas detalhando as ferramentas disponíveis no ambiente virtual, as pessoas não conseguiam sozinhas, buscando ajuda no polo. Essa dificuldade acabava amplificando outros problemas do curso, a princípio não relacionados com o mundo digital. O atraso na entrega de materiais impressos, por exemplo, fez com que o GDE *“quase parasse”*, e com que *“muitos cursistas abandonassem o curso”* pela *“falta de hábito de ler pelo computador”*, conforme foi-nos dito por uma cursista do GDE da UFPI. A saída encontrada pelo grupo foi tirar fotocópias das/os poucas/os alunas/os que conseguiram imprimir por conta própria o material.

Para contornar os problemas de acesso, a coordenação do GDE da UFPA tentou manter tutores presenciais com escalas de horários para atender os/as cursistas. Contudo, estes/as queriam *“contato com seus tutores online”*, e não com aqueles presenciais. A saída foi organizar no próprio grupo de pesquisa, responsável pela coordenação do GDE, uma espécie de “plantão pedagógico”, ou seja, um determinado horário no qual a/o tutor/a à distância ficava disponível para receber as/os cursistas. A maior parte das dificuldades apresentadas nesses plantões estava relacionada ao acesso e à navegação no AVA. Vale ressaltar que esse plantão foi fundamental para garantir a permanência de alguns cursistas no curso.

Entretanto, é possível dizer que, de uma maneira geral, os problemas estruturais e as dificuldades de cursistas com a tecnologia acabaram contribuindo para que se construíssem outros espaços de socialização extraoficiais do curso, inclusive aprofundando o debate, já que as/os cursistas acabavam se reunindo presencialmente no polo para cumprir as atividades que poderiam ser feitas individualmente. Uma exceção notável dessa integração foi observada no GDE da UNESP, onde ouvimos relatos de que cursistas “disputavam” o único computador disponível no polo.

### 3.3.2. SOBRE A GESTÃO DO CURSO GDE

A partir dos grupos focais e das entrevistas, uma das mais marcantes impressões é a de que o GDE apresenta uma enorme variedade de formas, segundo o local em que é realizado. Desde sua organização e gestão, passando pelas escolhas metodológicas e os resultados, é possível dizer que o GDE é um “curso diferente” a cada oferta. Algumas dessas mudanças são sutis e refletem adaptações à realidade local. Porém, pudemos perceber alterações bem significativas em relação à proposta original, especialmente no que tange à metodologia do curso e à dinâmica dos encontros presenciais.

As diferenças entre as ofertas começam já na definição das parcerias, em momento bem anterior ao início do curso. A relação com o MEC foi constantemente alvo de críticas, devido ao que era entendido pelas coordenações como uma dificuldade de diálogo e, principalmente, devido a problemas no repasse de verbas.

Nos grupos focais com tutores/as, era comum ouvirmos reclamações acerca de atrasos no pagamento e chegamos a observar casos nos quais o curso se aproximava do fim sem que as bolsas para tutoria tivessem sido repassadas à coordenação.

Outra dificuldade advinda do repasse de verbas era relativa à impressão do material do curso. Em mais de um grupo focal com a equipe de coordenação (UFMS, UFPA), ouvimos relatos de que a verba para imprimir o material chegou ao final ou já após o curso, o que também foi criticado por cursistas no Piauí. No MS, quando visitamos os pólos no interior, a coordenação ainda estava distribuindo parte do material, que só foi impresso depois do término do curso.

Além do MEC, muitas críticas foram feitas também à CAPES e à UAB, especificamente quanto à seleção dos polos UAB onde o curso seria ofertado. Para as coordenações, a escolha das localidades se dava a partir de pontos politicamente estratégicos para disseminação das temáticas do curso, e também a partir de demandas locais pelo GDE. Entretanto, uma série de questões técnicas e estruturais (como acessibilidade, número de computadores disponíveis e tamanho da equipe do polo, por exemplo) pesavam na liberação da CAPES para utilização de um ou outro polo, e as duas visões – das coordenações e da CAPES/UAB – frequentemente entravam em choque. As coordenações reclamavam constantemente sobre esse fato, como descrito pela coordenadora na UFPB: ***“tivemos problemas para conseguir ofertar o curso porque muitos polos não estavam em condições, foram ‘negados’ pela CAPES até que corrigissem seus problemas, em geral de infraestrutura, falta de rampa, falta de luz etc.”***, apesar de que ***“outros cursos, da própria CAPES, foram ofertados nestes polos mesmo assim”*** (Norma Meireles, Paraíba).

Dentre as Universidades selecionadas, duas experiências prescindiram dos polos: UFPA e UERJ. No Pará, o curso foi ofertado apenas na capital, em espaços da própria universidade. No Rio de Janeiro, a universidade pactuou diretamente com as Secretarias Municipais de Educação, oferecendo o curso com a contrapartida de que as próprias Secretarias fornecessem a estrutura necessária para os momentos presenciais.

Uma exceção nessa relação com a CAPES e a UAB se deu na UEMA. O grupo de pesquisa responsável pelo curso atuava em espaço da UAB, com quem mantinha uma relação bastante próxima. A oferta do GDE foi fortemente incentivada pela coordenação de EaD da Universidade. Durante o grupo focal, o coordenador da UAB-UEMA se juntou ao grupo, e teceu

muitos elogios ao curso, enumerando diversas vantagens trazidas à UEMA devido à oferta do GDE.

Ainda assim, ouvimos muitos relatos que apontavam para uma relação frágil com as Secretarias Municipais de Educação. Era comum ouvirmos que o curso só foi ofertado em determinada localidade por pressão da/o coordenador/a de polo (que muitas vezes atuava também como tutor/a presencial do GDE), como em Rio Brillante (MS). Em outros casos, porém, funcionárias/os da Secretaria de Educação fizeram o GDE, favorecendo o diálogo, como nos casos de Rio Grande (RS) e em Vila Velha (ES).

Um caso muito específico, e negativo, nessa relação com as secretarias municipais de Educação ocorreu em Acaú (PB), onde, por disputas políticas locais, o prefeito da cidade foi terminantemente contrário à oferta do GDE. A saída articulada pela tutora presencial foi ofertar o curso em uma cidade vizinha, usando toda a estrutura de uma escola municipal na qual a diretora tinha interesse em fazer o curso. Na fala dos/as cursistas desse polo, é relatada uma **“resistência muito grande da própria Secretaria de Educação”**. Segundo eles/as, essa situação só não ocorria (ou era atenuada) em cidades que teriam militantes ocupando cargos nas Secretarias.

Outra cursista complementou, dizendo que **“na hora de operacionalizar, não existem pessoas [nas Secretarias] que incorporem o processo”**, e que “tudo é considerado mais urgente que o GDE”(Acaú, PB). Na fala de uma cursista, a relação com a Secretaria Municipal de Educação é descrita, portanto, como **“um desafio, e isso tem que ser pensado antes mesmo de enfrentar os desafios na escola”**, porque as temáticas do GDE **“só vêm à tona agora porque está no papel, é lei”**(Acaú, PB).

Outras dificuldades perpassaram as ofertas do GDE para além dos parceiros governamentais. Houve casos onde o curso encontrou alguns percalços devidos a disputas políticas entre departamentos da própria Universidade, como foi o caso na UFPI e na UFMS. Devido ao “isolamento” político do grupo de pesquisa responsável pela oferta no Mato Grosso do Sul, o início da oferta do curso atrasou. No Piauí, problemas decorrentes da eleição para chefe de departamento colaboraram para uma falta de vontade política de instâncias superiores da Universidade para a liberação do curso.

Vale destacar a relação com os movimentos sociais e a militância local. Tal relação foi avaliada como muito positiva em algumas experiências, como na UFES, talvez pela ligação da própria coordenação com o ativismo, e na UFPA, onde muitas/os cursistas e tutoras/es participavam do movimento negro. Ambas as coordenações relatam diversas vantagens da aproximação entre a Universidade e o movimento social. Apesar disso, entre a tutoria, essa estreita participação de ativistas como cursistas ou tutores foi vista como, no mínimo, ambígua, quando

não problemática. Segundo relatado por uma tutora, cursistas militantes traziam “*posturas muito radicais e fechadas*” para um curso que se pretende ser, ao menos inicialmente, uma sensibilização em relação a temas considerados polêmicos.

Essa percepção foi corroborada por um tutor da UERJ, que afirmou que “*cursistas muito militantes atrapalhavam o curso, pois inibiam os outros cursistas*”, que não dispunham (e muitas vezes, não concordavam) com o discurso mais qualificado e homogêneo que o ativismo traz. Esse tutor observou que “*eles [os cursistas não-ativistas] tinham medo de serem acusados de preconceituosos*” e acabavam não participando dos fóruns. Ele relatou ainda que tais ativistas por vezes utilizavam o fórum como forma de mobilização para manifestações relativas ao seu movimento social, fazendo postagens que fugiam ao conteúdo do curso.

Fato semelhante aconteceu na UnB em que também a categoria de “tutor-militante” pareceu prejudicar o funcionamento do curso, levando mesmo à evasão de alguns/algumas cursistas que consideravam que as suas opiniões não eram respeitadas e compreendidas.

### 3.3.3. SOBRE OS MATERIAIS COMPLEMENTARES

Uma série de novos materiais foram elaborados como forma de complemento ao material básico do GDE. Tais materiais adicionais foram pensados para suprir determinados pontos do conteúdo que a coordenação julgava insuficiente ou em resposta a alguma demanda local relacionada ao perfil das/os cursistas. Em todas as visitas, tivemos acesso a algum material extra ou decorrente do GDE. Porém, em alguns casos, esses materiais foram distribuídos e trabalhados com cursistas no decorrer da própria oferta<sup>19</sup>.

Na UFES, foi produzido material complementar focalizando as mesmas temáticas do curso, mas localizando-as no contexto do estado do Espírito Santo. A coordenação do GDE na UFES, em mais de uma ocasião, enfatizou como o estado apresenta estatísticas alarmantes de violência de gênero e violência homofóbica, chegando a apresentar o ES como “o estado mais homofóbico e mais violento contra as mulheres do país”. Escrever um material apontando as especificidades desse estado pareceu-lhes uma boa forma de abordar essa questão com as/os cursistas e gerar alguma mudança nesse quadro.

No caso da UFMS, a coordenação percebeu o grande número de cursistas que trabalhavam com educação infantil. Identificando que o material do GDE faz pouca alusão a questões relativas a essa faixa etária e dado o fato de que o grupo de pesquisa responsável pela oferta já tra-

<sup>19</sup>. No Anexo III desse documento, encontra-se uma relação de publicações utilizadas pelas universidades como materiais complementares ao curso.

balhava esse tema e possuía ampla produção sobre educação infantil, foram confeccionados e entregues às/aos cursistas materiais sobre as temáticas do curso voltados à educação infantil. No Rio de Janeiro, como já ressaltado, a UERJ incluiu um módulo extra no curso, relativo à Gravidez na Adolescência e à Participação Juvenil, a pedido da Secretaria Estadual de Educação. Em outras universidades, o aprofundamento em temas considerados pouco explorados no material didático do GDE foi trabalhado de outras formas, não necessariamente com a publicação de livros extras ou inclusão de textos na plataforma. Foi o que pudemos observar na UFPA, onde o grupo de pesquisa responsável pelo curso (Nós Mulheres) publicou algumas cartilhas abordando as interseções entre o feminismo e a questão racial, tema privilegiado no grupo. Além disso, no momento de nossa visita, estavam finalizando um vídeo documentário (Fala Mulher), que consiste em seis entrevistas a serem disponibilizadas *online*.

Para essa coordenação, é essencial aprofundar a discussão sobre relações étnico-raciais no estado, já que “o Brasil é mais negro no Pará”, conforme afirmou a coordenadora, referindo-se à percentagem da população negra paraense (76%), superior ao resto do país, acrescentando que “mesmo esse dado não está nos textos, e deve ter mais destaque”. Fazem também a crítica de que “a perspectiva do feminismo negro (...) não aparece no GDE” e que “faltam textos para fundamentar” o que o módulo pretende abordar. Da mesma forma, sentiram a necessidade de inserir uma literatura que discutia religiões de matriz africana, pensando como tratar essa questão nas escolas.

Vale ressaltar ainda que algumas universidades produziram materiais contendo produtos do GDE, ainda que não sejam materiais complementares incluídos no curso. Na FURG, por exemplo, foi produzido um livro com uma seleção de projetos finais de cursistas, uma publicação conjunta entre a coordenação, tutoria e cursistas<sup>20</sup>. Na UFPA, a coordenação também expressou o desejo de organizar um livro semelhante. Na UFES, a cerimônia de encerramento do GDE contou com o lançamento de dois livros das/os coordenadoras/es, escrito a partir da experiência da oferta<sup>21</sup>, uma prática que tem se disseminado entre as universidades que oferecem o GDE (para além das selecionadas em nossa amostra).

#### 3.3.4. SOBRE AS DINÂMICAS DO CURSO

A dinâmica dos encontros presenciais foi um dos pontos considerados de maior importância para o bom funcionamento do curso, apesar de, mais uma vez, cada oferta apresentar especificidades, que passavam pelo número de encontros, pela presença ou ausência da coordenação nos mesmos e pelas estratégias para participação de cursistas.

20. Silva et al (Org.). Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: FURG, 2008.

21. Alvarenga, E; Silva, E.M.; Nader, P. Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teórico-práticas. Vitória: EDUFES, 2012.

Apesar das diferenças, os encontros presenciais foram frequentemente descritos como espaços essenciais para garantir a participação das/os cursistas, além de serem cruciais para a socialização e fortalecimento de vínculo entre as/os participantes. Serviam ainda como momentos privilegiados para a discussão dos temas mais polêmicos do GDE, e para tirar dúvidas acerca do conteúdo. Em alguns casos, principalmente no início do curso, eram utilizados também para esclarecer algumas dificuldades que ainda permaneciam sobre a plataforma e suas ferramentas, bem como sobre as tarefas de avaliação.

De maneira geral, as ofertas contavam com três encontros presenciais: um na abertura, outro no encerramento e pelo menos mais um ao longo do curso. Outras universidades, no entanto, optaram por encontros ao início de cada módulo, mas essa não era a realidade em todas as ofertas. Também ouvimos relatos de encontros presenciais antes mesmo do início do curso, como uma espécie de “curso rápido” para a coordenação e/ou a tutoria, em grande parte fornecendo ambientação à plataforma. Em alguns casos, como o da UFES, houve um encontro inicial promovido pelas/os tutoras/es presenciais para os/as cursistas, também visando esclarecer o funcionamento básico da plataforma. Em outras ofertas, porém, essa ambientação inicial era oferecida no próprio encontro de abertura do GDE.

Assim, o encontro presencial de abertura contava com uma aula inaugural (ministrada pela coordenação) e se propunha a apresentar o curso, discutindo sobre sua estrutura, avaliação, a participação esperada das/os cursistas e, como dito, a plataforma AVA. Ao menos nesse primeiro encontro, a presença da coordenação foi garantida em todas as ofertas analisadas, o que não ocorreu necessariamente nos encontros seguintes. Na UFPA, foi realizado um encontro presencial ainda antes do início do curso e a participação neste encontro funcionou como confirmação da inscrição no curso e para que as/os cursistas tivessem a oportunidade de conhecer seus tutores.

Nas experiências em que houve encontros presenciais no início de cada módulo, como no caso da Paraíba, sempre havia algum/a representante da coordenação do curso em cada encontro. Em outros contextos, o/a respectivo/a professor/a formador/a abria o encontro apresentando o conteúdo do módulo e seus principais pontos, como nos foi relatado na UFES.

Contudo, essa divisão por módulos não era sempre observada. Muitas vezes, tutores/as, ou ainda a própria coordenação, utilizavam o espaço presencial para retomar pontos mais polêmicos que não puderam ser debatidos nos fóruns, para sanar dúvidas persistentes de módulos anteriores ou para **“abarcam temas que (...) consideravam pouco aprofundados no material do curso”** (como no caso da UFPA, de acordo com a coordenação local). Os encontros presenciais também eram utilizados para **“as turmas fazerem tarefas nos fóruns de discussões”**; como postagem de resenhas, e que **“as tutoras só coordenavam isso e tiravam uma dúvida**

*ou outra, além de dar bronca em quem estava atrasada com a tarefa”* como foi relatado nos grupos focais da UNESP.

Esses relatos demonstram a fluidez e singularidade desses espaços. O encontro dos/as cursistas com membros da equipe de coordenação, tutores/as online e presenciais e professores/as formadores/as representava um momento importante para dirimir dúvidas e consolidar conhecimentos e reflexões sobre as temáticas abordadas.

A presença das/os cursistas nos encontros esteve muitas vezes atrelada à relação com as Secretarias Municipais de Educação, o que constituiu um dos principais entraves, tanto para a realização de mais encontros quanto para a participação dos/as cursistas. Na Paraíba, por exemplo, de acordo com a coordenadora do curso, *“os polos mais próximos [da capital] tiveram mais encontros presenciais. Tiveram apoio das secretarias de educação em várias localidades o que possibilitou as liberações dos professores [cursistas] para os encontros, pois era necessário que houvesse liberação deles para comparecimento”*.

Uma forma de driblar a dificuldade de locomoção de cursistas para a capital e garantir a participação nos encontros da coordenação ou de professores/as formadores/as responsáveis por cada módulo foi o recurso às webconferências, transmitindo as aulas em tempo real para os polos do interior, como vemos no relato a seguir, da coordenação da UFES:

*“Os encontros presenciais foram transmitidos aos polos por webconferência, totalizando sete encontros, um por módulo, um de abertura e um de encerramento [além destes, houve um encontro promovido pelos tutores presenciais com atividade de 9/18h para os cursistas]. A dinâmica destes encontros temáticos era a seguinte: na [capital] estavam os professores responsáveis que realizavam uma palestra sobre o tema do módulo; os cursistas assistiam a esta palestra em seus respectivos polos e enviavam, em tempo real, dúvidas para que os professores respondessem ao final do debate”*.

Essa estratégia, contudo, recebeu algumas críticas por parte dos/as cursistas, já que *“a dinâmica da webconferência não favorecia a união do grupo de cursistas”*, além de que *“não havia um momento de troca de opiniões”*, pois *“essa modalidade de encontro (...) não favorece muito o debate, porque mesmo contemplando um momento de perguntas, continua centrado na fala dos professores; os cursistas ficam mais como expectadores”*.

Ainda que a coordenação tenha avaliado inicialmente a experiência como válida, ela não foi mantida ao longo do curso, como relatou um membro da coordenação: *“apenas no primeiro módulo, eles foram ‘obrigados’ a assistir no polo, após isso, era disponibilizado um link para que assistissem em casa; e então, o debate que chegou a ocorrer na experiência anterior deixou de acontecer”*.

Por outro lado, é justamente nos polos mais interiorizados e com maiores dificuldades de acesso à internet que o curso GDE adquire um caráter mais “presencial”, ainda que informal. Nesses espaços, era bastante comum o relato da tutoria presencial e/ou da coordenação de polo de que o curso contava com encontros semanais regulares, uma vez que as/os cursistas se reuniam (normalmente, nos finais de semana) para fazer postagens nos fóruns ou para entregar tarefas. Desse encontro, acabavam se formando grupos de estudo locais e rodas de discussão, principalmente quando o conteúdo do curso atingia pontos mais polêmicos.

As razões para essa reunião eram diversas: o polo era o único lugar na cidade (ou na região) com acesso regular à internet; as pessoas não dispunham de computador pessoal; várias/os cursistas tinham grande dificuldade em digitar e utilizar a plataforma de maneira geral, pedindo ajuda ao/à tutor/a presencial. Independente dos motivos iniciais, as pessoas construíram um espaço de socialização e discussão, conforme relatado por vários/as cursistas em diferentes polos visitados. A organização desses espaços, a princípio autônoma, foi relatada às coordenações, que passaram a incentivá-lo: ***“o GDE foi um curso muito mais presencial do que o proposto a princípio, pois os cursistas se reuniam semanalmente no polo, a princípio para postar, mas que acabava virando uma roda de debate sobre os temas”***, diz um membro da coordenação da UEMA. Considerando que o Maranhão passou por diversos problemas de acesso à internet, essa foi a saída para manter a organicidade da turma e, indiretamente, reduzir a evasão.

Em outros locais, a própria tutoria incentivou a organização desses encontros presenciais “informais”, como relatado por uma tutora na Paraíba que chegou a realizar dois desses encontros nos módulos de gênero e sexualidade. Contudo, ouvimos relatos que caminham na direção oposta. No GDE ofertado pela UNESP, a tutoria presencial organizou encontros semanais com frequência obrigatória, o que foi apontado pela coordenação como uma das principais razões de evasão do curso naquela localidade.

A questão da sobreposição de cursos nos polos UAB é outro ponto problemático para o GDE, conforme pudemos perceber em diversas ocasiões. Nas localidades onde o GDE era o principal, ou o único curso de EaD ofertado, a evasão tendia a diminuir, e as/os cursistas eram mais presentes no curso. Em mais de um polo, o GDE aparece como o primeiro curso à distância oferecido, sendo inclusive responsável pela organização do polo.

Nos casos em que havia outros cursos de EaD, principalmente cursos de especialização, a taxa de evasão aumentava consideravelmente. Uma possível razão era que as/os cursistas privilegiavam as especializações devido ao ganho profissional direto (gratificações salariais e planos de carreira) trazido por essa modalidade de curso em detrimento do GDE, oferecido como aperfeiçoamento.



De toda forma, a fala mais comum sobre os encontros presenciais era sobre sua inegável importância, ***“inclusive pelos coordenadores de polo que se organizavam para recebê-los, sempre com algum tipo de lanche para todos”*** (UFPB), razão pela qual algumas Universidades realizaram cerimônias de encerramento individuais por polo. Vale ressaltar, porém, que essa estratégia só era possível nas localidades com um número reduzido de polos, e onde a distância em relação à capital não era muito grande.

Percebemos uma constante demanda de cursistas por um maior número de encontros presenciais em possíveis ofertas futuras. Entre as equipes de coordenação, os encontros presenciais eram destacados simultaneamente como um dos maiores sucessos do curso e uma das principais demandas, especialmente no interior: ***“os cursistas do interior procuravam o curso com ‘sede de formação’, valorizavam muito a oportunidade, até porque não há sobreposição de cursos ofertados nos polos. Os encontros presenciais nestas localidades eram considerados muito importantes”*** (Coordenação da UFPB). A equipe de coordenação e tutoras da FURG destacaram inclusive que nos fóruns de discussão do AVA postagens e interação aumentavam logo após os encontros presenciais. Consideram que o encontro presencial potencializa as discussões no ambiente virtual.

### 3.3.5. SOBRE O PAPEL DA TUTORIA

Como outras dimensões do GDE, a tutoria também apresenta colorações muito específicas em cada oferta. Desde os critérios de seleção até as atribuições das/os tutoras/es, diferenças bastante significativas foram observadas.

Se a tutoria presencial acabava muito atrelada à dinâmica do polo, sendo de certa forma independente da Universidade que ofertava o GDE, a escolha da tutoria à distância fica totalmente a cargo da coordenação do curso. Isso não significa dizer que o MEC não estabeleça critérios nessa seleção. Para o recebimento de bolsas de tutoria, é necessário que a/o candidata/o tenha a formação exigida no edital do GDE, por exemplo. Tal exigência gerou desconforto nas ofertas que procuravam envolver ativistas na equipe do curso, como foi o caso da UFES. A coordenação afirmava que essas/es militantes possuíam o know-how necessário para cumprir o papel de tutor/a, mas não tinham a titulação necessária. Essa discrepância foi especialmente complicada no caso de ativistas travestis. A coordenação julgava que enriqueceria muito o curso tê-las como tutoras, porém poucas tinham tido acesso à educação formal e, conseqüentemente, não cumpriram as demandas para recebimento das bolsas de auxílio do MEC.

Na maioria das Universidades, porém, a seleção da tutoria à distância se dava a partir da abertura de editais locais, como os que se destinam à seleção de estagiários/as. Era bem comum

que pós-graduandos ligados aos próprios grupos de pesquisa ofertantes ocupassem essas vagas, o que era bem visto pela coordenação, não apenas porque essas pessoas já estavam acostumadas ao ritmo de trabalho do grupo (o que foi bem importante na experiência da UFMS), mas principalmente porque já tinham algum conhecimento prévio sobre os temas a serem abordados no curso, facilitando o trabalho.

As coordenações organizaram cursos de formação de tutoras/es, fazendo uma imersão nos temas e/ou no funcionamento da plataforma AVA. Normalmente esses encontros se davam nas semanas anteriores à aula inaugural, porém algumas coordenações julgaram necessário manter um contato mais próximo ao longo de todo o curso: **“a formação dos tutores selecionados foi intensiva ocorrendo em uma semana inteira antes do início do curso e se prolongou no decorrer do mesmo, em encontros semanais”** (Coordenação da UFPA). De acordo com a coordenação da UFES, **“a formação de tutores foi realizada em 2 encontros antes do início do curso nas temáticas”**, mas as/os coordenadoras/es **“tiveram dificuldade em fazer formação para o uso da plataforma”**.

Por outro lado, na UFPI, houve uma formação específica para manuseio do AVA, inclusive com a inclusão de um técnico de informática na coordenação do curso. Nessa Universidade, tanto os membros da coordenação quanto da tutoria participaram desse curso de formação, que chegou a produzir um manual/apostila sobre a plataforma, posteriormente distribuído entre as/os cursistas.

Quanto ao contato entre coordenação e tutoria, esse nos foi relatado como bastante eficiente em todas as Universidades visitadas. Normalmente consistia num diálogo direto entre a coordenação de tutoria e as/os tutoras/es através de **“uma ‘sala de tutoria’ no AVA”** (Coordenação da UFPA). Se essa foi a configuração mais comumente observada, existiram algumas exceções. Na UFES, por exemplo, **“o principal canal de contato entre eles foi o e-mail”**, não havendo, portanto, registro destas discussões na plataforma. Já na UFMS, a tutoria enviava as postagens primeiramente à coordenação (geral e de tutoria), que as avaliava e então liberava para postar nos fóruns.

A divisão de tarefas entre tutoras/es presenciais e à distância foi mais um ponto de grande divergência. De maneira geral, cabia ao/à tutor/a à distância o debate via plataforma com as/os cursistas, através de intervenções diretas no fórum e discussões metodológicas com a coordenação de tutoria nos espaços apropriados, além do controle de frequência de postagens e entrega de tarefas.

Já à tutoria presencial, ficava a responsabilidade de um acompanhamento mais **“corpo-a-corpo”**, inclusive indo diretamente à casa ou trabalho de cursistas mais ausentes. Quando

verificado um afastamento da/o cursista, esse era comunicado à coordenação de tutoria (ou diretamente ao polo, quando a relação era mais próxima), que então entrava em contato com o polo, que verificava, através da tutoria presencial, o motivo da ausência. Esse era um fluxo ideal e as melhores experiências, com menores taxas de evasão observadas, assim o faziam. Porém, para que ocorra dessa forma, é necessária uma série de fatores, que vão desde a organização da gestão ao comprometimento dos polos com o curso.

A tutoria presencial cumpre um papel bastante central nas localidades mais interiorizadas. Quanto mais no interior, mais acionadas/os eram as/os tutores presenciais (que eram muitas vezes também coordenadoras/es do polo), mais próxima era sua relação com as/os cursistas. No Maranhão, por exemplo, tornou-se comum que o tutor fosse **“direto nas casas dos cursistas com notebooks e modems 3G para garantir a participação dos cursistas, principalmente daqueles que moram mais distantes do polo”** (coordenação da UEMA), que não tinham computadores pessoais, ou que não se sentiam seguros para utilizá-lo sozinhos. Esse relato se repetiu nos polos visitados no Piauí e também na Paraíba, onde a função dos tutores nos foi descrita como “bem diferenciada”, cabendo **“ao tutor presencial incentivar a participação dos cursistas (...) em cidades menores até mesmo buscá-lo em casa para ir ao polo”** (coordenação da UFPB). Quando perguntadas/os sobre o porquê de tamanha proximidade entre tutor/a presencial e cursistas, as respostas variavam, indo desde as que mencionavam relações pessoais já estabelecidas antes do curso, até as que davam destaque à importância e inovação que o GDE representava para aquela comunidade do interior.

Como se pode ver, o papel das tutorias presencial e à distância variava muito conforme o contexto. De maneira geral, ao tutor à distância cabia a discussão do conteúdo no ambiente virtual. Já ao tutor presencial, o incentivo da participação dos cursistas nos polos.

Em alguns casos, como na UFPB, os professores formadores mantinham encontros periódicos com os/as tutores/as com o objetivo de aprofundar conceitualmente os temas do curso. Em outros contextos, os/as professores/as formadores eram convidados externos com pouca interação com os/as tutores/as locais, como no caso da UFMS.

A UFMS apresentou outras especificidades quanto ao papel da tutoria, conforme já discutido mais acima. A necessidade de enviar as postagens primeiramente à coordenação e depois postá-las acabou diminuindo a capacidade real de intervenção da tutoria à distância.

O mesmo ocorreu na UFES, porém, por razões distintas. Na experiência capixaba, as atribuições de cada tutoria nos foram descritas pela coordenação da seguinte forma: **“O tutor presencial ficou responsável pela busca ativa de cursista, acompanhamento das atividades que estes deveriam realizar, bem como a realização de uma atividade presencial de 8h com os**

*cursistas no polo. O tutor à distância acompanhava a frequência dos cursistas na plataforma e acompanhavam o debate, mas não mediavam o mesmo*”(coordenação, UFES). A partir daí, tivemos a impressão de que o tutor online ficou “subutilizado”, o que se confirmou no grupo focal, no qual uma das tutoras afirma que *“as dúvidas e questionamentos dos cursistas eram resolvidas diretamente no polo ou, se necessário, encaminhadas diretamente para a coordenação”*. Como podemos notar nesses relatos, a sua intervenção nos fóruns foi bastante limitada.

Cabe ainda ressaltar a singularidade da oferta na UFPA. Como o curso só foi ofertado na capital, não havendo a distribuição em polos, essa oferta não contou com tutoras/es presenciais; as/os tutoras/es à distância, portanto, acumulavam as funções das duas modalidades de tutoria.

Apesar dessas diferenças, todos/as atores e atrizes envolvidos/as no GDE parecem concordar que o papel da tutoria, seja presencial ou à distância, é “fundamental”, que “faz toda a diferença”, chegando a ser descrito por uma cursista como *“essencial para incentivar não apenas a participação, mas todas as mudanças trazidas pelo curso (...) o tutor é mais importante até do que o encontro presencial”* (cursista, UERJ).

Exatamente por essa centralidade, problemas envolvendo a tutoria são apontados, por cursistas e coordenadoras, como os mais graves que podem ocorrer no curso. Mais de uma vez foi relatado que ter de trocar o/a tutor/a durante o curso teria sido responsável pela evasão de grande parte da turma. Nos casos em que foi necessário afastamento ou substituição da tutoria presencial, as consequências foram ainda maiores, pois envolveram todas/os as/os concluintes de um polo. As razões para o afastamento de um/a tutor/a passavam pelo que era entendido como uma falta de responsabilidade e comprometimento com o curso, como apresentado no relato de uma tutora na Paraíba: *“a demora na respostas [do/a tutor/a] às postagens e atividades enviadas desestimula o cursista, e, em algumas discussões, o despreparo [do/a tutor/a] para lidar com os temas. Alguns cursistas identificaram que o tutor parecia ter experiência em EaD mas não nos temas do GDE”* (tutora presencial, UFPB).

Por outro lado, quando havia uma afinidade entre tutoras/es presenciais e à distância, os resultados eram muito positivos. Nesse sentido, essa mesma tutora afirmou que *“[as tutoras] troca[ram] muito e fize[ram] uma boa parceria (...), quando surgia um problema na plataforma, por exemplo, um cursista com muitas postagens fora do contexto, conversa[vam] sobre isso e [a tutora presencial] é quem pessoalmente conversava com o cursista a respeito”*.

### 3.3.6. SOBRE MUDANÇAS NO ÂMBITO PESSOAL E COMUNITÁRIO

Quase todos os/as participantes dos grupos focais fizeram afirmações que poderiam ser assim sintetizadas **“Eu era uma pessoa antes do curso e outra depois”**. A maior parte dos relatos sobre o curso GDE estava vinculada à própria experiência do/a cursista, perpassando sua vida e seu cotidiano. De maneira geral, a ideia de que o curso GDE “abre a mente” foi bastante recorrente. Muitos/as participantes afirmaram que o curso foi um primeiro contato com temas antes ignorados (e por vezes evitados e temidos), ou ainda, aceitos como naturais a partir do que a sociedade prescreve como comportamento “correto” ou “normal”.

Ao que parece, o conteúdo do curso somado às discussões promovidas (virtual ou presencialmente), provocou a reflexão de vários dos/as cursistas, sendo que a maioria se deu conta de suas próprias dificuldades e preconceitos vinculados aos temas estudados. Diante disso, muitos buscaram adotar novas atitudes. As mudanças relatadas, individualmente, pareceram seguir uma mesma trilha: autoquestionamento que, aos poucos, ia se traduzindo em uma postura diferente no âmbito familiar, com amigos mais próximos, até chegar aos colegas e alunos no ambiente de trabalho – etapa esta que muitos/as cursistas disseram ainda não terem conseguido alcançar, embora desejassem, por se sentirem sozinhos ou sem apoio na escola.

Vale destacar aqui que a falta de apoio da direção da escola para o desenvolvimento de atividades que abordem os temas do curso na escola foi identificada como barreira por muitos professores. Isto invariavelmente trouxe para a discussão uma das sugestões mais apontadas – a necessidade de que os diretores cursassem o GDE (alguns até indicando que isso deveria ser obrigatório) ou que, ao menos, **“houvesse um projeto para os diretores, uma mobilização para trazer estes temas do curso para eles, o que seria um exercício de olhar o outro com alteridade”** (cursista, Linhares-ES).

Essa necessidade também foi apontada com relação a outros professores, tendo sido destacado nos grupos que é muito difícil atuar quando somente um/a professor/a, em toda a escola, faz o curso; porque “a maioria não entende”. Ainda nesse sentido, foi citada a dificuldade em desenvolver trabalhos nas escolas em que os professores seguem uma pedagogia mais tradicional e fechada a temas extracurriculares, o que se soma às barreiras que gestores colocam à autonomia de professores em sala de aula.

De fato, essa mudança de olhar impulsionada pelo curso, que pode se refletir em mudanças de posturas e atitudes frente ao preconceito, é um efeito esperado pelos atores envolvidos com a oferta do GDE. Nas falas de coordenadores, professores e tutores, isso ganha destaque sendo apresentado como uma das motivações para trabalhar neste curso. Como afirmou a coordenação da UFES **“ofertar um curso como o GDE é muito mais do que trabalhar com**

***professores ou receber uma bolsa, é querer ver a mudança no outro, querer ver esta mudança acontecer na escola”.***

É interessante notar que, conforme apontou uma coordenadora de tutoria do GDE (UFPB), uma das ferramentas de avaliação do cursista – o Memorial, elaborado pelos cursistas – mostra as reflexões sobre suas mudanças. Uma tutora presencial do GDE (Araruna, PB) observou que quanto menor o município, maior a discriminação, destacando a consequente importância do GDE nessas localidades: ***“Eu acredito sempre na capacidade das pessoas de mudar, de vencer o preconceito; é preciso trabalhar novas posturas”.***

### 3.3.6.1. SOBRE AS MUDANÇAS NO ÂMBITO PESSOAL

O conhecimento proporcionado pelo curso foi um ponto considerado muito relevante no sentido de promover um entendimento acerca de temas tidos como difíceis, principalmente em relação à sexualidade e gênero: ***“Eu tinha medo de lidar, de me expressar errado, o curso me deu esse suporte”*** (cursista, Vitória, ES).

Nos grupos focais realizados no Piauí pode-se perceber que cada grupo queria mostrar como trabalhou ativamente em suas cidades, creditando ao GDE o papel de porta de entrada para discussões mais amplas sobre direitos humanos, muito além dos temas ali trabalhados. Uma cursista chegou a dizer que, com o GDE, ela aprendeu a ver o outro e, tanto por seus relatos, pelas atividades que desenvolveram e pelo engajamento que tiveram no curso.

O curso GDE foi considerado uma ***“quebra de barreiras”*** por alguns cursistas que relatam suas dificuldades em áreas/temas que não dominavam e tinham rejeição. Nesse sentido, outros relatos mencionam sobre o quanto o curso é “provocador”: ***“O curso tira a gente do lugar de conforto porque mexe com a nossa própria história”; “passa pela questão da formação das pessoas”*** (cursista, Floriano, PI).

Ainda no âmbito do impacto pessoal do curso GDE, temos alguns exemplos oriundos do grupo focal realizado em Araras (SP). Nele, algumas cursistas enfatizaram que, antes de cursarem o GDE, ***“faziam algo sem ter noção das consequências e depois do curso mudou a visão principalmente do masculino e do feminino”.*** Os relatos enfatizavam as mudanças ocorridas na vida particular e também a importância da informação proporcionada pelo curso. Uma cursista, por exemplo, relatou que ***“antes só deixava minha filha ler o que eu concordava. Agora não. Hoje ela lê o que quer e eu procuro discutir as ideias com ela”.*** Outra relatou que ***“achava um absurdo os homossexuais adotarem crianças, mas agora entendo que afeto e amor não têm sexo”.*** No geral, todas foram unânimes em afirmar que é difícil mudar concei-

tos e, principalmente, os preconceitos existentes dentro delas próprias e que seria muito mais difícil fazer esta mudança dentro das escolas, com quem não fez o curso.

Ainda sobre a questão de gênero, foi bastante recorrente nas falas de professoras de diferentes regiões do país menção às mudanças concretas em suas casas no que tange a realização de tarefas domésticas. Na maior parte dos casos esta mudança atingia, sobretudo, os filhos homens que antes “não faziam nada, nem arrumavam o quarto”, o que era considerado ‘normal’ e agora passava a ser questionado, prevalecendo a ideia de que **“os direitos e as obrigações são de todos da casa”**.

### 3.3.6.2. SOBRE AS MUDANÇAS NO ENTORNO E NA COMUNIDADE

Como já foi dito, o contexto de vida dos/as cursistas veio à tona quando começaram os relatos sobre o GDE, e foi comum nos grupos de discussão, a presença de cursistas religiosos/as, grande parte evangélicos e católicos, que de algum modo tentaram repensar suas posturas no que tange à diversidade sexual. De modo geral, trouxeram à tona a questão do respeito como elo fundamental para conciliar suas crenças religiosas e a “opção sexual” alheia. No entanto, em alguns casos, foram relatadas ações que ultrapassaram a reflexão pessoal, atingindo a própria família e/ou comunidade religiosa da qual o/a cursista faz parte.

No grupo realizado em Rio Brillhante (MS), uma cursista evangélica disse que o curso foi uma “provocação”. Sua família é evangélica e ela gostaria de conciliar o respeito à diversidade com a sua fé. Segundo ela, era necessário conceber o respeito à diversidade atrelado à escola e ao seu trabalho como professora, não confundindo com sua religiosidade.

Houve relatos de uma cursista católica, que fez o curso junto com o marido, também professor, e levou o material do GDE para discutir com seu grupo de jovens. Outra cursista, evangélica de João Pessoa (PB), relatou ter sido cobrada por outras pessoas de sua igreja sobre o porquê de estar fazendo esse curso; e ela percebeu que o curso lhe deu conteúdo para argumentar com estas pessoas sobre **“o outro lado da moeda”**.

Ainda no estado da Paraíba, em Acaú, uma cursista evangélica (atual tutora do curso de Gênero, Diversidade e Sexualidade) contou que levava os temas do curso até para discutir com pessoas da igreja, focando a importância do respeito. Ela falou das mudanças de olhar que teve enquanto cursista e de como conseguiu entender que suas crenças religiosas não eram ‘contra’ o que estava aprendendo. Destacou que o conteúdo do curso aponta fatores muito importantes que não podem ser ignorados por ninguém e que seria possível conciliar valores religiosos e questões ligadas à sexualidade. Em Araruna (PB), as cursistas evangélicas se torna-

ram referência nas questões que envolvem sexo e religião para a sua comunidade e passaram a propiciar uma criação menos sexista aos filhos. De modo geral, a revisão de certos dogmas religiosos a partir do GDE tornou-se uma fala comum em vários outros grupos em outros estados.

Ainda no que diz respeito a mudanças na comunidade, algumas experiências ocorridas em cidades pequenas merecem destaque. É o caso de um grupo de cursistas presentes no encontro realizado em Florianópolis (PI) que relataram uma mobilização em sua cidade – Marcolândia (PI). Segundo relatam, *“não há na cidade alguém que agora não saiba quem é a Maria da Penha e a lei com seu nome”*. O grupo se dedicou ao tema da violência contra a mulher, promovendo ações na comunidade. Neste mesmo grupo, cursistas de outra localidade (Guadalupe) também contaram que tiveram que aplicar atividades em suas escolas como avaliação do curso e promoveram um seminário sobre diversidade e sexualidade, o que incluiu a montagem de uma peça de teatro, cuja apresentação contou com a presença do secretário de educação da cidade.

### 3.3.7. SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No que tange à implementação do que foi aprendido no curso em suas práticas profissionais, percebe-se que, mesmo com as barreiras citadas, são diversas as experiências desenvolvidas, indo desde ações mais cotidianas que abarcam o próprio modo de transmitir o conhecimento, até atividades mais específicas sobre temas do GDE que possibilitam discutir os preconceitos em sala de aula.

Em todos os grupos houve relatos de experiências aplicadas nas escolas, contemplando diversos atores da comunidade escolar e diferentes modos de abordar os temas do curso. Vale destacar que, na maior parte destes casos, tais experiências não corresponderam ao projeto final apresentado na conclusão do curso. A única exceção foi o caso da FURG que conferiu obrigatoriedade à execução do projeto e, diferentemente das experiências de oferta de outras, introduziu esta atividade logo no início do curso, fazendo um acompanhamento e orientação contínuos, criando inclusive um fórum de discussão específico para isso.

Segundo relato enfatizado por cursistas de São Lourenço do Sul (RS), o sentido mais importante do GDE teria sido a problematização da prática profissional. Esta ideia, recorrente em outros grupos, serve como ponto de partida para muitas atitudes assumidas no espaço escolar a partir do curso.

Em Vitória (ES), dois funcionários da secretaria de educação, concluintes do GDE, relataram o desenvolvimento de um projeto para os trabalhadores técnico-administrativos, para os



quais teria sido oferecida uma formação em gênero e diversidade sexual, inspirada no curso. No caso da FURG, um grupo de cursistas que incluía profissionais da secretaria municipal de educação (incluindo a própria secretária) promoveu uma experiência interessante. Aproveitando a agenda de encontros periódicos de professores da rede, o grupo promovia debates a partir da apresentação de casos de discriminação ocorridos em escolas, buscando promover uma reflexão conjunta sobre as temáticas.

Naqueles grupos em que havia professores/as de Ciências ou de Biologia houve uma reflexão sobre o seu papel na discussão sobre gênero e sexualidade na escola. De acordo com o relato de uma docente de Rio Brillhante (MS), professora de Biologia, ***“quando chega na escola um curso/aperfeiçoamento que trate de sexualidade, este é automaticamente empurrado para o professor dessa área, demonstrando a visão biologizante de sexualidade dos gestores educacionais”***. Esse relato foi corroborado por outros professores/as. Muitas vezes a “incumbência” de promover atividades relacionadas às questões de gênero e sexualidade fica restrita a este profissional.

Os/as professores/as que lecionam para adolescentes e que passaram a trabalhar os temas do GDE em sala de aula relatam que teriam se tornado confidentes dos alunos, que chegavam a pedir que elas/es interviessem frente à sua família e aos seus pais em questões como namoro, perda da virgindade, o uso de preservativos e gravidez. Em Araruna (PB), uma cidade relativamente pequena, estes professores tornaram-se uma referência para problemas relativos à sexualidade e à prática sexual de uma maneira geral. Em Belém (PA), um professor que leciona para adolescentes relatou uma mudança importante em sua metodologia em sala de aula no sentido de abordar os temas a partir de manifestações de preconceito pelos alunos: ***“Quando um aluno chama outro de viado, por exemplo, eu paro a aula imediatamente, escrevo a palavra em questão no quadro e começo um debate sobre isso”***.

Em relação à educação infantil, foram relatadas algumas mudanças na prática das professoras, como por exemplo, a promoção de atividades onde meninos e meninas brincam juntos, rompendo com clássica separação meninos x meninas. A não diferenciação de brinquedos por gênero também foi adotada em muitos casos. No grupo de Araras (SP), uma professora do ensino infantil disse: ***“Antes quando via um menino de 3 anos brincar com boneca eu não deixava. Hoje deixo na boa”***. No grupo realizado em Pitimbu (PB), os relatos foram parecidos. Professoras da educação infantil passaram a utilizar diversas brincadeiras para ‘quebrar’ a divisão de gêneros e tais atividades foram apresentadas no projeto final do curso.

Muitas cursistas relataram que só tinham ‘despertado’ para o tema das relações de gênero através do curso. Relataram mudanças no âmbito pessoal, em casa e com a família. O que mais se destacou foi a percepção de que existe machismo e o quanto elas passaram a se posicionar

de modo diferente frente a isso, inclusive no ambiente escolar pois passaram a identificar que reforçavam preconceitos.

Cabe aqui o relato de uma cursista de Araras (SP) que supera as ações em sala de aula, indo em direção à comunidade escolar: ***“Eu fiquei tão impressionada com a questão da violência doméstica, coisa que não me chamava tanto a atenção por que no fundo acreditava mesmo que era o marido quem mandava, que passei a discutir esta questão com todas as mães dos meus alunos e a ajudar aquelas que depois vinham me dizer que apanhavam do marido”***.

Houve relatos também de mudanças de postura frente a situações de discriminação, visto que muitos cursistas passaram a perceber que os próprios professores tinham atitudes discriminatórias, sendo que alguns passaram a problematizar isto com seus colegas. O relato de um cursista em João Pessoa (PB) exemplifica bem isso: ***“A gente deixa de ser indiferente. Que educação é essa que a gente recebeu? A gente é insensível, fomos educados para a omissão”***. Outro cursista citou um evento para professores em que temas ligados à sexualidade foram problematizados e grande parte do público se levantou e saiu. Nesse sentido, foi apontado que o GDE serviu para dar argumentos para conversar com pessoas que tinham posturas assim.

Nos grupos, também foram recorrentes relatos de discriminação racial sofrida pelos/as cursistas, onde se destacou o quanto o aprendizado desta temática serviu para empoderá-los/as no sentido de assumir uma atitude diferente em situações de discriminação. O relato de uma cursista, de Acaú (PB), ao contar de modo orgulhoso seu enfrentamento ao racismo reforça a importância atribuída ao curso: ***“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”***. Com essa afirmação, ela buscava demonstrar como o curso foi um divisor de águas na sua vida: a conscientização da discriminação racial e as possibilidades que ela passou a enxergar para o seu enfrentamento.

Por fim, uma constatação importante que surgiu em vários grupos foi a de que o próprio ambiente do curso (virtual ou presencial), por reunir várias pessoas diferentes, permite a quebra de muitos tabus. A convivência permitiria conhecer melhor o outro, ampliar horizontes. Em Arari (MA), um cursista fez um relato que exemplifica isso, afirmando que o GDE o teria ajudado a trabalhar junto com uma professora (colega) evangélica. Os dois tinham que fazer um trabalho sobre religiões de matriz africana e ela estava resistente. Mas ao final conseguiram realizar um bom trabalho, pois o GDE teria ajudado no diálogo com ela.

### 3.3.8. A EXPECTATIVA DE UM FÓRUM DE DISCUSSÃO PERMANENTE

Os momentos de encontro presencial do curso foram destacados por alguns como uma oportunidade de contrapor teoria e prática. A questão de ver refletida na sua prática profissional o

aprendizado do curso parece ser ao mesmo tempo um desejo e uma angústia. Houve muitos relatos de dificuldades em fazer esta transposição, principalmente devido a resistências dos diretores das escolas. Os grupos focais, de certo modo, remeteram a esses encontros presenciais. Em alguns casos, mesmo com o texto do convite para a participação elucidando do que se tratava o GDE+5, as pessoas pareciam não saber exatamente o que iria acontecer. Em vários grupos os/as cursistas pareciam aguardar uma aula ou palestra, ou ainda uma retomada do curso e das aulas presenciais.

Algumas observações de tutores presenciais ajudam a compreender a dimensão desses encontros. Em Araruna (PB), uma tutora identificou mudanças na postura das pessoas, que nos encontros diziam: **“Como esse curso é bom, como eu tinha uma noção errada dessas coisas!”**. Ela argumentou que projetos da natureza do GDE merecem ter continuidade nas escolas. Segundo ela, a maior parte dos professores era do ensino fundamental e por isso buscava trabalhar com seus alunos temas relacionados à quebra de preconceitos. No curso, eles/as traziam para a discussão presencial questões ligadas à prática pedagógica com crianças e questionamentos sobre como lidar com isso (ex: o que fazer diante de uma postura preconceituosa de uma criança com seu colega). Muitas vezes os cursistas queriam “fórmulas” para resolver as situações, e ela sempre buscou construir estas respostas por meio de conversas, discussões onde um ajudava o outro.

A equipe de coordenação da e de tutoria da FURG destacaram que nos fóruns de discussão do AVA postagens e interação aumentavam logo após os encontros presenciais. Consideraram que o encontro presencial potencializa as discussões no ambiente virtual.

É importante destacar ainda que em algumas localidades pudemos observar iniciativas dos próprios/as cursistas em criar grupos ou encontros para discussão e estudo dos temas do curso. Estes casos foram relatados como de extrema relevância para garantir sua permanência no curso.

É notável que, em mais de uma IES, foi relatado que alguns cursistas fizeram o GDE pela segunda vez. A justificativa apresentada reside no fato de sentirem a necessidade de apreender melhor os temas e dar continuidade as discussões sobre eles. Nesse sentido, é importante destacar que há uma demanda recorrente em todos os grupos por uma continuidade do GDE. Na maior parte dos casos, os/as cursistas demandaram a oferta do curso na modalidade especialização para que pudessem dar prosseguimento aos estudos na área e também pela valorização do título obtido nesta modalidade. Entretanto, em muitos casos esta demanda não esteve vinculada apenas a esta possibilidade, havendo diferentes sugestões: encontros periódicos pós-curso, debates nas escolas, um segundo curso com aprofundamento em outras temáticas etc. A motivação principal é de **“não perder o que se tinha conquistado com o curso”**, na in-

tenção de não abrandar as discussões sobre os temas, fortalecer práticas, trocar experiências.

Todas essas colocações remetem ao desejo da criação de um mecanismo permanente de discussões, troca de experiências e aprendizado entre os/as concluintes.

### 3.3.9. AS VOZES DO GOVERNO

Para apresentar um quadro completo dos avanços obtidos com a implantação e implementação dessa política de formação, bem como apontar os desafios a ser superados; este trabalho não poderia se furtar em retratar a visão e avaliação que cada ministério parceiro tem sobre a contribuição do GDE para o avanço de suas políticas estratégicas.

Portanto ao apresentar as certezas e incertezas que giram em torno dessa política pública, fomos ouvir o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ambas da Presidência da República, esperamos agregar mais subsídios nessa avaliação.

É dessa forma que, após levantar as impressões de todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente no GDE, é possível apresentar um panoramada implementação, dificuldades, obstáculos existentes e avanços e/ou retrocessos ocorridos.

Tudo isso retrata a visão de cada ministério parceiro e contribui para lembrar os pontos de convergência existentes quando da elaboração implantação e implementação do Projeto Piloto e verificar quais aspectos que contribuem hoje para estreitar ainda mais a parceria entre os distintos Ministérios.

#### 3.2.9.1. A IMPORTÂNCIA DO CURSO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

A avaliação externa de uma ação implantada por diferentes atores/atrizes, além de ser de fundamental importância por seu olhar analítico e imparcial, é ainda uma oportunidade de promover entre os partícipes uma maior compreensão das dificuldades e limitações existentes no âmbito de cada instituição parceira. Deve ainda possibilitar o entendimento das especificidades de cada órgão e, com isso, contribuir para o estreitamento das relações.

Da mesma forma que para as equipes de coordenação das universidades, para os/as professores/as especialistas, tutores/as e cursistas, a realização e a continuidade do curso GDE é muito

importante para os três órgãos governamentais parceiros, para quem o curso também se traduz numa política muito relevante. Para os parceiros governamentais, o GDE é uma ação de natureza estratégica, pois possibilita incorporar no currículo escolar valores de igualdade na diversidade.

Nesse aspecto, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), na voz da secretária Angela Nascimento<sup>22</sup>, ressalta a contribuição do curso GDE ao incorporar a perspectiva da igualdade racial e o enfrentamento ao racismo no processo de formação dos/as professores/as, enfatizando que: **“isso vai fazer uma diferença porque vai levar ações de reconhecimento da identidade étnico-racial pra dentro das escolas”**.

Ao refletir sobre essa política, complementa dizendo que: **“o uso de novas metodologias no âmbito da educação que permitam superar os problemas atuais de evasão de crianças e jovens negros – as quais não sentem na escola um ambiente acolhedor e de valorização da sua identidade – é de grande importância, pois formará professores/as que passarão a ter melhores condições até mesmo para implementar a Lei 10.639/2003<sup>23</sup>”**.

De igual maneira, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), faz questão de destacar que ao falar da política de gênero ou de diversidade sexual na formação continuada de professores, o curso GDE é considerado o ‘carro chefe’.

A SECADI/MEC, segundo o coordenador Fábio Meirelles<sup>24</sup>, atesta que **“o GDE é um exemplo de política governamental, de política intersetorial de formação continuada onde existe um diálogo concreto entre os parceiros governamentais; MEC, SPM e SEPPIR, onde os três ministros assinaram juntos, não só a apresentação do curso, mas efetivaram o compromisso da implantação de uma política tripartite, de um diálogo interministerial para formação continuada em gênero, relações étnico-raciais e sexualidades”**. E ainda revela que **“essa forma de implantar e implementar uma política pública não tem paralelo com nenhum outro ministério”**.

Apesar do Ministério da Educação atuar em diversas temáticas, tais como: direito da criança e do adolescente, educação em direitos humanos, população de rua, tráfico de pessoas, trabalho infantil, abuso sexual, educação indígena, educação no campo, dentre outras; não há uma parceria estabelecida entre o MEC e a Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Justiça, a FUNAI ou o Ministério de Desenvolvimento Agrário como a que foi firmada e proposta pela

22. Angela Maria de Lima Nascimento, Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

23 A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

24. Fábio Meirelles, Coordenação-Geral de Direitos Humanos – CGDH, da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania – DPED-HUC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (MEC).

SPM/PR, em que a execução do projetos e deu de modo conjunto e intersetorial, desde a elaboração do material, passando pelo financiamento e, enfim, por sua implantação e, posterior, implementação.

Desta maneira, o conteúdo de gênero é um exemplo de uma demanda que se consolidou enquanto uma política, um programa, que é o curso GDE, e que teve continuidade por apresentar resultados muito positivos.

No âmbito da política de formação continuada, o GDE tem um destaque muito maior do que os outros cursos. Quando se fala em formação continuada de professores e profissionais do magistério da educação básica pública, o GDE é uma prioridade, tanto qualitativa como quantitativamente. Ele supera os demais cursos, haja vista que os professores/as da rede pública conhecem mais o GDE do que os demais cursos promovidos pela SECADI/MEC.

Para a SECADI, o curso GDE não é uma política unicamente do Ministério da Educação. Ela é uma política da SPM, da SEPPIR e do MEC; diferentemente dos outros cursos que foram pensados, elaborados, financiados e implantados só pelo MEC. Assim, o curso de educação ambiental, por exemplo, não é um curso elaborado em parceria com o Ministério do Meio Ambiente. É um curso do MEC. O curso de educação escolar indígena não é um curso criado em parceria com a FUNAI. É um curso do MEC. O curso de educação especial não é um curso montado em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). É um curso de educação especial do MEC. Portanto, o GDE se destaca, tanto por sua metodologia como por ser uma política transversal e intersetorial.

A SECADI/MEC, através do coordenador Fabio Meirelles, enfatiza também que ***“o GDE é inovador. Ele é anterior à rede instituída aqui na SECADI, a Rede de Diversidade que é de 2008. Quando a rede se constituiu, firmou-se a parceria com a CAPES para dar escala aos processos de formação que vinham sendo oferecidos pelo Ministério da Educação. Já o GDE trazia consigo um know-how muito especial. Ele já mobilizava e dialogava com as universidades através de uma rede construída para implementar o curso GDE e foi esta mobilização que garantiu que as universidades ofertassem os outros cursos oferecidos pelo MEC”***.

Corroborando com os demais parceiros, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), na voz da Secretária Vera Soares<sup>25</sup>, realça: ***“O curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) se constitui quase como o único lugar onde se discute os temas de gênero e diversidade no âmbito educacional. O curso GDE desempenha um importante papel na construção das diretrizes educacionais, ao criar profissionais que tomem para si estes temas nas práticas pedagógicas”***.

25. Vera Lucia Lemos Soares, Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas da Secretaria de Políticas para Mulheres.

### 3.3.9.2. PROPOSTAS DE ALTERAÇÕES DE CONTEÚDO

Outro ponto abordado e analisado pela equipe de governo, nesse processo de avaliação, diz respeito ao conteúdo do material didático do GDE. Para a SEPPIR, o material tem muitos pontos positivos, ressaltando que, além das temáticas abordadas, as imagens utilizadas acompanham coerentemente o conteúdo teórico do temário proposto.

Na avaliação da SEPPIR, a temática de gênero está bem consistente. No entanto, é necessário dar maior visibilidade à perspectiva de igualdade racial, principalmente ao abordar as relações raciais sob o ponto de vista do fortalecimento da identidade étnico-racial. Outra sugestão apresentada é a necessidade de incorporar o conceito de racismo institucional ao conteúdo do curso de forma a evidenciar que há um conjunto de práticas discriminatórias dentro das instituições, pensadas ou não, conscientes ou não; e que acabam por se materializar na forma de um descuido, de uma não incorporação do grupo ou de não apoio, chegando ao ponto da negação daquele grupo.

Ao pensar na universidade enquanto instituição educacional e sua atuação na formação da juventude, a preparação/formação dos profissionais da educação é de fundamental importância, haja vista a ampliação do número de estudantes negros nos campi universitários, a partir das cotas. Observam que este momento é de grande ganho em relação à inserção dessa parcela da juventude nas universidades.

Ainda na visão da SEPPIR, os temas abordados poderiam dar mais ênfase quanto à questão da diversidade e do respeito às sexualidades; principalmente no que se refere à homofobia e a lesbofobia na juventude negra. Por isso se faz necessário trazer esses conteúdos na abordagem das relações étnico-raciais, justamente para o fortalecimento da identidade étnico-racial.

Indagada sobre a necessidade de revisão do material didático, a SPM também compartilha da mesma opinião da SEPPIR e, acrescenta ainda que **“...há uma grande necessidade de se analisar não só as experiências ocorridas, como também as inovações realizadas no decorrer desse curso”**.

Para a SECADI/MEC, as universidades têm total liberdade para promover ajustes que entendam ser necessários no conteúdo do curso. Para tanto, o MEC disponibiliza recursos – por meio de bolsa para um/a professor/a – de forma a possibilitar a atualização do material didático pedagógico. Destaca, porém, que esta solicitação deve constar na proposta de oferta do curso; a qual é avaliada no projeto pedagógico apresentado quando da adesão à oferta. Para o MEC, a diretriz programática do curso está descrita no conteúdo da ementa do curso, em catálogo específico do Ministério da Educação.

### 3.3.9.3. DESAFIOS

Na avaliação da equipe de governo, diversos são os desafios existentes não só para a continuidade e ampliação da oferta do curso GDE, como também para se atingir o resultado esperado: a mudança de uma cultura sexista, racista, homofóbica, lesbofóbica e transfóbica.

O curso GDE, por ser parte de uma política pública, no âmbito das temáticas propostas, contribui para propiciar a reversão de uma cultura excludente, até então existente em nosso país. Por exemplo: a partir da formação de professores/as nos conteúdos que permeiam a identidade negra é possível trabalhar o cotidiano das famílias de alunos/as, contribuindo para a eliminação do racismo, impregnado nas meninas e jovens, e do sexismo que, através de uma construção histórica coloca a menina e a jovem negra em posição subalterna à jovem branca. O desafio maior está na dinâmica de utilização e de aplicação do conteúdo e do material de apoio do curso no interior das salas de aula, dentro da escola e, também, na comunidade escolar; de forma a combater de fato a intolerância e a violência. Outro aspecto desafiador diz respeito à necessidade de formação das equipes lotadas nas secretarias municipais e estaduais de educação, de modo a envolver todos/as gestores/as das escolas públicas.

E, nesse ponto da análise, a secretária Angela Nascimento da SEPPPIR destaca que: ***“...temos as instâncias chamadas FIPIR (Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial)<sup>26</sup> que podem se constituir numa assessoria até de uma Secretaria Estadual ou Municipal. É através delas que fazemos a articulação das políticas de igualdade racial. No que se refere ao GDE, precisamos nos apoiar nas instâncias locais de maneira mais enfática, mais contundente; uma vez que o papel da instância é exatamente o de fortalecer as iniciativas, de fazê-las alcançar seu objetivo e, para isso tem que mobilizar. Sentimos isso claramente quando conversamos com a Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do local onde o GDE é ofertado e percebemos que o curso ganhou outro tamanho”***

Para a SEPPPIR, em particular, superar os desafios e concretizar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana será melhor quanto mais professores e professoras tiverem concluído o curso GDE.

Nesse sentido, a SEPPPIR foca sua atenção na estruturação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR<sup>27</sup>, visto o papel fundamental que este sistema desempenhará

26. O Fórum tem o objetivo de promover uma ação continuada entre as três esferas de governo (federal, estaduais e municipais) com a finalidade de articulação, capacitação, planejamento, execução e monitoramento das ações para a implementação da política de promoção da igualdade racial. Cf. <http://www.planalto.gov.br/seppir/fipir/fipirapres.htm>. Acesso em 13/07/2014.

27. O Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) constitui uma forma de organização e de articulação voltada à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades raciais existentes no País. Cf. <http://seppir.gov.br/sinapir>. Acesso em 13/07/2014.



nos municípios e nos estados, propiciando uma contribuição efetiva para a implementação e efetivação da política pública, na perspectiva do enfrentamento do racismo e na promoção da igualdade racial.

Outro desafio a ser enfrentado, dessa vez pelo MEC, é a ampliação da equipe da SECADI de forma a possibilitar a realização do acompanhamento junto às universidades e o monitoramento da implementação do curso. Esta ação é de vital importância para a análise dos procedimentos, resultados e posterior correção dos rumos a serem tomados de acordo com o surgimento dos obstáculos.

Além disso, outro aspecto de profunda relevância é que, segundo a SECADI/MEC, somente com o aumento de sua equipe é que será possível ampliar a oferta para novas universidades. Sem isso, o GDE ficará restrito às universidades que ofertaram o curso ao menos uma vez.

Já a sensibilização do Comitê Gestor Institucional<sup>28</sup> e dos coordenadores/as do curso das universidades é mais uma dificuldade a ser superada pela equipe governamental, não só pela necessidade como também pela importância do preenchimento do SISUAB<sup>29</sup>; ferramenta indispensável no acompanhamento e implementação do curso GDE.

Na opinião da SECADI/MEC, muitos são os desafios a serem superados e estes passam pela estruturação, divulgação, sensibilização dos secretários municipais e estaduais de educação, pela concretização da parceria com o poder público local (municipal ou estadual), pela análise e aprovação das propostas de oferta, pelo acompanhamento da descentralização dos recursos e suporte para as coordenações de cursos nas universidades e, finalmente, pela oferta e a conclusão do curso. Para enfrentar essas enormes tarefas, há que reestruturar a equipe interministerial de forma a redistribuir tarefas e otimizar o trabalho das equipes que hoje existem no interior de cada órgão ministerial.

Na opinião da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a superação desses desafios passa pelo enfrentamento das posições muito conservadoras que influenciam gestores, professoras/res e os/as formuladores/ras de políticas.

28. De acordo com a Resolução nº 1, de 17/08/2011, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica é responsável no âmbito da Instituição [IES] por assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos recebidos.

29. O Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Cf. [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18). Acesso em 13/07/2014.

#### 3.3.9.4. DESDOBRAMENTOS E CONTINUIDADE

Apesar do quadro de dificuldades, para o MEC, estreitar a parceria com as universidades, com as instituições públicas de ensino superior é indispensável para o processo de formação continuada e, por extensão, para ampliação do GDE, que integra a política de formação do Ministério da Educação.

Na visão da SEPPIR, o desdobramento natural desse processo de avaliação deve provocar um maior estreitamento dos parceiros governamentais gerando, inclusive, uma ampliação de parcerias com outros ministérios, tais como o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Secretaria de Direitos Humanos.

Ainda sob o ponto de vista da SEPPIR, outro desdobramento do GDE é que esta experiência se tornou referência para a implantação do Plano Juventude Viva<sup>30</sup> que está voltado para 132 municípios onde a taxa de homicídios contra a juventude negra é mais alta. Nesse sentido, já se detectou a importância de realizar uma oficina para gestores/as do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR), com o intuito de contribuir para uma maior divulgação.

Diante do novo fluxograma da oferta do GDE, tendo por base a avaliação e reflexão feita pelos parceiros do governo, o Ministério da Educação aponta a necessidade da realização de um encontro entre os ministérios parceiros e seus Fóruns Permanentes de cada estado; para discutir a relevância do curso GDE para a efetivação da política nacional de educação.

Na leitura da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), é preciso melhorar a articulação com as universidades, dedicar maior empenho na divulgação e criar mecanismos que ofereçam benefícios na carreira dos/as professores/as cursistas.

Todos os possíveis desdobramentos apontados, bem como a sua continuidade e ampliação, acabam por se constituir no desafio maior do curso de Gênero e Diversidade Escola.

30. O Plano Juventude Viva é fruto de uma articulação interministerial para enfrentar a violência contra a juventude brasileira, especialmente os jovens negros, principais vítimas de homicídio no Brasil. Participam dessa iniciativa a Secretaria Nacional de Juventude e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Cf. <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>. Acesso em 13/07/2014.





#### 4.

### AS VISITAS ÀS ESCOLAS:

#### AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Durante a realização dos grupos focais, buscamos identificar algumas experiências pedagógicas significativas com intuito de mapear desdobramentos do curso GDE no cotidiano do/a cursista em seu contexto escolar. As experiências foram selecionadas, tomando por base os critérios de regionalidade (uma experiência por cada região do país), da diversidade do público contemplado pelas atividades (ensino infantil, adolescentes, jovens e adultos, gestão escolar), o contexto em que estavam inseridas e a implicação do/a cursista na promoção do respeito às diversidades de gênero, sexual e étnico raciais.

Em uma fase posterior ao dos grupos focais, contactamos os/as cursistas que haviam relatado tais experiências e chegamos a quatro experiências distintas. É preciso ressaltar que as experiências aqui selecionadas não têm a intenção de ter algum tipo de representatividade e/ou exemplaridade. Trata-se de uma demonstração de algumas práticas e desdobramentos do curso GDE e os desafios enfrentados por esses professores/as no seu cotidiano escolar.

As experiências selecionadas contemplavam o Pará (Região Norte), o Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste), a Paraíba (Nordeste) e o Rio de Janeiro (Sudeste). Apenas a região Sul não foi contemplada porque a experiência pré-selecionada havia sido encerrada devido a mudanças políticas da gestão local. Em cada uma dessas localidades, nosso objetivo era ter a oportunidade de acompanhar o trabalho da/do concluinte, observando como os conteúdos do curso GDE surgiam e eram tratados no seu cotidiano. No Mato Grosso do Sul, o foco foi voltado para a atuação na educação infantil; no Pará, a abordagem das discussões sobre gênero, sexualidade e a questão racial no Ensino Fundamental. Na Paraíba, contemplamos uma experiência com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Rio de Janeiro, optamos incluir uma experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.

12. Diretora da Subsecretaria de Articulação Institucional da SPM/PR.

As atividades consistiram de aulas e/ou eventos especialmente organizados pelas/os cursistas. Foi solicitada a cada escola que notificasse os pais e responsáveis das crianças e adolescentes sobre a nossa presença e que eles autorizassem por escrito a nossa participação na atividade pedagógica. Optamos por interferir o mínimo possível na atividade coordenada pelo/a professor/a. Somente na experiência de gestão, fizemos uma entrevista com a cursista-gestora para discutir como ela percebia as possíveis mudanças na dinâmica da Secretaria de Educação para a inclusão dos temas de diversidade de gênero, sexual e étnico racial. Em todas as situações tivemos o apoio das coordenações das universidades envolvidas e, muitas vezes, contamos com o acompanhamento de membros da coordenação local do curso GDE durante as visitas.

#### 4.1. A EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARÁ

No Pará a observação aconteceu em dois momentos distintos. Na primeira parte da visita, acompanhamos uma atividade de uma professora de Educação Física, concluinte do GDE, em uma escola municipal em Castanhal (a 70 km de Belém). Posteriormente, tivemos a oportunidade de assistir a uma atividade relativa ao “Dia D da Educação” (evento previamente programado e que acontece em todo o estado) em uma escola estadual de Belém, cuja diretora e uma das professoras também haviam sido cursistas do GDE.

No primeiro encontro, a atividade foi realizada com alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. A professora é responsável pelas aulas de Educação Física em todas as turmas da escola que tem cerca de 500 alunos, e busca trabalhar com questões relacionadas ao corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais a partir de situações de preconceito vividas entre os alunos. A atividade aconteceu em dois turnos, manhã e tarde. No grupo da manhã tivemos a participação de 15 alunos/as entre 9 e 13 anos. Além da presença da equipe de pesquisadores, fomos acompanhados pela coordenadora de tutoria do GDE da UFPA. A proposta era que as/os alunas/os, divididos em três grupos, elaborassem cartazes para falar sobre preconceitos. Foi explicado a elas/es que podiam escrever o que quisessem e utilizar quaisquer imagens e desenhos que remetessem ao assunto. Ao final, cada grupo apresentaria o seu cartaz em uma plenária para uma discussão conjunta. Assim que começaram a realizar a atividade, folheando revistas e pensando sobre o que queriam falar, a professora ia retomando alguns pontos que já havia abordado em suas aulas com cada grupo. Notamos que sua intervenção acontecia no sentido de questioná-las/os e motivá-las/os a pensar sobre as formas de preconceito. A atividade de confecção dos cartazes durou cerca de 40 minutos. Todas/os as/os alunas/os tiveram algum tipo de participação. No momento da apresentação dos cartazes, pedimos para todas/os as/os integrantes do grupo participarem, cada um/a explicando a sua parte.

Nos trabalhos do grupo da manhã, não houve qualquer menção ao preconceito por orientação

sexual. O tema mais abordado foi o do preconceito racial com vários relatos de alunas/os que já sofreram discriminação por conta de sua cor/raça. Uma das alunas ficou muito mobilizada com este tema e compartilhou com o grupo várias situações de preconceito pelas quais ela e sua família haviam passado. Outros alunos/as também relataram situações de preconceito que sofreram ou presenciaram. Alguns contaram sobre situações que ocorrem na escola, onde alunos são apelidados de forma pejorativa em decorrência de sua cor/raça. Também foram problematizadas situações que acontecem na aula de educação física, onde era comum que as meninas fossem proibidas de jogar bola, o que deixou de acontecer a partir das aulas dessa professora. Era interessante perceber que a professora buscava problematizar esses temas com suas/seus alunas/os a cada oportunidade que surgia em suas aulas, como disputas, brincadeiras, ou quaisquer atitudes pessoais de um/a aluno/a. E também parece que eles/as recebiam isto de modo positivo, o que transparecia na afetividade que demonstravam para com ela.

Segundo a professora, não existem críticas da direção da escola e do corpo docente em relação ao tratamento que ela dá a esses temas em suas aulas. No entanto, também não há apoio, o que faz com que ela fique bastante isolada, desenvolvendo uma atividade pedagógica única. O corpo docente é composto, em sua maioria, por professoras com quase 30 anos de serviço e sem muitos estímulos para incluir “*novas questões*”. Vale ressaltar que essa professora foi a única docente da escola a fazer o curso GDE.

O grupo da tarde era composto por alunas/os um pouco mais velhos que o grupo da manhã. Assim, a questão da sexualidade apareceu com bastante destaque, em todos os quatro grupos. Entre essas/es alunas/os, era comum a utilização do termo “*homemsexual*” para se referir aos gays e “*mulhersexual*” para as homossexuais femininas. A postura da professora foi a de orientação e resgate de temas abordados nas aulas de Educação Física. Era perceptível que a professora trabalhava esses temas cotidianamente. Mais de uma vez, ouvimos as/os alunas/os conversando entre si e remetendo a situações em que a professora já havia falado sobre tais temas: “*você não lembra, é aquela coisa que a tia fala que menina pode brincar de bola*”, ou “*a tia disse que não pode falar isso*”, referindo-se ao uso de termos pejorativos. Nesse grupo, apareceram com menos destaque, questões relativas ao racismo e à violência contra a mulher. O preconceito racial está mais elaborado entre os alunos do que outras formas de preconceito, o que foi atribuído à militância do movimento negro na cidade. O principal tema de discussão nessa atividade foi o da diversidade sexual, trazida por um aluno. A partir das provocações da professora, tivemos a impressão de que o adolescente refletia sobre seus preconceitos. Ao contrário de outros tipos de preconceito (o racismo, em especial), havia grande resistência dos alunos com a temática da homossexualidade. Porém, as posturas homofóbicas não estavam tão cristalizadas, de forma que o diálogo era bastante possível. Mesmo após o término do tempo programado para atividade, os alunos/as continuaram interessados/as e envolvidos/as com a atividade.

Percebemos certa apatia e distanciamento da direção da escola em relação às discussões de gênero, sexualidade e raça/etnia, corroborando o que a professora havia relatado sobre o modo de funcionamento da escola. No encontro com a direção, buscamos valorizar o trabalho da professora, destacando a importância de discutir esses temas. Por fim, a professora expressou suas dificuldades em trabalhar sozinha e sobre a necessidade de transformar o espaço escolar num local mais acolhedor e gratificante para os alunos.

A atividade relativa ao Dia D ocorreu em um sábado pela manhã e era aberta à comunidade escolar. O evento consistia em uma apresentação de uma peça teatral com a participação de alguns alunos, em que se buscava discutir, em uma linguagem bastante acessível, temas como amizade, solidariedade e respeito às diferenças. Também foi apresentada uma dança folclórica por um grupo de alunas e houve a oferta de oficinas diversas (dança e jogos) para os/as alunos/as e, de palestras voltadas para pais e mães das crianças, abordando os temas da hanseníase (que é endêmica na região), organizada por profissionais de saúde, e da violência doméstica.

Uma das professoras que cursou o GDE relatou que as atividades de dança na escola envolviam inicialmente tanto meninas quanto meninos, mas, que aos poucos, os meninos foram se afastando, preferindo as atividades de luta (judô) e esportes (capoeira). Vale destacar que a visita a essa escola não consistiu no acompanhamento de uma atividade realizada diretamente por cursistas do GDE, mas sim de todo o corpo docente. A diretora apresentou o projeto político-pedagógico da escola (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) em que se encontra uma série de temas a serem abordados como “solidariedade”, “respeito”, “amizade”, tratando, portanto, de forma apenas incidental as temáticas do GDE. O espaço físico foi apontado como bastante precário, dificultando a realização de trabalhos extraclasse na escola.

#### 4.2. A EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA

O encontro com cursistas na Paraíba também aconteceu em dois momentos. Acompanhamos uma atividade com alunas/os do Ensino Médio no Polo UAB da cidade de Araruna e, em seguida visitamos uma escola que oferece Educação para Jovens e Adultos (EJA) nesta mesma cidade.

A primeira atividade, voltada para alunos/as do Ensino Médio (12 alunas/os na faixa etária de 13 a 15 anos, e uma aluna de 34 anos) do município Riachão, foi organizada pelo diretor da escola, concluinte do curso GDE. Esse professor relatou que havia realizado algumas atividades sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual com os/as alunos/as. Ele iniciou com apresentação de *slides* que abordavam de maneira ampla os temas da violência contra a mulher e da diversidade sexual, trabalhando conceitos como intersexualidade, transexuali-



dade, orientação sexual e identidade de gênero. Além do diretor da escola, estava presente a professora de Sociologia desta turma, com quem o diretor desenvolveu uma sólida parceria para tratar dessas questões.

Após essa apresentação, explicamos para as/os alunas/os o objetivo de nossa visita, falando um pouco sobre o projeto GDE+5. Esclarecemos que a intenção era discutir os temas do preconceito e da discriminação no ambiente escolar e como a escola em particular vinha lidando com tais problemas. Para vencer a inibição inicial, propusemos que a turma se dividisse em dois grupos e cada um apresentasse, da forma que achasse melhor, uma situação de preconceito real, vivida na escola, ou mesmo ficcional, desde que abordasse os temas tratados nas aulas do professor.

O primeiro grupo decidiu fazer um esquete que abordava a discriminação perpetrada por uma professora, que ignorava as tentativas de participação na aula de uma aluna por considerá-la “diferente” por ser lésbica. Enquanto a aluna tentava ser vista e ouvida pela professora, as/os outras/os alunas/os implicavam bastante com ela, puxando cabelo e atirando objetos em sua direção. Ao fim da apresentação, o grupo chamou atenção para o fato de que o próprio corpo docente é preconceituoso e muitas vezes responsável por situações de discriminação na escola. Essa fala foi reiterada pelos professores presentes, fazendo relatos pessoais de “exclusão” entre o corpo docente devido às suas posturas sobre gênero e sexualidade.

O segundo grupo relatou uma situação que ocorreu há alguns anos envolvendo o tema da gravidez de uma aluna adolescente. De acordo com o grupo, a gravidez (indesejada) estaria associada ao uso de álcool/drogas e era consequência da ausência de conversas sobre iniciação sexual, uso de preservativos e sexo seguro, tanto na família, quanto na própria escola. De maneira geral, as/os alunas/os foram bem críticas/os à falta de diálogo sobre sexo, seja no espaço familiar ou escolar. O grupo complementou com outro relato sobre o tema do racismo, ainda que a discussão sobre sexualidade preponderasse. Os temas trazidos pela turma giraram em torno da homossexualidade, homofobia, gravidez na adolescência, racismo, posturas preconceituosas das/os professoras/es e a necessidade da família e da escola falarem sobre sexo com as/os adolescentes. O entrosamento dos professores com a turma nos revelou que esses temas eram constantemente trabalhados em sala de aula. A turma, no entanto, lamentava que essas discussões fossem restritas somente a aulas desses dois professores. Exatamente por isso, eles seriam as referências na escola quando precisavam tirar dúvidas sobre sexualidade e compartilhar experiências e angústias chegando até a solicitar que interviessem junto aos familiares no sentido de convencê-los a aceitar determinada atitude ou comportamento das/os alunas/os. A atividade durou cerca de uma hora e meia e teve de ser interrompida devido ao horário da volta para a casa acordado com as/os responsáveis. Porém, havia o desejo da continuidade do debate. A participação no curso GDE foi disparadora para uma mudança na atividade

profissional desse professor, que passou a tratar desses temas de forma organizada em sala de aula e chegou a pedir transferência de um município (Araruna) para outro (Riachão) devido ao pouco interesse do corpo docente das escolas de Araruna em discutir temáticas “mais polêmicas”.

A segunda atividade foi realizada em uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos, acompanhando a aula da professora de Ciências em uma turma de 20 alunos (faixa etária concentrada entre 20 e 25 anos, com apenas uma aluna com cerca de 50 anos). A professora nos apresentou à turma e abriu o grupo anunciando que começaria com uma pergunta “polêmica”: “*O que é sexo para vocês?*”. Percebemos que as/os alunas/os ficaram intimidadas/os com a pergunta e poucas/os se prontificaram a respondê-la. Mas, a partir de algumas respostas, a professora foi sugerindo outras perguntas. Ela explicava que trazia estes temas à tona porque em suas aulas de Ciências, notava que, ao falar sobre o corpo humano (em especial aparelho genital e sistema reprodutor), a turma ficava “*diferente, dando risadinhas*”. Aproveitamos este momento, para falar um pouco mais sobre os nossos objetivos durante aquela visita e sobre o fato de que estávamos interessados em conhecer um pouco mais sobre situações de preconceito derivadas da sexualidade, por exemplo, mas não restritas a isso.

Quando perguntados pela professora “*Quem aqui tem um amigo gay?*”, um aluno disse que tinha um amigo gay e não via problema algum com isso. Contudo, percebia que outros amigos o “*sacaneavam*” por conta dessa amizade e que notava que outras pessoas o olhavam muito quando ele estava com esse amigo gay. Problematicamos fatos como esse no contexto escolar, perguntando se estes temas deveriam ser trabalhados somente na aula de ciências ou se outras/os professoras/es também poderiam falar sobre esses assuntos, principalmente a partir de situações ocorridas na escola. Alguns/algumas alunos/as disseram que achavam importante que essa discussão fosse mais ampla na escola.

Mas o que chamou a atenção, e é preciso lembrar que estávamos em uma escola do interior da Paraíba, onde o machismo é muito presente, foi o fato de a aluna de aproximadamente 50 anos abordar as situações de preconceito que ela sofria por ter decidido voltar a estudar na sua idade e por ser mulher. Essa aluna relatou que alguns vizinhos chegaram a abordar seu marido para alertá-lo de que ela devia estar “*aprontando alguma coisa*”, pois não fazia sentido uma “*mulher velha*” sair pra estudar todos os dias no período da noite. Esse tópico nos parece relevante para a discussão sobre os papéis de gênero que estão presentes nessa localidade e que remetem ao lugar da mulher no contexto local. Essas problematizações em relação à sexualidade e aos papéis atribuídos a homens e mulheres pareceu ser a tônica do trabalho desenvolvido nessa localidade.

#### 4.3. A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MATO GROSSO DO SUL

A experiência com educação infantil aconteceu em uma escola do município de Rio Brillhante, no Mato Grosso do Sul. Conforme acordado previamente com a professora, fomos observar um dia de aula, na qual a professora traria à tona a questão do gênero entre suas/seus alunas/os (7 meninos e 8 meninas na faixa etária de 6 anos). A proposta de atividade era ler para as crianças o livro “A menina e o menino que brincavam de ser”, da professora Constantina Xavier Filha, coordenadora do curso GDE local. Nesse livro, a autora questiona as assimetrias de gênero, comuns nessa faixa etária, como o uso da cor azul para meninos e rosa para meninas, a dificuldade dos adultos em responder de onde vêm os bebês, e a escolha dos brinquedos (carrinho para meninos, bonecas para meninas). À medida que ia lendo o livro, a professora levantava tais questões, perguntando o que as crianças achavam, o que já tinham ouvido sobre aquelas questões e como as situações descritas no livro apareciam na escola e em suas casas.

Tínhamos alguns brinquedos para realizar a atividade com as crianças, buscando incluir também brinquedos que tornariam mais dúbias as divisões clássicas entre “brinquedo de menina” e “brinquedo de menino”, como bonecos e bonecas diversos, bichos de pelúcia azuis, carrinhos rosa etc. Porém, percebemos que, na prática, isso fez pouca diferença. As crianças brincavam com todos os brinquedos igualmente, de forma aleatória. A princípio, até havia alguma separação, com as meninas buscando primeiramente as bonecas e os meninos, os carrinhos, mas isso rapidamente se misturava. Terminamos o dia pedindo que as crianças desenhassem e recortassem revistas e jornais, que levamos para a atividade sobre algo que tivesse relação com o livro que fora lido. O resultado foi bastante rico, com vários desenhos abordando divisões de tarefas domésticas e o que homens e mulheres podem ou não fazer. Em geral, revelavam uma configuração mais livre do que a ditada pelos padrões dominantes de gênero. A professora relatou que no novo mobiliário da escola estão presentes diversas cadeiras e mesas de cores variadas, e do trabalho que ela teve que desenvolver com a turma quando os meninos se recusaram a ocupar as cadeiras e mesas cor de rosa. Isso se modificou após dias de trabalho sobre as cores e o seu “não-pertencimento” a um gênero ou outro. De maneira geral, as crianças foram muito calorosas, assim como todo o corpo docente da escola. Tivemos a impressão que esses temas estão muito presentes no cotidiano da sala de aula e parecem ser tratados com bastante espontaneidade, haja vista que as crianças não pareciam especialmente constrangidas ou hesitantes em falar ou desenhar sobre isso.

#### 4.4. A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO RIO DE JANEIRO

No Rio de Janeiro, selecionamos uma experiência de gestão do curso GDE no município de Teresópolis. Teresópolis é uma cidade serrana no estado do Rio de Janeiro, a 90 km da capital,

com uma população de 163.000 habitantes (dados de 2010), dos quais 11% vivem em zonas rurais.

Tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho da professora Adriana Vital, coordenadora da área de educação para o campo, da Secretaria Municipal de Teresópolis, e concluinte do curso GDE. Na sua atuação profissional, a professora busca integrar as discussões sobre diversidade de gênero, sexual e étnico-racial nas capacitações oferecidas aos docentes do município. Segundo ela, trata-se de um município do interior e com muitas referências conservadoras, machistas, racistas e homofóbicas. Mas esse quadro tem mudado nos últimos cinco anos devido a essa mobilização interna para que os temas relacionados à diversidade sejam incorporados nas escolas do município.

Ainda que ela reconheça que muitos/as professores/as sejam sensíveis a essas temáticas, muitas vezes suas ações esbarram na falta de apoio da gestão da escola e no conservadorismo das famílias e das comunidades. Nesse sentido, os/as professores/as se queixam de um sentimento de solidão na medida em que não encontram apoios institucionais para a implementação de atividades pedagógicas que discutam preconceitos, estereótipos, discriminações e outras violências baseadas em gênero, cor/raça, orientação sexual.

De acordo com a professora, além da educação infantil, é necessário incluir nos ensino fundamental, médio e EJA, esses temas. Para isso, ela tem buscado organizar eventos e capacitações para o corpo docente do município, incluindo gestores/as escolares, de forma a sensibilizar esse público sobre temas como homofobia e racismo. Ela tem buscado parcerias com organizações da sociedade civil como o grupo Diversidade de Teresópolis que luta pelos direitos LGBT no município. E também busca por aliados dentro da própria secretaria de educação. Uma das professoras locais, também cursista do GDE, foi a primeira mulher lésbica a se casar com sua companheira no município. Isso ajudou a visibilizar o tema do casamento entre pessoas do mesmo sexo dentro e fora da secretaria de Educação. A parceria com outra professora, militante do movimento negro, tem contribuído para promover discussões sobre o racismo nas escolas do município. Essas estratégias têm de alguma maneira, colaborado na mobilização dessas discussões na secretaria local.

A professora Adriana ressaltou que os desafios enfrentados são muito grandes, mas a partir do curso GDE, ela passou a compreender a importância de considerar esses temas no âmbito da administração, incluindo essas temáticas no planejamento e na execução de atividades escolares. Se por um lado, isso representa um desafio, por outro, como ela própria afirma, *“é por isso mesmo que devemos persistir para inserir tais discussões dentro da escola”*.





O projeto GDE+5, desde seu início, pretendeu ser um esforço coletivo que envolveu as universidades, os parceiros governamentais e o CLAM/IMS/UERJ para traçar um panorama da experiência do GDE no país. Nesse sentido, em outubro de 2013, realizamos uma Oficina sobre a avaliação com dois objetivos principais: (1) apresentar os dados coletados no trabalho de campo aos/às representantes das universidades integrantes do estudo de avaliação e aos/às representantes dos parceiros de governo (SPM, SEPPPIR, SECADI/MEC); (2) promover uma discussão conjunta sobre esses resultados parciais, produzindo reflexões sobre a trajetória do curso GDE, suas semelhanças e peculiaridades em cada contexto e um conjunto de recomendações para formuladores de políticas públicas, com vistas a contribuir para projeções do GDE em um futuro próximo.

Em fevereiro de 2014 foi realizado na UERJ o Seminário GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções. Esse evento teve por objetivo apresentar os resultados preliminares da avaliação do curso GDE e promover, com a comunidade acadêmica e com profissionais de educação, uma discussão sobre seus possíveis desdobramentos e projeções. O encontro contou com a participação de 75 pessoas, entre representantes de cada universidade integrante do estudo de avaliação, dos parceiros governamentais – SPM, SEPPPIR, SECADI/MEC –, das escolas visitadas e um público variado entre profissionais da rede de educação pública, pesquisadores/as, alunos/as de cursos de pós-graduação e pessoas interessadas no tema de educação e diversidade.

Dentre as recomendações que emergiram desses dois encontros, elencamos os seguintes pontos principais:

1. Em relação ao conteúdo do curso GDE:
  - a) Há um consenso de que o conteúdo do GDE merece uma revisão e atualização frente às mudanças ocorridas nos últimos cinco anos no campo do

gênero, sexualidade e relações étnico raciais no país. A religião é percebida por parte das coordenações e dos/as concluintes como uma barreira à discussão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, há uma recomendação de que os temas da laicidade do Estado e da escola laica sejam incluídos no módulo de Diversidade.

b) Especificamente no tocante ao módulo de Relações Étnico-Raciais foi recomendado que seu conteúdo fosse revisto e que se incluía a promoção do respeito às religiões de matrizes africanas e as contribuições do feminismo negro às discussões sobre gênero e raça/etnia.

c) Tanto as coordenações do curso, quanto concluintes que trabalham com educação infantil, reconheceram a necessidade de incluir conteúdos específicos sobre os temas abordados no GDE para esse segmento de ensino. Experiências como as da FURG e da UFMS são exemplos interessantes da incorporação da discussão sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais para esse segmento.

d) Algumas equipes de coordenação expressaram o desejo de produzir conteúdos específicos que apresentassem dados locais e/ou regionais sobre os temas abordados no GDE, baseando-se no argumento de que o sexismo, o racismo e a homofobia não se apresentam igualmente em todo o país e, por isso, a necessidade de incorporar no conteúdo, dados que revelem a magnitude dessas problemáticas na realidade local.

2. Em relação à produção de conhecimento e socialização de experiências sobre o GDE:

a) As coordenações dos cursos e membros de grupos de pesquisa das universidades reconhecem a necessidade da criação de um banco de dados com a produção acadêmica sobre o GDE e com materiais complementares de cada IES, com objetivo de facilitar o acesso às diferentes experiências desenvolvidas e como fonte de consulta para grupos de pesquisa interessados nas temáticas e em experiências de EaD;

b) De igual maneira, acredita-se que a criação de um banco de projetos e experiências bem sucedidas na comunidade escolar a partir do GDE seria de muita utilidade para professores/as, gestores/as. Recomenda-se ainda que essas experiências sejam incorporadas, na medida do possível, no Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas;

c) As demandas sobre a criação de um espaço de troca e de compartilhamento de experiências entre os diferentes atores/atrizes vinculados/as ao GDE são recorrentes. Dessa maneira, a criação de um fórum permanente de coordenadores do GDE (virtual e/ou presencial) é uma alternativa defendida pela maioria dos/as coordenadores/as. Através desse mecanismo, espera-se que haja compartilhamento de experiências no tocante aos desafios enfrentados na gestão do curso. De igual maneira, um fórum de concluintes também foi defendido como um espaço de troca entre profissionais de educação que, cotidianamente, tem de lidar com inúmeros desafios em relação às temáticas do curso no espaço escolar.



### 3. Em relação à oferta do GDE:

- a) Há uma demanda de todos os coordenadores da revisão do PDE Interativo como única forma de proposição de ofertas do GDE. A partir de 2012, os cursos para formação continuada dos professores da educação básica pública são requeridos através do PDE Interativo – Plano de Desenvolvimento da Escola<sup>31</sup>. É importante ressaltar que esse procedimento não se encontrava vigente à época das ofertas do curso GDE pelas universidades e por isso não foi objeto de análise da avaliação.
- b) Há um consenso de que o estabelecimento de parcerias com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para garantir a adesão de professores/as da rede pública às ofertas do GDE é crucial para a expansão do curso. Experiências como a da UERJ, por exemplo, mostraram que a criação desse vínculo é importante para garantir o compromisso de participação dos/as cursistas e a mobilização da comunidade escolar em torno dos temas do curso;

### 4. Em relação à gestão governamental:

- a) Por ser uma política pública tripartite que envolve a SPM, a SEPPIR e a SECADI/MEC, o GDE já possui uma perspectiva interministerial. No entanto, há uma demanda para que seja criado um Núcleo Interministerial de Monitoramento de Ações de Formação de Professores. Esse Núcleo seria composto pelo MEC, pela SPM/PR, pela SEPPIR/PR e pela SDH/PR. A ideia central é que seja um espaço coletivo de atuação dos parceiros governamentais no monitoramento das ações de formação em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Existe uma preocupação por parte das equipes de coordenação do GDE em relação ao monitoramento da implementação dos cursos no país devido à natureza sensível dos temas tratados.
- b) Como afirmado por cursistas e pelas próprias coordenações do GDE, há a necessidade do desenvolvimento de um curso de sensibilização para gestores escolares sobre os temas do GDE. Esse curso teria como objetivo sensibilizar os gestores para a necessidade de formação de seu corpo docente e para apoiar atividades e projetos que envolvessem toda a comunidade escolar no enfrentamento do sexismo, racismo e homofobia.
- c) Além disso, a partir da experiência do GDE, há a recomendação de que fossem desenvolvidos cursos semelhantes sobre essas temáticas para empresas governamentais e da iniciativa privada.

Como se pode verificar através do presente relatório, as experiências do GDE são extremamente variadas segundo o contexto em que ocorrem. Há muitos pontos comuns entre as diferentes experiências, sendo que fatores sociais, culturais, econômicos e políticos influenciam a oferta do curso e os possíveis desdobramentos na prática pedagógica dos/as cursistas.

31. Para mais detalhes sobre o PDE Interativo, cf. <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em 13/07/2014.

Pela metodologia à distância e pela maneira de tratar as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais de forma articulada, o curso tem sido recebido, na comunidade acadêmica e entre os profissionais da educação, como uma inovação significativa no campo da formação docente. Além disso, ainda que de forma limitada, o curso GDE vem suprir uma lacuna na formação de professores/as no país nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Podemos afirmar que o curso, com sua metodologia e temáticas, tem a capacidade de propiciar mudanças de perspectiva por parte dos/as cursistas e impulsiona o compromisso com atividades de extensão nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas universidades envolvidas.

Ao apostar no ensino à distância, o curso produziu um impacto não previsto inicialmente: a inclusão digital de professores/as da rede pública, sobretudo em zonas rurais e localidades mais distantes das capitais, proporcionando, muitas vezes um primeiro contato com computadores e com a internet.

Apesar das recorrentes dificuldades enfrentadas por professores/as, com a falta de apoio nas escolas e barreiras culturais, sociais e políticas na comunidade escolar para a implementação das atividades pedagógicas sobre as temáticas do curso, é possível afirmar que o curso propiciou a disseminação de atividades nos mais variados contextos. Falar sobre determinados temas no espaço escolar ainda se configura como um tabu. Entretanto, corroborando o que dissemos no início desse documento, algumas experiências, ainda que nas “práticas silenciosas” do cotidiano dos/as professores/as com seus/suas alunos/as, são capazes de promover reflexões, embora não possamos, dados os limites metodológicos desse estudo, precisar estatisticamente seu alcance. Além disso, as mudanças relatadas pelos/as cursistas extrapolam o âmbito pessoal e profissional, contemplando muitas vezes ações no seu entorno e na sua comunidade.

O desejo expresso pela grande maioria dos/as cursistas de um espaço de discussão e de trocas de experiências pós-GDE, mostra que a reflexão produzida pelo curso não se esgota nele mesmo. Nesse sentido, o curso gera interesse por um aprofundamento das temáticas tratadas e por espaços coletivos de reflexão sobre a prática profissional de educadores/as.

É notável também a produção acadêmica que se articula ao GDE, seja na forma de reflexões sobre o curso, seja na produção de materiais complementares. Nesse sentido, vale destacar a contribuição do curso para a consolidação de grupos de pesquisa e extensão em torno dessas temáticas nas universidades que o promovem.

Por seu lado, as vozes governamentais revelam que o curso tem se apresentado como desafio na promoção da interlocução e articulação de diferentes ministérios, proporcionando o

nem sempre fácil, mas necessário diálogo e compromisso conjunto no enfrentamento das desigualdades de gênero, sexualidade e raça/etnia. A ideia em torno da criação de um Núcleo Interministerial permanente que monitore a formação docente nas temáticas do curso GDE – sistematizando experiências pedagógicas dele recorrentes, disseminando materiais complementares produzidos, atualizando o conteúdo básico, avaliando os impactos do curso, etc. – torna-se particularmente relevante em contextos mais conservadores em que as temáticas tratadas pelo curso deixam de ser privilegiadas.

Com base nos dados aqui apresentados, podemos afirmar, portanto, que o curso semipresencial GDE tem gerado impactos múltiplos, que se desdobram em diferentes níveis: seja na subjetividade do/a cursista e na sua prática pedagógica; seja nas próprias universidades ofertantes do curso através da promoção de atividades de extensão e consolidação de grupos de pesquisa; seja no campo científico mais amplo, do incentivo à produção acadêmica sobre o próprio curso e sua execução; seja, finalmente, no plano das políticas públicas, promovendo a intersetorialidade e a articulação entre diferentes ministérios no enfrentamento de dimensões fundamentais do quadro de desigualdade social ainda vigente no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, E; SILVA, E.M.; NADER, P. Gênero e Diversidade na Escola. Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teórico-práticas. Vitória: EDUFES, 2012.
- BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.
- BELLO, M. C. *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es e os desafios na construção de práticas curriculares de enfrentamento ao preconceito e a discriminação no âmbito escolar no Paraná. In: Seminário Fazendo Gênero 9. [Apresentação Oral]. Florianópolis, 2010.
- CARRARA, S. *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.
- DESLANDES, K. Gênero e Diversidade na Escola: Como verificar o impacto da formação de professores/as?. In: Seminário Fazendo Gênero 9. [Apresentação Oral]. Florianópolis, 2010.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, UNESCO, 2009.
- PAZ, C. Gênero, Raça e Sexualidade nas Políticas Educacionais: Avanços e desafios. In: II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação [Apresentação Oral]. São Paulo, 2011.
- PEREIRA, M. E. GDE/GPP-GeR: analisando para avançar. Brasília: 2012 [mimeo].
- ROHDEN, F. & CARRARA, S. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. In Rohden, F. *et al.* Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.
- SHADISH, W.; COOK, T.; CAMPBELL, D. Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Brooks/Cole, 2002.
- SILVA, Fabiane *et al.* Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: FURG, 2008.





## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO ON-LINE

#### PARA CONCLUINTES DO CURSO GDE

##### PARTE I: DADOS GERAIS DO /A CURSISTA:

1. Sexo:             Masculino             Feminino
  
2. Data de nascimento: ..... / ..... / .....
  
3. Município onde trabalha (se for mais de um, indique o principal)  
.....
  
4. Função Principal (apenas uma alternativa)  
 Professor/a  
 Gestor/a  
 Diretor/a  
 Coordenador/a  
 Outra. Especifique
  
5. Segmento de ensino a que se dedica (se for mais de um, indique o principal):  
 Educação infantil  
 Ensino Fundamental  
 Ensino médio  
 Educação de jovens e adultos  
 Outra. Especifique:
  
6. Declaração de cor/raça ou etnia: (assinale somente uma alternativa)  
 Preto/a  
 Branco/a  
 Pardo  
 Amarelo/a (de origem asiática)  
 Indígena  
 Não sabe responder

7. Maior escolaridade atingida (nível completo): (resposta única)
- Ensino Médio
  - Graduação
  - Especialização (Lato Sensu)
  - Mestrado
  - Doutorado
8. Declaração de religião: (assinale somente uma alternativa)
- Católica
  - Protestante
  - Evangélica
  - Espírita
  - Candomblé
  - Umbanda
  - Não tenho religião
  - Outra. Especifique:

## PARTE 2: SOBRE O CURSO GDE

9. Qual foi a sua principal motivação para se inscrever no curso GDE? (assinale somente uma alternativa)
- Desconhecia as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais e queria aprender novos conceitos
  - Ter formação complementar e melhorar o seu currículo
  - Incluir gratificação ao salário/remuneração
  - Ter mais ferramentas para atuar no seu campo de trabalho
  - Foi inscrito pela coordenação/direção da escola
10. Em que local você participou do curso online (na maior parte do tempo)? (assinale somente uma alternativa)
- No polo UAB
  - Na sua residência
  - No seu local de trabalho
  - Outro local



11. Você considera que sua experiência de participação neste curso foi: (assinale somente uma alternativa)
- Muito positiva
  - Positiva
  - Indiferente
  - Negativa
  - Muito negativa
  - Não sabe responder
12. Qual dos temas abordados durante o curso foi mais FÁCIL de compreender: (assinale somente uma alternativa)
- Diversidade
  - Gênero
  - Sexualidade
  - Orientação Sexual
  - Relações étnico-raciais
13. Qual dos temas abordados durante o curso foi mais DIFÍCIL de compreender: (assinale somente uma alternativa)
- Diversidade
  - Gênero
  - Sexualidade
  - Orientação Sexual
  - Relações étnico-raciais
14. Em que medida esse curso contribuiu para uma mudança de opinião/perspectiva sua em relação aos temas tratados? (assinale somente uma alternativa)
- Muito
  - Um pouco
  - Não contribuiu
15. Com que pessoas e/ou grupos, você diria que essa mudança de opinião/atitude ajudou a melhorar o relacionamento? (pode assinalar mais de uma alternativa)
- Na família
  - Com o/a parceiro/a
  - Com os/as filhos/as
  - Com os/as colegas de trabalho
  - Com amigos e colegas
  - Com seus/suas alunos/as

16. Em que medida esse curso foi importante para o seu trabalho? (assinale somente uma alternativa)
- Muito importante
  - Importante
  - Não foi importante
17. A partir do curso, você implementou alguma ação em sua escola relacionada ao conteúdo do GDE?
- Sim
  - Não. (Então, vá para a questão 18).
- 17a) Se sim, em que tema? (pode assinalar mais de uma alternativa)
- Diversidade
  - Gênero
  - Sexualidade
  - Orientação Sexual
  - Relações étnico-raciais
- 17b) Que tipo de atividade você implementou? (pode assinalar mais de uma alternativa)
- Palestra
  - Exibição de vídeo seguida de debate
  - Atividades culturais (feira de saúde, gincana, teatro etc.)
  - Outra. Especifique:
- 17c) Você contou com algum tipo de apoio para a implantação dessas atividades? (pode assinalar mais de uma alternativa)
- Direção da escola
  - Coordenadoria pedagógica
  - Parceiros externos (setor saúde, ONG, movimento social etc.)
  - Outros. Especifique:
  - Não contei com apoio algum
18. Você recomendou o curso para alguém?
- Sim
  - Não

19. A partir do curso do GDE você se interessou em participar de: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Fóruns, encontros ou congressos sobre essas temáticas
- Outros cursos relacionados a essas temáticas
- Alguma atividade com o movimento social da sua região
- Alguma atividade do SPE (Saúde e Prevenção nas Escolas)

20. Algum comentário adicional sobre a experiência do GDE? [500 caracteres]



## ANEXO II

### ROTEIROS PARA GRUPO FOCAL

#### ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS/AS CURSISTAS

1. Olhando para trás, o que vocês acharam de ter participado no curso GDE?
2. O que mais gostaram do curso? O que menos gostaram? Algum tema em particular foi útil para você?
3. De maneira geral, era difícil cumprir as tarefas exigidas pelo curso? Por quê?
4. Em algum momento, vocês pensaram em desistir? Por que não desistiram? Vocês tem alguma ideia do por que as pessoas desistiam no meio do curso?
5. Vocês conseguem perceber alguma mudança na maneira como pensavam sobre os temas tratados no curso? Algum exemplo?
6. O curso contribuiu para mudanças nas suas relações pessoais (com parceiro, filhos/as, amigos/as)? De que maneira?
7. O curso contribuiu para sua prática profissional? De que maneira? Faltou algo que você gostaria que o curso tivesse abordado?

#### ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM TUTORES/AS

Como vocês classificariam a experiência de tutoria no GDE (gratificante, trabalhosa, desafiante, frustrante etc.)

Sobre o curso

1. Quais eram suas expectativas ao se candidatar a tutoria?
2. Qual foi sua avaliação dessa experiência?
3. Houve momento em que precisaram de apoio da equipe acadêmica e de coordenação? Obtiveram o apoio de que precisavam?

4. De maneira geral, vocês se sentiam preparados/as (capacitados/as) para responder a todas as demandas dos/as cursistas? Faltou algo na formação como tutor?

#### Sobre o/a cursista

1. Durante o curso houve conteúdos mais difíceis de serem trabalhados? A que vocês atribuem essa dificuldade? Como enfrentá-la?
2. Se algum de vocês participou dos encontros presenciais, o que acharam desse tipo de interação entre cursistas e tutores?
3. Vocês conseguiram perceber ao longo do curso mudanças de posturas e reflexões por parte dos /as cursistas? Algum exemplo relevante?

#### Avaliação do curso

1. Sentiram falta de alguma coisa durante a condução do curso?
2. O que vocês mudariam no curso para uma próxima oferta? Por quê?

## ANEXO III

### PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

#### CONSULTADA SOBRE O GDE (2006-2012)

BARRETO, Andreia. *Educação para a igualdade na perspectiva de gênero*. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

BASSALO, Lucelia. Orientação sexual e formação continuada de professores: resistência ou justiça social? In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, São Paulo, 2011

BELELI, Iara; MISKOLCI, Richard; RISCAL, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da UFSCAR, 2010

BELLO, Melissa; SANTOS, Dayana. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es e os desafios na construção de práticas curriculares de enfrentamento ao preconceito e a discriminação no âmbito escolar no Paraná. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.

BERNARDO, Erick; MOURA, Wanessa; LEITÃO, Ivan. A importância do curso gênero e diversidade na formação de professores e professoras no município de Tabira - PE. In: **Anais da IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE**, Recife, 2009.

BORGES, Regina; DALMORA, Ivonete; PALAGI, Ana Maria. Práticas docentes possíveis em Gênero e Diversidade no Ensino Médio. In: **Anais do I Seminário Internacional Etnia, Diversidade e Formação**, Foz do Iguaçu, 2010.

CABRAL, Carla. Gênero e Diversidade na Escola: vivências e experiências na formação de professores/as da educação básica brasileira. In: **2º encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa pensando gênero e ciências**, Brasília, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina. Gênero e Diversidade na Escola: análise de planos de ação de professor@s em formação continuada na Paraíba. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina; MONTANÉ, Alejandra. Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. In: **Labrysétudesfeministas/ estudos feministas**, n. 25, 2012.

CASAGRANDE, Lindamir; LUZ, Nanci; CARVALHO, Marília. **Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1ª edição**. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

CERQUEIRA, Rosilene. *Educação em sexualidade na escola: entre normalização e a perspectiva dos direitos humanos*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CIPRIANO, Luciano; SILVA, Roberto José; LEITÃO, Maria Do Rosário; LEITÃO, Ivan. Curso Gênero e Diversidade na Escola - uma experiência no município de Ipojuca/PE. In: **Anais da IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE**, Curitiba, 2009.

COLETO, Maytê; MOREIRA, Maria de Fátima. Relações propostas entre direitos humanos, direitos reprodutivos, gênero e a educação escolar. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.

COSTA, Carmem. A precarização do trabalho feminino na modernização do sudeste goiano: o caso de

- trabalhadoras catalanas. In: **Anais do III Congresso Internacional do Curso de História da UFG/Jataí**, Jataí, 2010.
- COSTA, Carmem. A presença e ausência do debate de gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. In: **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, n.2, v. 2, p. 76-84, 2011.
- COUTINHO, Laura; RONDELLI, Beth. Gênero e Diversidade na Escola. In: OLIVEIRA, Fátima (org) **Desafios da Educação: Contribuições Estratégicas para o Ensino Superior**. Fundação Getúlio Vargas, Editora E-papers, 2009.
- CRUZ, Tânia; BRAGA, Sandra. Percursos formativos por meio da escrita narrativa na educação a distância. In: **Revista Poiésis**, v. 5, n. 9, p. 215-233, 2012.
- DESLANDES, Keila. Gênero e Diversidade na Escola: como verificar o impacto da formação de professores/as? In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- DUDA, Manoelle; COSTA, Rita de Cassia. Relações raciais e educação infantil: um estudo de caso sobre o preconceito na Escola Municipal Dr. Emerson Tenório. In: **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**, Maceió, 2010.
- FILIPAK, Alexandra; COSTA, Kátia Cristina. Narrativas, registros, vídeos e memórias: preconceitos e violências de gênero do tempo recente nos relatos de professoras/es-tutoras/es do curso Gênero e Diversidade na Escola. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza. Política pública de formação de professores/as em gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: construindo possibilidades de superação de preconceitos, exclusão e segregação no âmbito escolar no Paraná. In: **Anais do I Seminário Internacional Etnia, Diversidade e Formação**, Foz do Iguaçu, 2010.
- FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza. Política pública de formação de professoras/es em gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, Londrina, 2010.
- FURLIN, Neiva. As políticas de gênero no sistema de proteção social brasileiro: uma estratégia política para a redução das desigualdades de gênero. In: **Anais do II Congresso FLACSO**, Buenos Aires, 2010.
- GRAUPE, Mareli; GROSSI, Miriam; MINELLA, Luzinete. Curso de Formación “Gênero y Diversidad en la Escuela”: contribuciones e implicaciones para el campo educacional. In: **Anais do IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, sexualidades y relaciones de género, Investigaciones, experiencias y relatos**, Buenos Aires, 2011.
- GRÖSZ, Dirce. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.
- LEÃO, Andreza; RIBEIRO, Paulo. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 28-37, 2012.
- LEITÃO, Ivan; LIMA, Claudia; LEITÃO, Maria Do Rosário. EaD e diversidade na escola: a especificidade e a massificação na extensão universitária. In: **Anais do VIII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural**, Porto de Galinhas, 2010.
- LEITE, Loreci. Reflexão sobre as relações de gênero e a pedagogia do teatro. In: **Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Continuada da Faculdade de Artes do Paraná**, Curitiba, 2010.
- LIMA, Claudia; CADENGUE, Hersilia; LEITÃO, Maria de Fátima. Gênero e Diversidade na Escola: uma experiência de Educação a Distância no Pólo Carpina. In: **Anais da IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE**, Recife, 2009.
- LIMA, José. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. In: **Revista Memento**, v.3, n.1, p. 33-50, 2012.
- MEIRELES, Norma; SILVA, Edna; BARBOSA, Luciana. Quem sou eu mulher-educadora? Análise de memoriais das cursistas do GDE na Paraíba. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- MELLO, Elena; SILVA, Fabiane; SOARES, Cristiane; SOARES, Flavia; FERRAZ, Pâmela. Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: discutindo temas transversais no currículo da Educação Básica. In: **Anais do XI Congresso Iberoamericano de Extension Universitaria UNL, Santa Fe**, Argentina, 2011.
- MELLO, Luis; FREITAS, Fátima; FREITAS, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. In: **Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 7, p. 99-122, 2012.
- MELO, Lorena. *Pedagogia desejanste: uma visão erotizada de educação*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.
- MENDES, Tiago Henrique. A Educação à Distância na formação continuada de professores: o curso Gênero e Diversidade na Escola e o combate à homofobia. In: **Anais do Simpósio Internacional e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância**, São Carlos, 2012.



- MINELLA, Luzinete; CABRAL, Carla. **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.
- MOSTAFA, Maria. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- NEVES, Eva Verônica; RIBEIRO, Georgia Daniella; LEITÃO, Maria Do Rosário. Gênero e diversidade: derrubando barreiras socioculturais na formação de professoras/es. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- OLIVEIRA, Luana. *Um olhar sobre a educação em sexualidades na formação de educadoras e educadores*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.
- PETRENAS, Rita de Cássia. Sexualidade e formação docente: pesquisa, perspectivas e construções. In: MONTEIRO, Sueli; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião; MUZZETI, Luci. **Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- RIBEIRO, Gabriela. *Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.
- ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, 2009.
- ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.
- ROSSI, Alexandre. A formação continuada de professores como estratégia da política de combate à homofobia nas escolas. In: **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**, Florianópolis, 2010.
- SANTOS, Anita Leocádia. Relações de gênero no recreio: análise de observações de professor@s em formação continuada na Paraíba. In: **Anais do Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- SANTOS, Fernando; PINTO, Karolina; VAZ, Michele; FERREIRA, Andreia. A experiência do conteúdo dança na interface e formação cultural na Educação Física a partir das intervenções do PIBID UFG/CAC. In: **Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC**, Goiânia, 2011.
- SOBRAL, Marcos Paulo; SOUZA, Lucyana. Política nacional de formação de professores; e agora professora (or) vamos falar sobre gênero e diversidade na escola? In: **Fazendo Gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis, 2010.
- SOUZA, Marilsa. Discutindo a relação gênero/trânsito na escola. In: **Revista Triângulo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM**, v. 3, n. 1, p. 3-11, 2010.
- SPINOLA, Juliana. *Práticas pedagógicas e as diferenças: educação da cultura visual e teoria queer*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Plásticas), Universidade de Brasília, 2012.
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. In: *Revista Educ. Soc. Campinas*, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: *Revista Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.
- WELLER, Wivian; PAZ, Cláudia. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, São Paulo, 2011.



## ANEXO IV

### MATERIAIS COMPLEMENTARES<sup>32</sup>

- ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa M; NADER, Penha M. F. Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas. Vitória: Coopemult, 2012. 92 pp
- CONRADO, Mônica P. *et al.* Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas. Belém: Mônica Prates Conrado, 2012. 45 pp
- CONRADO, Mônica P. Violência doméstica e familiar: caminhos da (in)formação. Belém: NosMulheres, 2008. 30 pp
- QUADRADO, Raquel P.; MAGALHÃES, Joanalira C. (Org). Teencontrei: onde a gurizada se encontra. Rio Grande: FURG, 2011. 90 pp
- RIBEIRO, Paula R. C.; BARROS, Suzana C.; COSTA, Ana Luiza C. (Org.). Gênero e Diversidade na Escola: saberes e diálogos na educação à distância. Rio Grande: FURG, 2011. 140 pp
- RIBEIRO, Paula R. C.; RIZZA, Juliana L. (Org). Sexualidade: papo de criança na escola? Sim!!!. Rio Grande: FURG, 2011.
- RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Meri R. S.; GOELLNER, Silvana V. (Org). Corpo, Gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. 132 pp
- RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Meri R. S.; GOELLNER, Silvana V. (Org). Corpo, Gênero e Sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar (caderno pedagógico anos iniciais). Rio Grande: FURG, 2008. 123 pp
- RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Meri R. S.; GOELLNER, Silvana V. (Org). Corpo, Gênero e Sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar (caderno pedagógico anos finais). Rio Grande: FURG, 2008. 123 pp
- SANTOS, Luis Henrique S; RIBEIRO, Paula R. C. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. Rio Grande: FURG, 2011. 154 pp
- SILVA, Fabiane *et al.* Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: FURG, 2008. 190 pp
- SOUZA NETO, Antonio L.; ALVARENGA, Elda (Orgs.). Gênero e Diversidade na Escola: formação para professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais: a diversidade no contexto do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2012. 92 pp
- SOUZA, Samuel *et al.* (Org). Diversidade Sexual da Escola: Experiências e Proposições. Belém: Mônica Prates Conrado, 2010. 48 p
- XAVIER, Constantina (Org). Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, 375pp.
- XAVIER, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser .... Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, 37pp.
- XAVIER, Constantina. As aventuras da princesa pantaneira. Campo Grande: Life Editora, 2012. 36p
- XAVIER, Constantina. Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, 20pp.
- XAVIER, Constantina. Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, 20pp.

32. Esta lista não é extensiva, mas busca exemplificar os materiais complementares das universidades integrantes da avaliação.



## ANEXO V

### AGENDA SEMINÁRIO GDE+5

#### SEMINÁRIO GDE+5 – PROCESSOS, RESULTADOS, IMPACTOS E PROJEÇÕES

DATA: 3 e 4 de fevereiro de 2014

LOCAL: Salão Nobre da Faculdade de Direito da UERJ, Bloco F, sala 7005

| DIA 03/02/2014

| 9:00 – 9:30

| **ABERTURA**

Representantes do CLAM/IMS/UERJ, SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC

| 9:30 – 10:45

| **MESA I: GDE + 5 – PROCESSOS, RESULTADOS, IMPACTOS E PROJEÇÕES**

Moderador: Prof. Dr. André Lázaro (UERJ/FLACSO Brasil)

Objetivo: Apresentação do estudo de avaliação: contexto, metodologia, trabalho de campo e dados quantitativos acerca da avaliação do curso GDE

Aline Duque (CLAM/IMS/UERJ)

Lucas Tramontano (CLAM/IMS/UERJ)

Marcos Nascimento (CLAM/IMS/UERJ)

| 10:45 – 11:00 | **INTERVALO**

| 11:00 – 13:00

| **MESA II: EXPERIÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO LOCAL E NACIONAL PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO GDE: SUCESSOS, DILEMAS E DESAFIOS**

Moderador: Daniel Arruda (SECADI/MEC)

Objetivo: Os/as participantes serão convidados/as a expor as suas experiências na articulação com importantes atores para a execução do GDE, apresentando sucessos, dilemas e desafios.

Alexander Miller (UEMA): relação com a UAB  
Leila Araujo (UERJ): relação com as secretarias municipais de educação  
Antonio Lopes (UFES): relação com o movimento social organizado  
Monica Conrado (UFPA): relação com o MEC  
Célia Rossi (UNESP): interfaces com a Rede de Educação para a Diversidade

| 13:00 – 14:30 | **ALMOÇO**

| 14:30 – 16:30 | **MESA III: EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO E METODOLOGIAS DO CURSO GDE**

Moderadora: Vera Soares (SPM/PR)

Objetivo: Os/as participantes serão convidados/as a expor as suas experiências na gestão do curso GDE, com ênfase nas lições aprendidas em cada local.

Maria do Carmo Bomfim (UFPI): dinâmica dos encontros presenciais

Iracilda Pimentel (UnB): experiência de tutoria

Raquel Quadrado (FURG): experiência de gestão coletiva e horizontal

Constantina Xavier (UFMS): elaboração de materiais complementares

Norma Meireles (UFPB): especialização

| 16:30 – 17:00 | **BALANÇO DO DIA**

| DIA 04/02/2014

| 10:00 – 12:00 | **MESA IV: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM GÊNERO E DIVERSIDADES NA ESCOLA COM DIFERENTES PÚBLICOS**

Moderadora: Maria Elisabete Pereira (CLAM/IMS/UERJ)

Objetivo: Os/as participantes serão convidados/as a apresentarem as experiências de trabalho com os temas de gênero e diversidades em sala de aula, seus sucessos, dilemas e desafios.

Raquel Quadrado (RS): educação infantil

Tatiana Moura (PA): educação básica

Norma Meireles (PB): educação de jovens e adultos

Adriana Vital (RJ): modelo de gestão Secretaria de Educação de Teresópolis

| 12:15 – 13:45 | **ALMOÇO**

| 13:45 – 16:00 | **MESA V: GDE + 5 – PROCESSOS, RESULTADOS, IMPACTOS E PROJEÇÕES (CONT.)**

Moderador: Luiz Barcelos (SEPP/PR)

Objetivo: Apresentação dos resultados qualitativos do estudo de avaliação GDE+5 e síntese de recomendações para ação.

Aline Duque (CLAM/IMS/UERJ)

Lucas Tramontano (CLAM/IMS/UERJ)

Marcos Nascimento (CLAM/IMS/UERJ)

| 16:00 – 16:30 | **ENCERRAMENTO**

Representantes CLAM/IMS/UERJ, SPM, SEPP/PR, SECADI/MEC