

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Trajétórias e repercussões de uma política pública inovadora



GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – PUBLICAÇÕES

Anais e Relatório do Seminário Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual
2005

PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola et al. (Orgs.).
Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações
étnico-raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

Gênero e Diversidade na Escola - Livro de Conteúdo 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações
Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora



EQUIPE DO CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS
(CLAM/IMS/UERJ)

COORDENAÇÃO GERAL

Sergio Carrara

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Andreia Barreto

Leila Araújo

Maria Elisabete Pereira

SISTEMATIZAÇÃO

Solange Dacach

PESQUISA E TEXTO

Andreia Barreto

Maria Elisabete Pereira

Sergio Carrara

Solange Dacach

Vanessa Leite

REVISÃO TÉCNICA

Aline Duque

Cynthia Teixeira de Souza

Marcos Nascimento

ASSISTENTES

Ives Rocha

Karina Rodrigues

REVISÃO

Maria Lúcia Resende

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora

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

ORGANIZAÇÃO

Sérgio Carrara
Andreia Barreto
Leila Araújo
Solange Dacach
Maria Elisabete Pereira
Vanessa Leite

PROJETO GRÁFICO

Nitadesign | Anna Amendola

G326

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS E REPERCUSSÕES
UMA POLÍTICA PÚBLICA INOVADORA / SÉRGIO CARRARA, ANDREIA
BARRETO, LEILA ARAÚJO, SOLANGE DACACH, MARIA ELISABETE
PEREIRA, VANESSA LEITE. – RIO DE JANEIRO : CEPESC, 2011.

— 93 p.

ISBN 978-85-89737-78-4

1. GÊNERO. 2. EDUCAÇÃO. 3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 4. SEXUALI
DADE. 5. POLÍTICAS PÚBLICAS. I – CARRARA, SÉRGIO. II. BARRETO,
ANDREIA. III. ARAÚJO, LEILA. IV. DACACH, SOLANGE. V. PEREIRA,
MARIA ELISABETE. VI. LEITE, VANESSA.

CATALOGAÇÃO – SANDRA INFURNA CRB-7 - 4607

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. O GOVERNO BRASILEIRO E AS AÇÕES CONTRA O PRECONCEITO, A DISCRIMINAÇÃO E AS DESIGUALDADES	13
1.1. ARTICULAÇÃO GOVERNAMENTAL	14
1.2. A CONSTITUIÇÃO DE PARCERIAS: UMA NOVA ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL	18
1.3. MARCOS POLÍTICO-LEGAIS NORTEADORES DO GDE	19
2. GDE: ORIGEM E ATRIBUIÇÕES	25
2.1. O GDE E A POLÍTICA DA INTERSETORIALIDADE	27
3. GDE: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS	33
3.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	35
3.2. O CONTEÚDO TEMÁTICO	38
3.3. A METODOLOGIA E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)	44
3.4. A OFERTA DO CURSO GDE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO E A AÇÃO	46
4. A AMPLIAÇÃO DO GDE: DO CURSO PILOTO À EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	49
4.1. O GDE E SUA ESTRUTURAÇÃO	53
4.2. OS/AS EDUCADORES/AS BRASILEIROS/AS E SUAS MOTIVAÇÕES	57
4.3. CONTEXTOS E PROCESSOS DA MULTIPLICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA	60
5. DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO GDE	71
6. RESULTADOS E REPERCUSSÕES	75
7. CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
AGRADECIMENTOS	89
CRÉDITOS	93

*O principal objetivo da educação é
criar pessoas capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que
as outras gerações fizeram.*

Jean Piaget

APRESENTAÇÃO

O presente documento tem por objetivo registrar a experiência adquirida com o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – uma ação inovadora do governo brasileiro no âmbito da promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica.¹

Esta iniciativa, proposta em 2005 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), foi desenvolvida pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e realizada através de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council. O projeto também recebeu aportes significativos de diferentes atores vinculados ao movimento feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

O curso GDE objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais e busca promover uma reflexão acerca destes temas integrando perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política.

Rompendo com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o curso 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.

1. Embora o preconceito e a discriminação que atingem lésbicas, gays, homossexuais, travestis e transexuais manifestam-se de maneira específica segundo as diferentes identidades, a expressão homofobia tem sido utilizada por pesquisadores e ativistas para englobá-los, e assim será referida nesta publicação.

Outra inovação do processo de implementação do curso GDE foi a efetivação de parcerias com as 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.

Esta publicação tem por objetivo trazer à discussão a experiência das universidades que executaram o curso GDE em mais de 200 municípios do país desde 2008. O propósito vai além de registrar a criação e a implementação do GDE. Pretende-se apontar elementos que possam, futuramente, ser estudados e vir a subsidiar a produção de dissertações, teses, artigos e publicações.

A elaboração deste documento apoiou-se em várias fontes de informação, destacando-se a realização de entrevistas com diversos atores envolvidos na elaboração e na execução do curso: coordenadores/as em diferentes instituições de ensino, tutores/as online e presenciais, técnicos da SPM/PR, British Council e do CLAM/IMS/UERJ e cursistas que, em alguns casos, foram consultados por e-mail e telefone. Além disso, foram utilizados dados provenientes de relatórios gerados pelas instituições de ensino; registros e publicações da SPM/PR, do CLAM e da SECAD/MEC; projetos e/ou trabalhos e artigos produzidos pelos/as cursistas ou por outros atores/atrizes que participaram do projeto. Portanto, a empreitada realizada para a elaboração desta publicação faz com que a autoria deste trabalho seja necessariamente coletiva.

A presente sistematização da experiência de elaboração e execução do GDE estrutura-se em seis partes. A primeira parte apresenta as ações do governo brasileiro em relação ao combate à discriminação e às desigualdades, além de apontar alguns dos principais marcos legais e institucionais, nacionais e internacionais que inspiraram políticas de promoção e garantia da equidade. Na segunda parte, são abordadas a iniciativa do curso GDE e a prática da cooperação intersetorial entre órgãos governamentais para a sua gestão, assim como as atribuições de cada um dos atores na referida experiência. Na terceira, o foco está no projeto político-pedagógico do GDE, e na reflexão sobre a importância da inclusão dos temas em contexto privilegiado – a escola. A quarta parte retrata dois momentos da experiência do curso propriamente dito: o curso piloto e as posteriores experiências ocorridas em todo o país até 2010. Por fim, a quinta e a sexta partes abordam, respectivamente, os desafios – entendidos como fonte de aprendizado para futuras ofertas – e os resultados e as repercussões decorrentes da implementação do projeto nas diversas regiões do Brasil.

1.

O GOVERNO BRASILEIRO E AS AÇÕES CONTRA

O PRECONCEITO, A DISCRIMINAÇÃO E AS DESIGUALDADES

O Brasil tardou em reconhecer a importância de se reverter o processo de exclusão social baseado em diferenças de classe, raça, gênero e orientação sexual, que tem uma de suas vigas mestras alicerçada em um modelo educacional elitista, historicamente voltado para os homens das classes superiores.

A promulgação da Constituição de 1988 trouxe avanços no que diz respeito à efetivação da democracia, ao reconhecimento de direitos e à participação social. Com o incremento da atuação do movimento social, o Estado brasileiro continuou sendo alvo de reivindicações que demandavam transformações estruturais em diversas áreas. Nesse processo de luta por avanços sociais e por uma gestão governamental mais democrática e popular, as diversas organizações feministas reclamavam a criação de políticas públicas antidiscriminatórias no âmbito da educação.

Com a eleição dos governos democráticos inicia-se um novo processo de gestão política, além do reconhecimento da urgência por ações antidiscriminatórias voltadas à defesa e à promoção dos direitos das mulheres, da população negra e indígena, de gays, lésbicas, transexuais e transgêneros. Como uma resposta a estas demandas, a partir de 2003 foram criadas a Secretaria de Políticas para as Mulheres; a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR).

A percepção de que o desenvolvimento da luta contra as desigualdades sociais devesse ocorrer, necessária e fundamentalmente, através da educação fez com que, em 2004, fosse instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito 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 foi idealizado o Curso GDE.

1.1. ARTICULAÇÃO GOVERNAMENTAL

O curso GDE é resultado da articulação de diversos órgãos do governo, conforme descrito a seguir.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM/PR)

Criada em 2003, a SPM/PR realizou em 17 de julho de 2004 a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, tendo reunido em Brasília 3.000 delegadas/os e observadoras/es de todo o país. O processo de realização deste evento envolveu mais de 120.000 mulheres, que participaram das Plenárias Municipais e Regionais, bem como das 27 Conferências Estaduais e do Distrito Federal. Como resultado da Conferência, foi recomendado que, no plano da execução de políticas públicas, especificamente na educação, fosse efetivada a inter-relação das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual. O objetivo desta estratégia foi contribuir com a valorização da diversidade e o combate ao racismo; a promoção da equidade de gênero e o combate a qualquer forma de discriminação social, conforme avaliou ministra da SPM/PR, Nilcéa Freire:²

Se, por um lado, quando assumimos a Secretaria de Políticas para as Mulheres, estávamos interessadas em construir uma base de conhecimentos do ponto de vista dos indicadores sobre as relações de gênero no Brasil (que pudessem nos nortear de maneira que as políticas públicas nessa área pudessem ter mais eficácia e um impacto mais positivo), por outro lado, estes indicadores e os dados levantados poderiam contaminar todas as políticas setoriais, passando pela educação, saúde, trabalho, ciência e tecnologia, com a perspectiva de que a sociedade deve ser construída na base da igualdade de gênero e de raça.

O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, aprovado na I Conferência Nacional, abrangeu cinco eixos:

1. Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania;
2. Educação inclusiva e não sexista;

2. Por ocasião da abertura do curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS) na UERJ, em 2010.

3. Saúde das mulheres, direitos sexuais e reprodutivos;
4. Enfrentamento da violência contra as mulheres;
5. Gestão e monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Especificamente no eixo “Educação inclusiva e não sexista”, a SPM/PR desenvolveu, juntamente com o Ministério da Educação, diversas ações visando à incorporação da perspectiva de gênero nos processos educativos, baseadas em estudos e pesquisas sobre a situação educacional da mulher. Entre tais ações destacam-se a reformulação da grade curricular, a avaliação e o aprimoramento dos materiais didáticos e paradidáticos distribuídos à rede pública de ensino, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, concursos de redações com a temática de gênero, o incentivo à criação de núcleos de estudos e pesquisas em gênero nas instituições de ensino superior, entre outros.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR/PR)

A SEPPIR/PR, criada em 2003,³ foi uma resposta efetiva à antiga demanda da sociedade civil, especialmente do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, no sentido da implementação de uma política de promoção da igualdade racial.

Entre seus propósitos destacam-se:

1. A promoção da igualdade racial e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;
2. O acompanhamento e a coordenação das políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial;
3. A articulação, a promoção e o acompanhamento da execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais, que objetivem a promoção da igualdade racial.

Sobre os objetivos da SEPPIR e a demanda de promoção da igualdade racial no sistema de ensino, a ministra Matilde Ribeiro, na abertura do I Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual em 2004, afirmou:

Com a sanção da Lei 10.639/2003, o Governo Lula priorizou a diversidade da cultura nacional, ao considerar que o ensino da história e da cultura afro-brasileira era necessário

3. No dia 21.03.2003, data em que se celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

para a revisão de todo o sistema de ensino, que passa pela atualização curricular, pela capacitação dos/as educadores/as. A maior parte dos/as estudantes afrodescendentes não se percebe representada na estrutura de ensino a partir do material didático e da própria abordagem em sala de aula. Os/as professores/as também não foram preparados/as para encarar os resultados do racismo, da discriminação social e do preconceito. Desta maneira, trazer o componente racial para os projetos educacionais, trabalhando gênero, raça, orientação sexual e diversidades, é fundamental.

Em 2005, a SEPP/PR realizou a I CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com a presença de 2.000 pessoas, entre delegados/as e observadores/as. Nas conferências estaduais que a precederam participaram cerca de 90 mil pessoas. Essa conferência fortaleceu as ações da SEPP/PR na estrutura do governo federal e consolidou um modelo de gestão participativa, no qual a promoção da igualdade racial se afirma como elemento essencial para o fortalecimento da democracia. O evento também gerou subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que destaca, no eixo temático sobre educação, a implementação de políticas de formação inicial e continuada para potencializar professores/as e demais trabalhadores/as da educação no desenvolvimento de projetos e experiências criativas, promotoras da educação não racista, não sexista, não homofóbica e não elitista.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: SECAD, SEED E UAB

Neste contexto de reestruturação institucional, o MEC também redirecionou sua estrutura interna. Em 2004, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), com o objetivo de implementar políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos/as, educação do campo e ambiental, educação escolar indígena e para as relações étnico-raciais. Também passou a responder, de maneira inovadora, com medidas voltadas ao enfrentamento da discriminação de gênero e por orientação sexual no ambiente educacional, conforme destacou André Lázaro, secretário da SECAD, durante o I Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, realizado em 2004:

No Brasil, como em outros países, a desigualdade está evidente em todos os indicadores sociais e, no entanto, submersa na consciência dos indivíduos, oculta por mitos, revestida de preconceitos que a naturalizaram. Alguns mitos fundadores de nossa identidade escondem a desigualdade e transformam as diferenças em hierarquias. Cabe à educação um papel importante neste enfrentamento: despertar a vontade de superar tais mitos, articular na consciência individual e coletiva os modos como a narrativa ingênua do mito engendra e

sustenta a violência cotidiana. Educação não se faz para os outros, mas com os outros. Cabe a todos nós, profissionais da educação, enfrentar, com os outros, esses mitos, dissecá-los à luz do nosso desejo de liberdade e democracia e experimentar, com nossos estudantes, um modo de ver a realidade que está oculta sob os mitos para, então, poder de fato vencê-los.

No âmbito do MEC, além da SECAD, também a SEED (Secretaria de Educação a Distância) foi instância fundamental na aplicação do projeto piloto do curso GDE, disponibilizando os Núcleos Tecnológicos de Educação (NTEs) para promover a inclusão digital de muitos profissionais da educação, e familiarizá-los com o ambiente virtual de aprendizagem do curso. Esta secretaria foi criada em 1996 com o objetivo de atuar como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos.

Ainda no âmbito da inovação tecnológica e com o objetivo de democratizar o acesso à universidade, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior nos diversos municípios do país, em 2006 o Ministério da Educação instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para indivíduos que têm dificuldade de acesso à formação universitária presencial, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Os cursos são elaborados e ofertados por instituições públicas de todo o país, que também desenvolvem o material didático e pedagógico. O público-alvo compreende a população em geral, mas os/as professores/as que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos/as dirigentes, gestores/as e trabalhadores/as em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Como contrapartida, a gestão municipal deve se responsabilizar pela montagem dos polos de apoio presencial, espaços com estrutura física e tecnológica necessária para prestar suporte aos/as tutores/as e aos/as alunos/as dos cursos de formação. Para ofertar cursos a distância, os polos presenciais devem ser equipados com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores/as presenciais, fica à disposição dos/as cursistas/as.

A estruturação da UAB possibilitou, em 2009, a instituição da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), que é grupo permanente formado por instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação na modalidade semipresencial. O objetivo da Rede é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores/as da rede pública da educação básica nas seguintes temáticas: relações étnico-raciais; gênero e diversidade; formação de tutores; educação de jovens

e adultos; educação do campo; educação integral e integrada; educação ambiental; diversidade e cidadania.

1.2. A CONSTITUIÇÃO DE PARCERIAS INTERSETORIAIS – UMA NOVA ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL

Com a compreensão ampliada da ideia de governabilidade, o governo brasileiro passou a priorizar, a partir de 2003, o estreitamento da cooperação entre agentes governamentais e não governamentais. Isto ocorreu não só com a realização das Conferências Nacionais de Políticas, mas também com a concretização de parcerias de forma a somar esforços para construir, viabilizar e consolidar políticas públicas que dessem respostas às reivindicações dos movimentos sociais.

Neste sentido, no caso do desenvolvimento do GDE, cabe destaque às parcerias firmadas com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) que concebeu, em estreita sintonia com os demais parceiros governamentais, o curso Gênero e Diversidade na Escola, coordenando o trabalho de inúmeros pesquisadores brasileiros e discutindo com diferentes ativistas do movimento feminista, LGBT e negro e com o British Council e que, em conjunto com a SPM, refletiu sobre as temáticas que seriam priorizadas.

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

Criado em 2002, no âmbito do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com o apoio da Fundação Ford, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais.

Através do diálogo entre universidade, movimentos sociais e formuladores/as de políticas públicas na América Latina, o CLAM articula pesquisadores/as, militantes e outros/as parceiros/as interessados/as em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos, participando de atividades no Brasil, Argentina, Chile, Peru, Colômbia e México.

Os principais objetivos que norteiam as suas atividades são: a) desenvolver e incentivar pesquisas sobre a política, a cultura e os saberes sexuais; b) formar profissionais das áreas da saúde, direito, educação e ciências sociais; c) contribuir para a formulação de políticas públicas, por meio da produção e da divulgação de documentos estratégicos, além de produzir dados comparativos sobre gênero e sexualidade.

BRITISH COUNCIL

O British Council é uma organização sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países. Fundado em 1934, tem como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde está presente através da construção de relacionamentos mutuamente benéficos em: artes, educação, esportes e língua inglesa. No Brasil, iniciou sua operação em 1945 e, desde então, tem desenvolvido parcerias entre o Brasil e o Reino Unido.

Enquanto principal organização do Reino Unido para relações culturais, o British Council se relaciona com uma grande diversidade de indivíduos e comunidades e com uma ampla gama de instituições ao redor do mundo, desenvolvendo e mantendo parcerias e relacionamentos que se baseiam na mutualidade, com o auxílio de uma política de igualdade e diversidade.

1.3. MARCOS POLÍTICO-LEGAIS QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DO GDE

As políticas públicas executadas pelos referidos órgãos, no que tange à superação dos preconceitos e à garantia da equidade, seja de gênero, raça/etnia ou orientação sexual, correspondem ao preconizado nos marcos legais (nacionais e internacionais), referências fundamentais para a realização de um curso sobre os temas priorizados. Segue abaixo uma descrição dos principais marcos que nortearam a elaboração do GDE:

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948)

Além do que é determinado constitucionalmente, o Brasil é signatário de inúmeros Acordos, Tratados e Declarações Internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece:

Art. 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;

Art. 2º. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS
DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW (1979)

Esta Convenção preconiza em seu 10º artigo:

Os Estados-Parte adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e, em particular, para assegurar condições de igualdade entre homens e mulheres.

Entre as medidas propostas nos incisos deste artigo, destacam-se:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e aos mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e dos programas escolares e adaptação dos métodos de ensino.

DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DE PEQUIM (1995)

Esta declaração, fruto da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, identifica os obstáculos que persistem para o pleno desenvolvimento da mulher e traça estratégias e ações com vistas à sua superação. Entre os objetivos e as recomendações aprovados pela Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), destaca-se a reafirmação do princípio fundamental, estabelecido na Declaração e no programa de Viena, de que os “direitos humanos das mulheres e das meninas são uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais”, assim como o objetivo estratégico descrito no item B.4 e as medidas que devem ser adotadas: “Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação, medidas que devem ser adotadas pelas ‘autoridades educacionais e outras instituições educacionais e acadêmicas’”. Os incisos deste item são:

- a) Formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino, inclusive formação de pessoal docente (...).

- b) Elaborar programas de ensino e material didático para docentes e educadores que aumentem a compreensão da condição, o papel e a contribuição da mulher e do homem na família, (...) e na sociedade; nesse contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos, a partir do nível pré-escolar; elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes.
- c) Elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a lhes proporcionar estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL (2001)

A referida Declaração, assinada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), preconiza que a diversidade é patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento. Trata-se de uma questão de civilidade reconhecer a pluralidade em cada indivíduo dentro de sociedades culturalmente diversas. Aceitar “o outro” em todas as suas formas e expressões, quebrar estereótipos podem, em última instância, levar a humanidade a uma convivência harmônica entre as diferenças, livre de discriminações e preconceitos.

DECLARAÇÃO E O PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E DISCRIMINAÇÕES CORRELATAS (2001)

A Declaração de Durban estabelece a importância das políticas de ação afirmativa ou políticas reparatórias, com destaque para a ação educativa como elemento fundamental para a mudança de comportamentos e de atitudes discriminatórias e para o respeito e a promoção da diversidade. Em relação às questões étnico-raciais, o Brasil é signatário da referida declaração cunhada em Durban, África do Sul, que em seu Programa de Ação estabelece:

Art. 4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem maior conhecimento e maior respeito pela sua herança e cultura;

(...)

Art. 9. Solicita que os Estados reforcem as medidas e as políticas públicas em favor das mulheres e dos jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os em condição de maior marginalidade e em situação de desvantagem;

(...)

Art. 10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino a distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; (...)

Os marcos nacionais que orientaram o desenvolvimento do projeto GDE compreendem normas jurídicas, além de importantes mecanismos institucionais brasileiros que norteiam políticas públicas, no que se refere às questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual. São eles:

• **CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988)**

A Constituição Federal afirma, entre os fundamentos do Estado brasileiro, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Define, entre os objetivos fundamentais da República, a promoção do bem de todos e todas sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor ou idade. Tais preceitos estão detalhados, entre outros, nos seguintes artigos:

Art. 3º. Constitui objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...)

IV – Promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

(...)

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

(...)

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e às liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

• **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996)**

A LDB (Lei nº 9.294 de 20/12/1996), especificamente em seu Art. 26-A, determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de educação básica (Lei nº. 10.639 de 09/01/2003).

Outros dispositivos norteadores de políticas nas áreas de gênero, raça/etnia e orientação sexual são:

- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997)

Documento lançado pelo MEC instituindo os temas transversais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – nos Parâmetros Curriculares para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. As questões ligadas à sexualidade e ao gênero estão inseridas no tema, que tem a denominação de “Orientação Sexual”.

- POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (2003)

- PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA, PROGRAMA DE COMBATE À VIOLÊNCIA E À DISCRIMINAÇÃO CONTRA A POPULAÇÃO LGBT E PROMOÇÃO DA CIDADANIA HOMOSSEXUAL (2004)

- PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (2004)

Todos esses documentos partem da concepção de que não bastam normas que visem à garantia de direitos sem que haja uma política educacional que garanta a formação em valores e conceitos formulados a partir da perspectiva da igualdade de gênero, raça/etnia. Portanto, definem ações necessárias no campo da educação formal e informal.

A promoção de políticas públicas educacionais de enfrentamento do preconceito e da discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e da melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros/as, indígenas, mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, entre outros. De outro lado, são necessárias ações e políticas educacionais que visem ao respeito e à valorização da diversidade e combatam a discriminação.

2.

GDE:

ORIGEM E ATRIBUIÇÕES

Em 2004, com o lançamento do I Plano Nacional de Política para as Mulheres, a SPM/PR iniciou ações junto ao Ministério da Educação com vistas a incluir o recorte de gênero nas políticas educacionais.

A partir desta perspectiva, a SPM/PR também se articulou com o British Council, considerando sua experiência na produção e na publicação da cartilha “Por uma Educação não Sexista”, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A publicação, direcionada às escolas da rede pública, visa inserir no ambiente escolar a discussão sobre as discriminações de gênero, conforme destacou a representante do British Council, Roberta Kacowicz:

Sabíamos que fazia parte da política do presidente Lula trabalhar os temas transversais nas escolas. Então, procuramos a SPM com uma proposta de tratar a temática de gênero no ambiente escolar e fomos muito bem recebidas. A ministra Nilcéa Freire achou o projeto da Cartilha genial e nos indicou a pessoa⁴ com a qual trabalhamos até hoje. Então, foi um encontro de interesses e pensamentos. A SPM já estava planejando ações desse tipo e nos fez a contraproposta: trabalhar outros temas inter-relacionados com gênero, como relações étnico-raciais e orientação sexual.

Esta articulação entre governo e organização não governamental culminou na realização, também em 2004, do “I Seminário Internacional Educando para Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual”⁵, que reuniu acadêmicos/as nacionais e britânicos e favoreceu o encontro entre pesquisadores e ativistas do movimento feminista, movimento de mulheres negras e do movimento

4. Referindo-se a Maria Elisabete Pereira, diretora de Articulação Institucional da SPM/PR.

5. Realizado entre os dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 2004.

LGBT. O evento contou com apresentações de experiências realizadas em diversos estados do país sobre os temas de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia no campo da educação. Este seminário teve por objetivo proporcionar a troca de experiências entre especialistas britânicos/as e brasileiros/as sobre as melhores estratégias para a formação de professores/as nas temáticas de gênero e diversidade. O evento também possibilitou o debate sobre a inclusão dos temas nos currículos dos diferentes níveis escolares e sobre a qualidade dos materiais didáticos já existentes voltados à formação de educadores/as e à de alunos/as, além da apresentação de diversos projetos de formação que vinham sendo implementados por ativistas do movimento negro, de mulheres e LGBT.

De acordo com a avaliação dos/as participantes, em termos de relevância, o Seminário resultou em três aspectos centrais (Pereira et al., 2007):

1. A discussão conjunta dos três temas – gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais – possibilitou o debate entre atrizes e atores do movimento social que geralmente dialogam no interior de seus grupos, mas não entre si, além de promover as trocas entre estes movimentos e os/as autores/as de pesquisas e estudos sobre os temas;
2. Constatação da urgência para o tratamento conjunto das temáticas relacionadas ao sexismo, ao racismo e à homofobia, seja na formação de professores/as, seja nos materiais didáticos com os quais trabalham nas escolas, e que disseminam estereótipos;
3. Consenso acerca da necessidade, prioritária, de formação de profissionais da educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Estas definições subsidiaram a escolha das metodologias a serem utilizadas e do conteúdo programático considerado essencial para a formação de professores e professoras nas referidas temáticas e sua interseção.

O próximo passo foi a assinatura, em 2006, de um Protocolo de Intenções entre os parceiros, com o objetivo de implementar políticas educacionais para a igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual por meio da formação de educadores/as. O documento estabelece que estas políticas deveriam priorizar a elaboração de material didático-pedagógico e o desenvolvimento de um curso piloto semipresencial para ser aplicado nas cinco regiões do país.

A realização do projeto envolveu outros atores institucionais, estratégicos para que o curso pudesse ser ofertado nas diversas localidades, e para que a ação pudesse ser efetivada como uma política pública. Desta forma, governadores e prefeitos dos estados e municípios participantes da experiência piloto foram convidados a firmar um convênio, estabelecendo um compromisso para realização do curso GDE,⁶ a fim de propiciar todas as condições necessárias para que os/as profissionais da educação pudessem participar do processo de formação.

6. O documento foi assinado em 24/05/2006, no Palácio do Planalto, com a presença do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, os ministérios parceiros e o British Council.

Para a concretização dos objetivos propostos, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) foi convidado a elaborar os conteúdos, produzir o material didático, implementar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de ofertar o curso, experimentalmente, em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ).

O piloto aconteceu ainda no ano de 2006 e teve uma significativa procura. Foram 1.756 inscritos/as, dos/as quais 1.200 foram selecionados/as para preenchimento das 200 vagas disponíveis por município. A oferta do curso durou três meses e, ao término do processo, ocorreu a Oficina de Avaliação, que contou com a participação de representantes de todos/as os/as atores/atrizes envolvidos/as na elaboração e na oferta do curso piloto. A avaliação do projeto indicou o resultado positivo do curso, mensurado, inclusive, pelo baixo índice de evasão, 19%. A avaliação apontou também para a necessidade de revisão do conteúdo, aprofundando e incluindo temáticas pontuais.

Nesta oportunidade, surgiram demandas dos/as cursistas sugerindo desdobramentos do projeto GDE, como a necessidade de ter disponível um material didático complementar que os/as ajude no tratamento cotidiano dos temas do GDE em sala de aula.⁷ Foi manifestado também o desejo e a necessidade de aprofundar os conteúdos e as discussões através de cursos de pós-graduação para a formação de especialistas nos temas do GDE.⁸

Em 2007, tendo em vista os resultados da avaliação, toda a proposta do curso foi revisitada e, a partir de 2008, o GDE foi ofertado, através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por diversas instituições públicas de ensino superior do país.

2.1. O GDE E A POLÍTICA DA INTERSETORIALIDADE

Na incorporação de uma perspectiva intersetorial na implementação da política pública, os órgãos de governo – MEC, SPM/PR, SEPPIR/PR – somados ao CLAM/IMS/UERJ e ao British Council, definiram suas atribuições no desenvolvimento do Curso Gênero e Diversidade na Escola.

7. Em 2009 foi editada a publicação *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Caderno de Atividades*, que passou a fazer parte do material didático do curso GDE.

8. Como desdobramento do curso Gênero e Diversidade na Escola foi desenvolvido o Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS), ofertado para 500 cursistas, em 2010 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através do CLAM/IMS/UERJ. A Universidade Federal de Goiás (UFG)/Campus Catalão também já ofertou o curso GDE, na modalidade especialização, para 130 cursistas, no ano de 2010.

O CLAM/IMS/UERJ assumiu as seguintes atribuições:

- a) coordenação geral do desenvolvimento do projeto piloto, em todas as suas etapas de execução, a saber: i) seleção de conteudistas; ii) seleção e treinamento de equipe técnica; iii) definição da estrutura pedagógica do curso; iv) elaboração do conteúdo; v) desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); vi) customização da plataforma de ensino a distância; vii) Seleção e treinamento de tutores; viii) seleção de cursistas; ix) realização das aulas presenciais nos seis municípios contemplados; x) coordenação da oferta do curso no AVA; xi) avaliação dos cursistas; e xii) certificação.
- b) participação do processo de avaliação do curso piloto;
- c) revisão do curso em seu conteúdo, metodologia e desenho didático, segundo orientações da Oficina de Avaliação;
- d) disponibilização do curso reformulado para as universidades que compõem o Sistema UAB, interessadas na oferta do curso.

O MEC (através da SECAD e SEED), a SPM/PR e a SEPP/PR assumiram em conjunto as seguintes tarefas:

- a) participação na capacitação dos/as cursistas nos municípios selecionados para a implantação do projeto;
- b) validação dos produtos finais do projeto: material didático de formação de professores/as, metodologia dos cursos de formação e elaboração do material em linguagem web;
- c) orientação técnico-pedagógica no processo de elaboração dos materiais didáticos e dos cursos de formação por meio da participação em reuniões com consultores/as, entre outras estratégias;
- d) colaboração na preparação e na execução dos seminários e de cursos de formação para educadores/as;
- e) elaboração de documentos decorrentes do Protocolo de Intenções, tais como, termos de cooperação ou convênios específicos.

Coube à SPM/PR, além das atribuições conjuntas como os demais órgãos:

- a) coordenação geral do projeto;
- b) articulação com as prefeituras municipais, com os governos estaduais, com as coordenadorias e secretarias de mulheres dos municípios onde foi implementado o GDE.

O MEC também ficou responsável pelas seguintes atribuições específicas:

- a) desenvolvimento de atividades relacionadas à comunicação social, necessárias para a

implantação e a implementação do projeto;

- b) colaboração no desenho de programas, atividades e materiais, do ponto de vista da educação a distância;
- c) colaboração nas etapas de seleção e acompanhamento de consultores/as na elaboração dos materiais para EAD;
- d) identificação, nos estados, dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) para apoio a ações de educação a distância;
- e) disponibilização do ambiente virtual de aprendizagem (e-Proinfo)
- f) apoio à capacitação dos/as tutores/as, em colaboração com os/as consultores/as e/ou as instituições contratadas;

Somam-se às atribuições gerais dos órgãos acima referidos mais três que foram realizadas com a parceria do British Council:

- a) monitoramento do desenvolvimento e avaliação do projeto;
- b) divulgação dos seus resultados;
- c) acompanhamento da elaboração e aprovação do conteúdo dos módulos temáticos.

O British Council convidou e acompanhou a participação de especialistas de universidades do Reino Unido na elaboração e na implementação do curso GDE.

Por fim, aos governos estaduais e municipais coube, através de suas secretarias de educação:

- a) liberação dos/as integrantes da equipe de coordenação local, vinculados/as aos órgãos estaduais e/ou municipais, para o trabalho de organização e divulgação;
- b) garantia da participação, em tempo integral, dos/as multiplicadores/as dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) nos dois dias da realização da Aula Inaugural;
- c) disponibilização dos NTEs e de instrutores/as para a capacitação dos/as cursistas no uso do AVA nos dias posteriores à realização da Aula Inaugural e que antecedem o início do curso online;
- d) disponibilização de infraestrutura no NTE com equipamentos em perfeito estado e acesso à internet, banda larga, bem como disponibilização de laboratórios de informática existentes nas escolas públicas estaduais para a capacitação dos/as professores/as cursistas;
- e) disponibilização de local com infraestrutura para a realização das aulas presenciais, com auditório para os/as 200 cursistas, equipado com projetor multimídia, computador com acesso à internet, equipamento de som e microfones;
- f) garantia de infraestrutura e logística necessárias durante a realização da aula presencial para os/as participantes;
- g) garantia de suporte para a realização do curso, disponibilizando-se, inclusive, os labo-

ratórios de informática existentes nas escolas públicas para a capacitação dos/as cursistas e também para uso durante a etapa online;

h) garantia de participação dos/as profissionais da educação como cursistas em todas as atividades previstas para o curso.

Cabe ressaltar que a estrutura articulada entre todos os parceiros para a realização da experiência piloto revelou-se de fundamental importância para garantir que os/as professores/as formados/as pelo curso tivessem condições de aplicar o conteúdo em salas de aula após a conclusão do GDE. Esta estrutura buscou minimizar as discrepâncias de entendimento quanto aos objetivos políticos do GDE, quanto ao conteúdo aplicado e a metodologia de ensino, dependente de uma estrutura tecnológica local.

3.

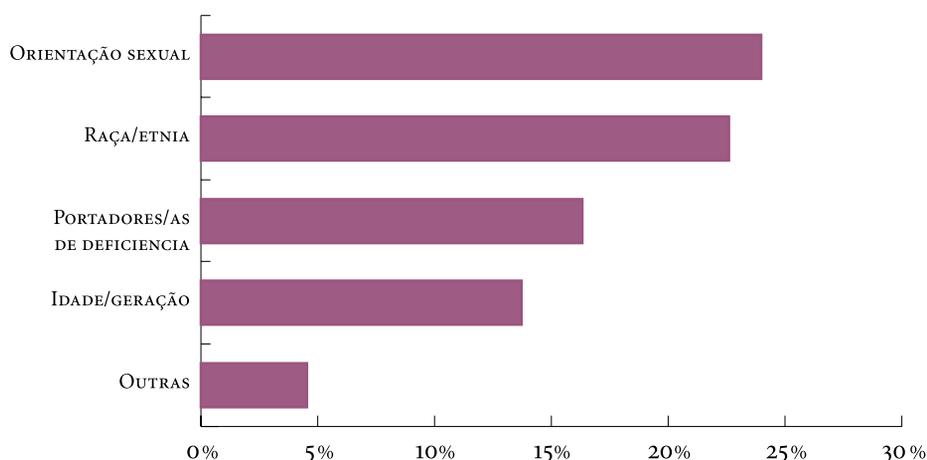
GDE:

FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS

O curso GDE tem como propósito a construção de uma política de educação para a diversidade que questione estereótipos, preconceitos, desigualdades de gênero, étnico-raciais, a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero. Estas desigualdades contribuem para a injustiça social que ainda persiste no âmbito da escola.

Como exemplo desta perversa situação, tomamos o resultado das avaliações respondidas pelos/as cursistas do GDE ofertado em 2009 no Rio de Janeiro. No item sobre os espaços de propagação da discriminação e do preconceito, a escola foi marcada como um dos mais significativos, com 24,16%. Em primeiro lugar, em relação às orientações não heterossexuais (24,12%), seguida da discriminação quanto à raça/etnia (22,71%) e de gênero (18,47%). Também foram apontadas discriminações relativas às/aos portadoras/es de deficiência (16,41%) e à idade/geração (13,79%). Na mesma avaliação, em menor escala, foram citadas discriminações quanto à religião, classe social, financeira, aparência física (obesidade), formação (no sentido da faculdade que estudou) e local de moradia (Gráfico 1).

| GRÁFICO 1 | TIPOS DE DISCRIMINAÇÕES IDENTIFICADAS NA ESCOLA



Mais da metade dos/as cursistas que responderam a este instrumento revelou já ter sido vítima de algum tipo de discriminação, como a humilhação profissional e pessoal (55,46%). Tais eventos ocorrem em relação à idade, à raça/etnia, ao gênero (feminino), à orientação sexual, à condição social/econômica, à aparência (obesidade, cabelo crespo ou ruivo, com sardas, estatura etc.), ou ainda ao fato de ser mãe solteira ou de ser de outra nacionalidade.

Ainda no Rio de Janeiro, durante um evento presencial do curso GDE, foi observada a presença majoritária de professoras e pequena participação de professores. Indagadas/os durante a aula sobre a ausência de professores, e se a presença de homens no magistério trazia alguma mudança no processo educativo, as/os professoras/es revelaram que percebem a associação do ensino fundamental e médio majoritariamente com o sexo feminino. E relataram ainda que algumas famílias “desconfiam” da orientação sexual do educador, por vezes vinculando uma “possível” homossexualidade à pedofilia.

Em Sergipe, a partir da experiência com o curso GDE e a observação da realidade escolar, destacou-se a discriminação na escola, sendo observado também que as assimetrias são mais evidentes nos grupos da população que são majoritários neste estado, especificamente negros/as, índios/as e ciganos/as, conforme relatou a coordenadora do GDE/UFS, Noêmia Lima Silva:

Em muitos estabelecimentos de ensino, estes constituem a maioria dos alunos: portanto, a invisibilidade da questão racial impede inclusive que muitos educadores se apercebam da sua presença marcante em sala de aula. A luta maior em Sergipe é contra o racismo. Nós temos uma população muito grande de negros, temos a parte dos quilombos, quilombolas, bem forte. A população do município de Laranjeiras é toda de cor negra, como eu. Então, nós temos uma cultura afrodescendente forte, que está lutando por esse espaço. A nossa questão mesmo é a étnico/racial, mas a discriminação contra a homossexualidade existe. O nordestino tem essa característica de machista, tem essa manifestação talvez pela própria cultura ou a criação. Talvez pelos coronéis.

Estas constatações associam-se à convicção de que as questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais devem fazer parte do projeto político-pedagógico do ensino público brasileiro e da formação profissional de educadores e educadoras, para que a escola tenha condições de ser um espaço democrático, plural e fundamental na atuação contra a exclusão.

Se, ao se falar em escola, estamos falando da relação entre professores/as e alunos/as, manifestada no convívio cotidiano na sala de aula, estes/estas atores/atrizes podem se tornar grandes aliados/as na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação. São milhares de profissionais que vivem experiências sem muito espaço para reflexão. Tanto podem ser protagonistas quanto vítimas de posturas atreladas a paradigmas cujos efeitos são o sexismo, o racismo e a homofobia.

A tabela a seguir ilustra quantos/as são os/as professores/as brasileiros/as da educação básica, por região, e que tipo de formação possuem, revelando o conjunto de profissionais para o qual o GDE tem sido ofertado.

| TABELA 1 | FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, POR REGIÃO

	NÍVEL MÉDIO			NÍVEL SUPERIOR		TOTAL
	FUNDAMENTAL	MÉDIO	NORMAL OU MAGISTÉRIO	SEM LICENCIATURA	COM LICENCIATURA	
BRASIL	15.882	289.991	19.357	59.300	893.298	1.277.828
CENTRO-OESTE	588	8.376	1.413	3.471	64.466	78.314
NORDESTE	10.433	161.715	11.206	20.294	241.612	445.260
NORTE	2.120	36.530	1.846	6.504	60.889	107.889
SUDESTE	1.706	61.424	2.996	20.214	369.130	455.470
SUL	1.035	21.946	1.896	8.817	157.201	190.895

FONTE: MEC/INEP, 2007

3.1. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A concepção do curso GDE partiu da perspectiva de que a escola pode contribuir para a promoção e a afirmação da igualdade de direitos e oportunidades, uma vez que é o local privilegiado de encontro das diversas identidades.

No desenvolvimento do curso foram privilegiadas quatro motivações em que se alicerçam o compromisso para a redução das intolerâncias e das discriminações:

1. A predisposição de órgãos governamentais, como a SPM/PR, a SEPP/PR e a SECAD/MEC, para atuar, no espaço da escola, na promoção e na garantia dos Direitos Humanos, contra o sexismo, o racismo e a homofobia;
2. O reconhecimento da urgente necessidade de formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito às diversidades;
3. A importância da divulgação de pesquisas e estudos realizados nas universidades sobre os temas que compõem o curso, valorizando o diálogo entre teoria e prática;
4. A possibilidade de ampliação da formação através da modalidade a distância.

A motivação institucional, aliada à estratégia de interseção das diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia e as ciências sociais, contribuiu para a qualificação do processo

político-pedagógico de toda a iniciativa, enriquecendo também o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A discussão em torno de conceitos como cultura, etnocentrismo, estereótipo, diferença e diversidade, entre outros, foi crucial para que a proposta de crítica aos valores que levam ao preconceito e à discriminação em todas as suas formas de expressão pudesse ser compreendida.

De acordo com Sergio Carrara, coordenador do CLAM/IMS/UERJ, e Fabíola Rohden, coordenadora da elaboração do conteúdo GDE, o curso também procurou enfatizar a pertinência da discussão sobre os vínculos entre discursos sexistas, homofóbicos e racistas, uma vez que, em muitos casos, estereótipos que inferiorizam mulheres e homossexuais em relação aos homens heterossexuais costumam ser utilizados para caracterizar negros/as, povos indígenas ou outros grupos étnicos e raciais, mantendo-os em posição hierarquicamente inferior. A partir desta perspectiva, o desenvolvimento do curso GDE foi orientado pelos pressupostos abaixo enumerados (Carrara & Rohden, 2008):

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, 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.

O objetivo do GDE é, portanto, socializar conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade se vinculam. Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibi-

lidade de transformação de valores sociais tradicionais que têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual.

O modelo pedagógico do curso GDE está baseado na autonomia do 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, especificamente, o fórum virtual.

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

Módulo 5 – Avaliação

Elaboração do memorial

Produção e apresentação do trabalho final

Realização da autoavaliação

3.2. O CONTEÚDO TEMÁTICO

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.

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 até a 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 foi 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.

3.2.1. DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS

DIVERSIDADE

O módulo de abertura – Diversidade – procura desenvolver o instrumental analítico que dá base ao curso. De acordo com Rohden e Carrara (2008), por intermédio dos conceitos de cultura e de diversidade cultural, é abordado o caráter arbitrário e coletivo de comportamentos e identidades sociais. Da mesma forma é tratado o conceito de etnocentrismo, que inicia a discussão sobre o fato de que, em muitos contextos, as diferenças são “julgadas” a partir de padrões culturais próprios ao/à observador/a, determinando assim atitudes que as desqualificam.

Essa discussão sobre o etnocentrismo permitiu o exame do modo pelo qual grupos sociais são classificados segundo estereótipos, enfatizando-se os processos de naturalização de diferenças sociais e culturais. Neste caso, por exemplo, são problematizadas as concepções segundo as quais a homossexualidade masculina é inata e se revela sempre a partir da manifestação de comportamentos considerados femininos, ou que a raça é determinada geneticamente, ou que o cérebro das mulheres funciona de forma diferente do cérebro dos homens. Abordam-se, finalmente, como concepções etnocêntricas e estereótipos articulam-se ao preconceito e a atitudes discriminatórias.

O módulo 1 discute ainda a importância da escola na eliminação do preconceito e das práticas discriminatórias, devendo incorporar a discussão sobre gênero, sexualidade e raça/etnia não apenas em datas comemorativas, mas na própria dinâmica das relações entre alunos/as e professores/as e no material didático utilizado. Assim, o/a cursista é convidado/a a refletir sobre a organização do ambiente escolar, as relações que se estabelecem nesse espaço e o tipo de material didático que utiliza em face das representações sobre as relações de gênero, raça/etnia, orientação sexual/sexualidade correntes na sociedade brasileira.

GÊNERO

O módulo 2 é dedicado à discussão sobre gênero e centra a atenção nas desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira e na esfera escolar. Além disso, investiga as dinâmicas sociais por meio das quais as identidades de gênero são socialmente construídas e como a escola pode desnaturalizar certos estereótipos e questionar as desigualdades sociais. O módulo discute também como as representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida afetivo-sexual, na construção da identidade social de cada indivíduo, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada. Parte-se do entendimento de que categorias de gênero binárias (masculino e feminino) são socialmente construídas, sendo

arbitrária a hierarquia ou a distribuição diferencial de poder entre elas (Rohden & Carrara, 2008). Ao abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola, da família, da rua, da mídia etc., pressupõe-se que as convenções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas.

A articulação entre o binarismo de gênero (homem-mulher) e o binarismo presente no plano da sexualidade (heterossexualidade-homossexualidade) também é abordada em uma perspectiva transversal, bem como as relações entre a discriminação social por gênero e por orientação sexual na sociedade brasileira. Parte-se da ideia de que, embora tenha havido importantes transformações no Brasil do final do século XX, não é rara a perpetuação da violência (xingamentos, insultos, difamações, agressão física, abusos sexuais) contra mulheres ou contra minorias sexuais pelo simples fato de não responderem às expectativas ou às convenções sociais de gênero.

Na mesma perspectiva, o módulo 2 trata a articulação entre gênero e raça/etnia apontando para o fato de que a situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava a posição subordinada que as mulheres negras ocupam em relação aos homens e a outras mulheres.

O curso, neste ponto, dá destaque a diferentes movimentos sociais brasileiros que se articulam na defesa dos direitos humanos: o movimento feminista, o movimento de mulheres negras, o movimento de mulheres indígenas e o movimento LGBT.

É dada especial atenção à violência que continua a existir (inclusive na escola) como uma manifestação de discriminação de gênero. Apesar de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade, persiste no Brasil uma forma de manifestação de poder masculino que se apoia na violência física, sexual ou psicológica, que agride não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam de acordo com os padrões dominantes de masculinidade. Ver essas manifestações violentas apenas como resultantes da pobreza ou da desestruturação familiar que acometem alguns grupos sociais seria impedir a compreensão do problema como propriamente atinente às convenções de gênero.

Ressalta-se que, de maneira sutil e quase imperceptível, estão presentes na escola formas de discriminação nas práticas docentes, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais.

SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL

O módulo 3 é dedicado aos temas sexualidade e orientação sexual. O propósito é promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções que dizem

respeito ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e experiências pessoais. Na perspectiva dos direitos humanos, busca-se promover o reconhecimento e a crítica a situações de preconceito, discriminação e violência associadas às diferentes práticas, expressões e experiências da sexualidade.

O módulo incorpora a ideia de que a sexualidade é um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além de dimensões biológicas e psicológicas. Não deve, portanto, ser compreendida como mera questão de instintos, impulsos, genes e hormônios (Rohden & Carrara, 2008). Não se nega a importância da fisiologia e da morfologia como constituintes do que é material em termos de sexualidade, mas não se considera que as predisposições biológicas produzam por si só os comportamentos sexuais, as identidades de gênero ou orientação sexual. Eles formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido por meio da socialização e do aprendizado de regras culturais. Por isso, não existe um corpo, nem modalidades universais de comportamentos sexuais. Existem corpos marcados por experiências de classe, de etnia/raça, de gênero, de geração etc. Além do próprio conceito de sexualidade, são fundamentais para este módulo os conceitos de identidade sexual e de gênero, orientação sexual e homofobia.

O conteúdo deste módulo discute também como a cultura ocidental moderna, por intermédio do esforço em estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual, levou à imposição da heterossexualidade como orientação sexual “natural”, “normal”, “saudável”, desde que praticada entre adultos/as, legitimada pelo casamento e associada à reprodução. E, portanto, tal conteúdo abordou as normas sociais, neste caso, a “heteronormatividade”, como roteiros ou mapas que orientam as condutas e as percepções de si, sem serem, portanto, totalmente coerentes e sem contradições. Pois, no seio de uma organização social, é possível existir um padrão sexual dominante e muitas experiências que fujam à norma. Daí surge a luta constante em torno do que é tido como moralmente certo, normal, legítimo em termos de sexualidade e gênero, além de uma hierarquização sexual na qual a heterossexualidade é considerada “saudável” à custa da estigmatização, da degradação e mesmo da criminalização da homossexualidade. Como frutos dessa hierarquia, surgem atitudes – como é o caso da homofobia – discriminatórias contra a sexualidade considerada desviante.

O curso sustenta a ideia de que a expressão “orientação sexual” (apresentando três variações: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade) é mais adequada do que a corrente noção de “opção sexual”, compreendida como uma escolha deliberada, supostamente assumida de forma autônoma pelos indivíduos, independentemente de seu contexto cultural. Essa oposição resulta de uma compreensão de que nossos modos de pensar, sentir e agir são reflexos de nossas experiências sociais e não atos individualmente voluntários. Orientação sexual

não significa, portanto, algo que as pessoas escolham ou possam mudar “de acordo com suas conveniências”. Identidade sexual se refere à maneira como as pessoas percebem a si mesmas, em termos de orientação sexual, como “homossexuais”, “heterossexuais” e “bissexuais”, e ao modo como tornam público ou não essa percepção de si. Desta forma, também representa um ato político, uma maneira de assegurar o pertencimento das pessoas a um grupo e uma maneira crítica de tomar uma posição em relação às regras sociais. A posição adotada no curso foi, então, de que as diferentes manifestações da homossexualidade não são nem desvio, nem doença. De acordo com este ponto de vista, homossexuais e bissexuais têm tantas possibilidades e capacidades quanto os heterossexuais no que diz respeito ao amor, à afeição, ao relacionamento e à criação de crianças.

Outro aspecto enfatizado nesse momento é a discussão crítica em relação ao modo como a educação sexual vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras. Fruto de investimento político, fundamentado em uma forte preocupação em “administrar” a maneira como adolescentes experimentam a sexualidade, tal educação é tradicionalmente pensada através de uma perspectiva biológica, tendo como eixo central o tema de reprodução, sem levar em conta dimensões culturais e históricas. Como resposta a essa forma de tratar a sexualidade, o módulo ressalta a importância de que não apenas professores de ciências e biologia devem estar envolvidos com o tema, mas também aqueles vinculados a outras disciplinas de maneira geral.

Quanto ao tema da sexualidade no contexto educativo, estão em pauta também os limites de determinados enfoques distanciados do universo simbólico dos/as alunos/as. Para a superação dessa abordagem no âmbito escolar, ressalta-se a importância de se levar em conta experiências e percepções juvenis sobre temas como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas.

Por exemplo, ao tratar da temática da gravidez na adolescência, há que se atentar para o valor simbólico da gestação e da maternidade para mulheres jovens de acordo com as classes sociais. As abordagens educativas para jovens sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), Aids e gravidez devem ser feitas tendo em vista que a formação e as mudanças de comportamentos, suas escolhas e desejos não dependem apenas de decisões racionais.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O quarto módulo aborda as relações étnico-raciais por meio dos estudos de conceitos-chave como raça, racismo e etnicidade. Trata também da desigualdade racial e de sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação; da dinâmica das relações raciais e étnicas; dos diferentes sistemas de classificações raciais e a produção do racismo; dos arranjos possíveis

entre raça, gênero e sexualidade na vida social; do impacto das desigualdades étnico-raciais no currículo escolar; por fim, da importância de se criticarem visões estereotipadas na prática do ensino. Seguindo esse olhar crítico, o curso enfatiza o quanto tal conceito influenciou e influencia a naturalização das desigualdades sociais, embora possa ser utilizado na prática política como estratégia de combate ao racismo.

O módulo dedica-se também a tratar da questão racial no Brasil, descrevendo as teorias racistas presentes no final do século XIX e na primeira metade do século XX, para as quais a miscigenação seria um processo positivo de “branqueamento” e de melhoria da nação. Discute-se ainda como, no plano ideológico, a questão racial é elaborada, destacando-se a presença de uma visão que, no plano formal, compreende o Brasil como uma democracia racial, mas que, na prática, não deixa de atualizar uma suposta superioridade branca em face dos negros e dos indígenas.

Além da questão específica do racismo e de suas diversas formas de manifestação, outro tema desta unidade são as articulações entre as diferentes formas de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Busca-se ressaltar que gênero, raça e orientação sexual não devem ser lidos apenas como sujeições que atuam sempre em um mesmo sentido que possibilite imediatamente a emergência de laços de solidariedade. Desta forma, um homem negro pode mostrar-se machista e gays e lésbicas podem apresentar posições racistas ou classistas.

O módulo leva à compreensão de que racismo, homofobia e machismo estão difusos na sociedade, não sendo exclusivos de nenhum grupo social. Diante da complexidade do tema, o curso se dedica ao entendimento da articulação entre a discriminação, o conceito de desigualdade e o quadro das desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, desigualdade diz respeito à distribuição diferencial de recursos e oportunidades.

O curso, neste ponto, volta a abordar o conceito de estereótipo para ampliar a discussão de desigualdade racial, ressaltando seu peso na configuração do preconceito e da discriminação. Assinala-se que os estereótipos construídos acerca de certos grupos sociais em relação a sexo, cor/raça, classe etc. tornam-se características definidoras de lugares sociais, simbólicos e econômicos, determinando, assim, oportunidades e entraves na vida cotidiana e influenciando ativamente as possibilidades de mobilidade social.

Nesse sentido, o módulo 4 descreve o fato de a escola refletir em seu âmbito o racismo, a homofobia e o sexismo presentes na sociedade brasileira. Um exemplo disto são as políticas educacionais que, historicamente, procuram minimizar as atitudes discriminatórias por meio da negação de que existam como realidade, acabando por confirmá-las. Outro exemplo são os livros didáticos que contêm visões estereotipadas e preconceituosas a cerca dos grupos

minoritários. De acordo com Rohden e Carrara (2008), a escola, muitas vezes, ao abordar a discriminação, trata o assunto apenas do ponto de vista do/a discriminado/a e nunca do dos/as discriminadores/as e, ao falar de diferença, enfoca apenas a diversidade cultural ou discute a diversidade étnico-racial como uma questão do passado.

A proposta não é somente apontar como a escola, por meio de seus conteúdos curriculares, pode produzir e reproduzir desigualdades, e sim como ela pode ser transformadora, tornando-se um espaço privilegiado para a promoção da equidade e para a eliminação de toda forma de discriminação e racismo.

3.3. A METODOLOGIA E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

O GDE é um curso semipresencial, que tem a maior parte do seu conteúdo ministrado via internet através do AVA. Para que fosse viabilizado, foi oferecido ao/à cursista um sistema de tutoria, presencial e online, para garantir o diálogo necessário para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades didáticas potencializam os diversos recursos disponíveis na internet, através de hipertextos e interatividade que possibilitam a livre exploração dos materiais e a cooperação entre os/as atores/atrizes envolvidos/as no processo de aprendizagem. O percurso através das atividades do GDE tem início de forma a permitir que o/a cursista reflita sobre o que já sabe acerca do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas são convidados/as a se expressarem por meio de suas próprias produções. O compartilhamento destas produções gera novas análises, impulsionando uma reflexão contínua. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos/às outros/as, o/a cursista tem condições de tomar mais consciência sobre as implicações éticas do seu trabalho. O planejamento e a organização das atividades visam permitir que, ao final do curso, tenha construído um conhecimento básico sobre os temas.

O material didático desenvolvido é fruto de pesquisas acadêmicas em diálogo com a produção de ativistas e de organizações não governamentais, e está disponível em duas publicações:

1. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. LIVRO DE CONTEÚDO. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 266 p.
2. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. CADERNO DE ATIVIDADES. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. 226 p.

A partir da avaliação do projeto piloto, discutiu-se a viabilidade de utilização do e-Proinfo como ambiente virtual de aprendizagem, em face da necessidade de se adotar um sistema mais estável e de fácil acesso ao usuário. Após análise das alternativas, a plataforma Moodle foi escolhida, considerando tratar-se de software livre, aberto, utilizado por uma ampla comunidade, inclusive pela UAB e pelas universidades públicas federais nos cursos de graduação e pós-graduação.⁹

O conteúdo do curso é disponibilizado no AVA nos seguintes formatos:

TELA DE APRESENTAÇÃO DO MÓDULO – com orientações gerais para o/a cursista, seguidas de sugestão para escrever no Diário de Conhecimentos Prévios o que já sabe sobre o tema, bem como suas principais indagações, ressaltando-se a importância da reflexão sobre sua prática docente.

MÓDULOS – problematização através de textos que criam o interesse pelo estudo do tema. Apresenta o conteúdo da unidade em PDF, dividido em textos menores para facilitar a leitura online. Nesta tela também são disponibilizados os casos¹⁰ que fomentam os debates nos fóruns virtuais.

BIBLIOTECA DIGITAL EM GÊNERO E DIVERSIDADE – trata-se de um portal que disponibiliza conteúdo sobre sexualidade, gênero e direitos humanos às comunidades interna e externa, nacionais e internacionais, promovendo um espaço virtual para difusão da informação.

Implementada de modo experimental para o curso-piloto Gênero e Diversidade na Escola,¹¹ a biblioteca digital conta com diversos documentos cadastrados, divididos em assuntos temáticos, produzidos por diversos autores. O desenvolvimento da biblioteca digital teve início em 2006 e foi realizado de acordo com as seguintes diretrizes:

1. Levantamento da bibliografia sugerida pelos/as professores/as especialistas nos módulos do curso GDE;
2. Levantamento da bibliografia produzida pelo CLAM, seus/suas pesquisadores/as e parceiros/as;
3. Criação de um banco de dados sobre essa produção, com o devido tratamento técnico das informações;
4. Pesquisa na internet para localização dos materiais sugeridos pelos/as professores/as especialistas que se encontram para *download*: checagem de *links*, referências corretas etc.

9. Além de possuir todos os recursos do e-Proinfo, o Moodle tem um editor de HTML embutido, o que facilita muito o processo de produção de cursos. A sua formatação se mostra ideal por permitir acesso ao material do curso de forma offline, dando condições de salvar o conteúdo em PDF na mídia mais conveniente.

10. Pequenos textos ilustrativos – presentes em cada unidade da disciplina estudada no momento – de uma situação que abarca o tema em questão. Estes textos servem como disparadores da discussão do fórum da referida unidade.

11. www.clam.org.br/bibliotecadigital

3.4. A OFERTA DO CURSO GDE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO E A AÇÃO

Durante o desenvolvimento do curso, são sugeridas aos/às cursistas tarefas específicas que podem ser assim sintetizadas:

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DIÁRIO DE CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Na abertura do módulo – antes, portanto, da leitura de cada unidade – é proposto que o/a cursista escreva sobre o que conhece ou já tenha vivenciado sobre o tema a ser tratado no Diário de Conhecimentos Prévios. Nesta mesma perspectiva, ao final de cada módulo, o cursista tem a oportunidade de registrar seus conhecimentos, após a leitura e a discussão dos temas do módulo, no Diário de Conhecimentos Adquiridos.

Ao final do curso, no Módulo Avaliação, o cursista pode elaborar o seu Memorial a partir de seus registros nos Diários.

PARTICIPAÇÃO NOS FÓRUNS

O/a cursista é convidado/a pelo/a tutor/a online a participar de um fórum criado para cada unidade. As discussões nos fóruns são estimuladas por casos (elaborados em consonância com o material didático) e pela reflexão a partir da leitura dos textos. O fórum permanece aberto durante todo o período dedicado à unidade.

BATE-PAPO

Atividade livre que pode ser realizada por iniciativa dos/as cursistas da turma ou de grupos que queiram se formar dentro dela. A participação em bate-papo se configura como uma possibilidade a mais de interação, não sendo considerada como espaço de discussão formal dos temas. Os/As tutores/as não participam deste espaço.

MEMORIAL

Consiste em uma síntese do que foi registrado nos Diários através do estudo de cada um dos temas. Esta síntese deve ser qualificada com a reflexão dos/as cursistas em relação a alguns pontos: a sua própria trajetória no curso; as possíveis influências exercidas pelas leituras e as discussões com colegas e tutor/a online e o resultado desta influência no seu modo de ver e perceber determinados fatos, atitudes e comportamentos; se o curso lhe trouxe alguma inspiração ou contribuição que poderá ser incorporada à prática das disciplinas que leciona: algum fato que se tornou significativo (seja na sua vida pessoal, na escola em que trabalha, na sua

família, grupo de amigos ou comunidade) em função do que estudou durante o GDE. Também é uma oportunidade para relatar sobre a sua percepção geral do curso, pontos positivos e negativos, apresentar críticas e sugestões.

TRABALHO FINAL

Esta atividade é realizada individualmente. O/A cursista deve desenvolver proposta ou projeto, uma atividade abordando os temas tratados, para ser aplicado em qualquer segmento da educação básica. Os fundamentos, os objetivos e a descrição de tal atividade devem ser apresentados em formulário desenvolvido especificamente para este fim.

AUTOAVALIAÇÃO

O/a cursista se autoavalia preenchendo um formulário próprio, que abarca quatro itens:

1. Qualidade da participação nos fóruns do curso, promovendo debates a partir de experiências de vida pessoal e profissional e apontando contribuições de pesquisas segundo várias fontes: internet, literatura, movimentos sociais etc.;
2. Qualidade da interação e das intervenções críticas e das posturas éticas diante da pluralidade dos discursos que emergiram dos debates;
3. Registros devidos nos Diários de conhecimentos prévios e adquiridos;
4. Participação ativa nos encontros presenciais, fazendo intervenções e questionamentos condizentes com os objetivos do curso.

NOTA FINAL

Ao final do curso, o/a cursista é avaliado por seu/sua tutor/a de acordo com:

- a participação nos fóruns (considera-se frequência, interatividade e conhecimentos adquiridos);
- trabalho final (no qual é observado o exercício de inclusão de pelo menos um tema abordado pelo GDE numa proposta de atividade didática);
- memorial (texto construído pelo/a cursista sobre sua trajetória no curso, priorizando o exercício de desconstrução de estereótipos e (re)construção de conceitos).

4.

A AMPLIAÇÃO DO GDE:

DO CURSO PILOTO À EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

O projeto piloto do curso GDE foi realizado em quatro meses com uma carga horária de 200 horas, sendo 30 presenciais e 170 horas de ensino online. Em entrevista para esta publicação, a representante da SPM/PR, Maria Elisabete Pereira,¹² afirmou que a primeira oferta do GDE superou as expectativas:

O projeto piloto teve um sucesso enorme, chamou a atenção da Open University, uma grande universidade que atua com ensino a distância, devido ao baixo número de evasão e às temáticas abordadas. Tínhamos motivos para não ter evasão. Os/as professores/as sentiam necessidade de formação nestes temas, sentiam dificuldades para lidar, na sala de aula, com a criança que chama a outra de cabelo de “bombril”, o outro de “marica”. Encontraram no curso uma porta aberta para adquirir o embasamento necessário para lidar com as discriminações e coibir a violência.

No projeto piloto, foram oferecidas 1.200 vagas para professoras/es do ensino fundamental, sendo elas distribuídas em número de 200 para cada município selecionado. No total, 1.071 professores/as iniciaram o curso e 865 concluíram todo o processo, correspondendo a uma evasão de 19% de cursistas, índice considerado muito baixo quando comparado à média de evasão dos cursos a distância.

Sobre a opção pela metodologia de educação online, a representante do British Council, Roberta Kacowicz refletiu sobre o desafio no desenvolvimento de estratégias para abranger o conjunto de professores brasileiros, um público em um território tão vasto e tão diverso:

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

Foi uma experiência inédita, porque, além de tudo, tem o fato de ser um curso a distância. A melhor forma de alcançar as pessoas no Brasil, por ser um país continental, é a formação a distância. E uma das coisas que chamaram a atenção, inclusive do Reino Unido, foi o nível de desistência do piloto, em torno de 19%, o que em média se dá em torno de 25% a 30%. Isto foi uma demonstração de como o curso estava atendendo a uma necessidade real dos professores e professoras. Realizamos um encontro de avaliação do projeto piloto, aproveitamos as experiências positivas, os resultados e, com base no *feedback* que recebemos, o curso foi aperfeiçoado, os ajustes foram feitos e levados para todas as universidades. Agora, como a gente já sabe, o CLAM seguiu em frente e hoje o GDE chega à especialização na UERJ; uma coisa inusitada.

As cidades escolhidas pela SPM/PR, SECAD/MEC e SEPP/PR para a experiência piloto atenderam primeiramente ao critério de territorialidade, contemplando todas as regiões brasileiras. Além disso, levando-se em consideração a avaliação do projeto piloto e a ampliação futura, foram selecionados municípios com diferentes perfis, tamanhos e localizações para a sua concretização.

Um fator considerado na escolha destes municípios foi a existência na estrutura dos governos locais de Coordenadorias e/ou Secretarias da Mulher e Fóruns Intergovernamentais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, articulação político-institucional previamente existente com agentes locais, tanto do poder público como da sociedade civil, o que poderia facilitar a implementação do projeto. Além disto, ainda se levou em consideração a distribuição da população conforme cor/raça/etnia.

Para a seleção dos municípios, somam-se outros dados, não menos relevantes, no que se refere às temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual, conforme salientou Maria Elisabete Pereira (SPM/PR):

Para escolher os municípios, pensamos: Salvador por ser uma das cidades com maior população negra no Brasil; Dourados (MS) por possuir uma comunidade indígena muito forte; Porto Velho (RO) por contar com uma população formada por negros/as e índios/as; Maringá (PR) por representar um município de interior que não reflete a grande agitação social da capital e por ter um perfil conservador (mesmo em 2006 as mulheres separadas ou divorciadas deste município não podiam sair sozinhas de casa e ir a um barzinho, porque ficavam “mal vistas” e difamadas); Nova Iguaçu (RJ) por concentrar uma característica de município pobre com violência acentuada, pouco saneamento básico e uma carência muito grande na área social, especificamente de educação; e Niterói (RJ), um município urbano desenvolvido mas indicando, na ocasião, ser o município de maior índice de violência homofóbica nas escolas.

A definição das cidades com seus diferentes perfis teve por objetivo verificar, a partir da riqueza e da diversidade existentes em cada região/local, a pertinência da abordagem das temáticas, as dificuldades e/ou facilidades do uso da tecnologia e das ferramentas disponíveis na plataforma de educação a distância. E, a partir dos resultados observados, ter subsídios para desenvolver as revisões necessárias, assim como disponibilizar os recursos de infraestrutura e de conhecimento tecnológico para o melhor aproveitamento do curso.

Para o sucesso do projeto piloto, foi também de fundamental importância a atuação das Coordenadorias de Mulheres, dos Núcleos de Promoção da Igualdade Racial, dos Núcleos de Educação Tecnológica (NTEs) e das Secretarias de Educação. Estes se constituíram em coordenações locais que divulgaram e receberam inscrições, organizaram a infraestrutura e mobilizaram – antes, durante e depois do curso – os/as profissionais da educação.

Cabe registrar a importância dos NTEs e a articulação com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Tais instâncias, além de organizarem e capacitarem os/as professores/as no uso do AVA, produziram informações que demonstraram a carência tecnológica existente nas diversas regiões do país, evidenciando a grande exclusão digital experimentada por muitos professores e professoras, que desconheciam, por exemplo, o que é um “endereço eletrônico”.

Para avaliar o desenvolvimento do projeto, de forma coletiva e com a participação dos/as atores e atrizes envolvidos no processo de formação, realizou-se, em 2006, a Oficina de Avaliação do projeto piloto do GDE – momento de extrema importância para a avaliação da experiência piloto e de sua viabilidade enquanto política pública. Deste significativo evento participaram 24 professores/as cursistas, oito professores/as online, e um/a representante de cada um dos setores que em cada município estiveram envolvidos na experiência: Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria de Mulheres; Coordenadoria de Igualdade Racial; Núcleo de Tecnologia Educacional. (NTE). Além destes, o evento também contou com a presença de especialistas brasileiros que participaram da elaboração do conteúdo, especialistas da Universidade de Leeds (Reino Unido), e representantes dos órgãos e das entidades envolvidos na produção de conteúdo, na viabilização e na realização do curso.

Abaixo seguem alguns trechos de reflexões sobre o GDE que surgiram na Oficina de Avaliação e que ressaltaram a importância do projeto na perspectiva de cada instituição envolvida:

Este projeto piloto é a materialização da política pública que veio para ficar e, para isso, envidaremos todos os esforços para fazer com que ele chegue aos milhares de professores e professoras. (...) Nós sabemos o quanto foi difícil caminhar até aqui. Esta é uma das grandes vitórias que temos a contabilizar, principalmente a SPM/PR e a SEPP/PR, ao final dos quatro anos da primeira etapa da gestão do presidente Lula; pelo fato de termos

iniciado o processo de articulação e integralização desses temas transversais, colocando-os na pauta principal e na agenda de prioridades do governo através da articulação feita com os outros ministérios. (...) Gostaria de festejar junto com alunos e alunas, educadores e educadoras que se dispuseram a compartilhar conosco este programa. Tenho certeza de que a proposta que estava na base do programa desafiava os/as educadores/as que se dispuseram a fazer o curso e convidava todos/as a repensar atitudes, práticas e a rediscutir crenças e valores. (...) Nosso chamado era um convite que ia além de um curso. Nele, estava subjacente o engajamento em uma luta no sentido de desconstruir preconceitos e estereótipos presentes na sociedade brasileira. (...) Depois desses quatro anos, para quem perguntar o que é e o que exatamente faz uma Secretaria de Políticas para as Mulheres, poderemos exemplificar com o programa Gênero e Diversidade na Escola. (Ministra Nilcéa Freire, SPM/PR)

É motivo de orgulho o fato de conseguirmos levar até a escola, através dos/as professores/as que aceitaram a proposta de fazer o curso, temáticas que ainda são consideradas tão delicadas e tão difíceis, especialmente no âmbito escolar. Estamos nos dirigindo a um grupo que sabe exatamente o que significa falar desses temas na escola. Fizemos um projeto extremamente audacioso e a sua grande pretensão é chegar ao cotidiano escolar e dizer que tratamos de uma questão de direitos e de cidadania. Não abordamos algo que seja da ordem privada das pessoas, mas sim aquilo que pertence ao domínio da moral. Falamos de cidadania, de respeito ao outro, de respeito aos seres humanos. Conseguimos, pelo menos, plantar esta semente de reflexão e de discussão, apesar de sabermos que ainda há muito por fazer. Mas, com certeza, foi plantada a primeira semente. (Fabíola Rohden, CLAM/IMS//UERJ)

O Conselho Britânico já discute inclusão social, gênero e diversidade na educação no Brasil há algum tempo. (...) Esta temática é uma prioridade para nós, é um assunto de extrema importância. Estamos tentando enriquecer a educação brasileira. Ficamos muito orgulhosos ao ver os frutos do trabalho e de estar com todos/as aqui discutindo um ano de execução do projeto. O desafio do curso online – trabalho árduo feito pelo CLAM, junto com a SPM e com o MEC – foi fundamental. (Jeanne Câmara, British Council).

Na parceria entre a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o MEC, o projeto exigiu que as equipes destes ministérios discutissem entre si o entendimento que cada um tinha acerca dos conceitos envolvidos no curso. Foi necessário explicitar o que se desejava dos/as educadores/as e incorporar olhares que não tínhamos antes. Esperamos que essa experiência seja multiplicada para outros municípios. (Isabel dos Santos Mayer, CLAM/IMS/UERJ).

4.1. O GDE E SUA ESTRUTURAÇÃO

Como forma de disseminar de oferta do curso GDE pelas diversas universidades do Brasil, foi lançada uma primeira chamada pública, o Edital UAB/CAPES/MEC nº 01/2008, dirigido às instituições públicas de ensino superior interessadas em trabalhar com as temáticas do GDE. A partir deste edital, foram assinados 20 convênios para transferência de recursos e ofertadas 13 mil vagas.

Entre os anos 2009/2010 seguiram-se mais dois editais (nº 6/2009 – para oferta em 2009 e nº 28/2009 – para oferta em 2010) na modalidade de extensão universitária. Até 2010 o GDE foi ofertado em 26 universidades, e seis estavam no processo de aprovação para oferecê-lo, totalizando 32 universidades e 300 polos/municípios espalhados pelo território nacional (vide Tabela 2). Cabe destacar que em duas universidades (UERJ e UFG) o GDE foi reformulado e adaptado para uma formação em nível de especialização, atendendo ao anseio expresso na Oficina de Avaliação.

| TABELA 2 | GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE

EDIÇÕES DO GDE – ANOS	2007	2008	2009	2010
NÚMERO DE CURSISTAS CONCLUINTES	865	13340	15000	15000

FORNE: Secretaria de Políticas para as Mulheres – Janeiro de 2010

A Tabela a seguir mostra a gestão executiva e a coordenação acadêmica do curso GDE nas universidades participantes, que foi implementado através de departamentos e centros/núcleos de estudos e pesquisas.

| TABELA 3 | UNIVERSIDADES E DEPARTAMENTOS QUE OFERTAM O CURSO GDE

UF	UNIVERSIDADE	DEPARTAMENTO
AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	NÚCLEO TEMÁTICO MULHER E CIDADANIA
DF	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB) FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE) CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM (CFORM)
GO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

UF	UNIVERSIDADE	DEPARTAMENTO
GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS EM GÊNERO (GRUPO DIALOGUS)
MA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)	DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO (UEMA-NET) PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MULHER (NEPEM) DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA (DCP) FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (FAFICH)
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OUTRO PRETO (UFOP)	NÚCLEO DE PSICOLOGIA (NEPSI) INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)	PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)
PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	GRUPO DE PESQUISA NOSMULHERES FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (IFCH)
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)	DIRETORIA DE ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E AÇÃO SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE SEXO E GÊNERO (NIPAM) CENTRO DE EDUCAÇÃO
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	NÚCLEO DE FAMÍLIA, GÊNERO E SEXUALIDADE (FAGES) COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CEAD)
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – URFPE
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (CEAD)
RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ) *	CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM) INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL (IMS)

UF	UNIVERSIDADE	DEPARTAMENTO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE (FURG)	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (IE) CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (CEAMECIM) GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA (GESE)
RS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO (IEG)
SE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFSE)	NÚCLEO DE PESQUISAS E AÇÕES DA TERCEIRA IDADE DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP) *	CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E AMBIENTAL (CECEMCA) GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE SEXUALIDADES (GSXEs) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS NÚCLEO DE SEXUALIDADE (NUSEX) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS NÚCLEO DE DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO (NUDISE)
INICIATIVAS APROVADAS		
AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)**	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**	NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER (NEIM)
BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH)
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTOS (UFES)**	PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**	CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CEAD) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DED)
MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) **	NÚCLEO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA (GEIJC) NÚCLEO INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA E CIDADANIA

* Universidades que ofertaram o curso GDE duas vezes.

** Universidades que aprovaram o GDE em 2010, mas não haviam iniciado ainda o curso até o momento da elaboração deste documento.

EQUIPES DE EXECUÇÃO DO GDE

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 somadas às experiências – são as seguintes:

- Coordenação Geral e/ou Coordenação Executiva – responsável pela elaboração do plano de trabalho do projeto que 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; f) produção de textos e de direcionamentos para os pressupostos metodológicos e avaliativos do curso; h) planejamento e organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as formadores/as; i) planejamento da formação continuada dos/as tutores/as, estudo e aprofundamento teórico-metodológico; j) acompanhamento da avaliação processual e final para a certificação dos/as cursistas; k) acompanhamento e avaliação dos processos em relação à oferta do curso; l) atendimento às demandas das instituições envolvidas; m) inscrições, matrícula dos/as cursistas, seleção dos/as tutores/as; n) organização dos encontros presenciais.
- Coordenação Acadêmica e/ou Coordenação de Tutoria – 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.
- Professores/as formadores/as – 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.
- Tutores/as online – 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.

- Tutoria presencial – 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 ocorrem 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.

A seguir, será apresentado um painel das diversas experiências do GDE em todas as regiões do país, destacando duas perspectivas: as motivações dos/as professores/as para o curso, os contextos e o processo vivido pelos/as envolvidos/as. Vale ressaltar que para esse trabalho foram consideradas as impressões, as avaliações, as interpretações registradas ou faladas por inúmeros/as profissionais que compõem as dezenas de equipes que fizeram e fazem o projeto GDE acontecer e daqueles/as aos quais o curso foi ofertado: professores/as e demais profissionais da educação básica. As opiniões aqui reproduzidas são fruto de entrevistas realizadas especialmente para este trabalho, tanto presencialmente quanto via email ou por telefone. Outros materiais foram utilizados, como estudos empreendidos por integrantes das diversas equipes, artigos, livros, dissertações, teses etc. Também foram extraídos recortes dos relatórios finais preparados pelas universidades ofertantes por ocasião do término de seus cursos, os quais trazem impressões e reflexões das equipes locais sobre a receptividade e as especificidades do curso GDE nas diversas regiões do país.

4.2. OS/AS EDUCADORES/AS BRASILEIROS/AS E SUAS MOTIVAÇÕES

Em termos gerais, há inúmeros motivos que levam os/as professores/as da educação básica brasileira a se inscreverem para uma formação nos temas diversidade, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. A análise da participação dos professores/as nesse processo e as observações dos integrantes das diversas equipes que ofertaram o curso revelam que há uma demanda que por si só justifica a importância do GDE, caracterizada pelo esforço de enfrentar o desafio da interseção entre os temas propostos.

De acordo com Maria Eulina Pessoa de Carvalho, integrante da coordenação do curso GDE na UFPB, há um desafio recorrente que dá o tom para as motivações dos educadores:

É um desafio articular tudo isso, todas as desigualdades e diferenças. Todas as atividades escolares são separadas por gênero: há filas diferentes para meninos e meninas, banheiros diferentes etc. E essa diferenciação segue até o final da educação: há cursos de homens e há cursos de mulheres.

Ainda no âmbito da UFPB, um estudo¹³ subsidiado por análise qualitativa de memoriais de 82 cursistas de sua oferta GDE revela uma escala de interesses. O primeiro diz respeito à formação acadêmica/profissional associada, em muitos casos, ao entusiasmo pelos temas do curso, justificado pela curiosidade ou pela necessidade de aprofundamento de reflexões e estudos de cursistas já envolvidos/as profissionalmente e/ou academicamente com as temáticas. Em seguida, outras razões, como aprender a lidar com a diversidade; interesse por temas vinculados à educação; necessidade de melhorar as práticas educativas em sala de aula; participação anterior no projeto de formação de educadores/as “Iguais Porque Diferentes”;¹⁴ e praticidade e dinamismo da educação a distância.

Na UFAL, uma avaliação que envolveu 36 cursistas do GDE demonstrou que o principal interesse dos/as cursistas se relaciona às áreas temáticas (67%), seguido do interesse pela modalidade do ensino a distância (33%). Em relação aos temas, assim se apresentaram as motivações: raça/etnia (46,6%); sexualidade (33,3%); e gênero (20%).

Já na UEG, um cursista ressaltou a importância da abordagem de temas como a educação para a diversidade como forma de sensibilizar os profissionais para o quadro de injustiça social que afeta diretamente o dia a dia na escola, inclusive em relação às diversas manifestações de violência:

Um curso que trata da educação para a diversidade pode contribuir para desconstruir o desrespeito à diversidade humana, por ser este um problema para a educação; a certeza de que o Brasil não é um país livre de discriminação, que se manifesta de várias formas, inclusive através da violência, causando impacto na escola. (Cursista GDE/UEG, 2009)

Com base nos depoimentos e nas entrevistas coletados para a elaboração deste documento, foi possível constatar a real necessidade do debate para a compreensão do conceito de gênero e do incremento da percepção relativa aos contextos em que as assimetrias de gênero se expressam, seja no âmbito doméstico, na escola, no trabalho etc. E, a partir daí, a perspectiva da interseção entre gênero e raça pode ser também vista como um agente motivador.

13. Mafaldo, Norma M. Meireles; Silva, Edna Maria Lopes da; Barbosa, Luciana Cândido. Quem sou eu mulher educadora. Análise de Memoriais das Cursistas do GDE da Paraíba. Artigo apresentado no Seminário Fazendo Gênero 9. Florianópolis, setembro 2010.

14. Projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa Currículo Transversal nas Interseções Escola-família e na Prática Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, vinculado ao NIPAM, da UFPB, com apoio do MEC/SECAD/FNDE.

Em relação às questões de orientação sexual e de cor/raça, que são vistas com estranhamento, seja por professores/as, diretores/as ou alunos/as, os/as cursistas revelaram que necessitam de espaços para debate contínuo que possibilitem ao/à professor/a ter instrumentos para lidar com situações preconceituosas dentro da sala de aula, trabalhando o preconceito, entre eles o racismo e a homofobia, de forma a evitar agressões, violência ou que o/a aluno/a discriminado/a se sinta diretamente atingido/a e menosprezado/a.

No que diz respeito às questões ligadas à sexualidade, de maneira geral, os/as cursistas revelaram que se inscreveram com a expectativa de que teriam a resposta sobre a faixa etária em que se dá a iniciação sexual, sobre como lidar com as famílias, com as religiões, com determinadas posturas de direções das escolas, com os valores morais da comunidade e com os próprios valores. Os/As professores/as que se mostraram motivados/as pelo debate sobre o tema da orientação sexual levantaram pontos de dúvidas, como: discutir o próprio preconceito; a existência de conflitos entre a não aceitação das orientações homossexuais versus a convivência com alunos/as e professores/as homossexuais; a discriminação e o preconceito na escola, seja por parte dos/as alunos/as, seja por parte dos/as “outros/as” professores/as.

Com base no levantamento das motivações dos/as cursistas inscritos na segunda edição do GDE/UERJ, apurado no primeiro encontro presencial no Rio de Janeiro, foram agrupadas as pontuações em categorias que as próprias respostas sugeriam, apresentadas no quadro abaixo:

| TABELA 4 | MOTIVAÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO NO GDE 2010 – RIO DE JANEIRO

MOTIVAÇÕES PARA CURSAR O GDE	%
POSSIBILIDADE DE AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS SOBRE TEMAS QUE POSSAM SE REFLETIR NA PRÁTICA DOCENTE	54 %
BUSCA POR “SOLUÇÕES” OU “RESPOSTAS” RELACIONADAS À VIVÊNCIA DE “PROBLEMAS” OU “SITUAÇÕES DIFÍCEIS” NA ESCOLA	9 %
INTERESSE PELOS TEMAS SEXUALIDADE, DIVERSIDADE E GÊNERO	9 %
ATUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PROFISSIONAL	6 %
NECESSIDADE DE APROFUNDAMENTO DO “TRABALHO QUE JÁ REALIZAM NA ÁREA”	4 %
OPORTUNIDADE DE DISCUTIR AS QUESTÕES DO CURSO COM OUTROS/AS PROFESSORES/AS	4 %
POSSIBILIDADE DE COMBATER A DISCRIMINAÇÃO	4 %
PROPAGANDA POSITIVA DO CURSO POR EX-CURSISTAS	3 %
OBTENÇÃO DE METODOLOGIAS ESPECÍFICAS	2 %
PELA TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	1 %
INTERESSE PESSOAL, POR EXEMPLO, A RELAÇÃO COM OS/AS FILHOS/AS	1 %
BUSCAR SUBSÍDIOS PARA TRABALHAR COM GRUPOS EVANGÉLICOS	0,5%

4.3. CONTEXTOS E PROCESSOS DA MULTIPLICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O processo e os resultados do projeto piloto GDE tiveram como ponto crucial discutir os desafios para sua disseminação, não só em relação a novas ofertas e à sua ampliação, mas também quanto à manutenção da linha político-teórica do projeto, principalmente a perspectiva da transversalidade, que é o seu marco diferencial. Sobre este ponto, durante a Oficina de Avaliação do piloto, o secretário da SECAD, André Lázaro, refletiu que:

Esse foi um processo muito rico para quem dele participou. Mas há perguntas: quais são as questões para a difusão da nossa experiência? Quais são as condições que devemos propiciar a outros/as professores/as para que também participem desta prática, o que intimamente nos revigora, para entrar em sala de aula trazendo conteúdos e processos novos? (...) Esta preocupação é central, porque os nossos públicos têm pressa. As mulheres, os negros, os indígenas, a escola pública têm pressa. (...) Então, esta é uma janela de oportunidade que nós, educadores, não podemos perder. Formar professores/as, gerar salário não terão eficácia sem a renovação dos conteúdos de sala de aula, através do envolvimento e da motivação do/a professor/a. Também não adianta pensar que se dermos uma ordem isto vai dar certo. Professores/as são motivados/as por condições objetivas e por perceberem que têm como cumprir, com sensatez e responsabilidade, o encargo que assumiram ao abraçar a profissão.

A perspectiva da transversalidade privilegia as interseções dos temas propostos pelo projeto. E, neste sentido, a coordenadora do CLAM/IMS/UERJ, Maria Luiza Heilborn, também durante a avaliação do projeto piloto, afirmou que o desenvolvimento do curso a partir desta proposição se constituiu em um desafio teórico e metodológico tanto para os parceiros envolvidos na elaboração do curso, quanto para os tutores e cursistas envolvidos com a prática cotidiana do ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Maria Luiza Heilborn:

É importante tratar essas questões de forma articulada, pois isto implica a transversalidade, implica de fato um grande esforço de engenharia intelectual e também de engenharia política no que concerne aos movimentos que demandam direitos, que demandam atenção para suas condições específicas de discriminação e de desigualdade, e que não têm origem na mesma história. Portanto, uma abordagem conjunta é absolutamente necessária.

Os processos vividos por todos os/as envolvidos/as permitem traçar “diagnósticos temáticos” sobre como nesses territórios de singularidades socioculturais em que vivem alunos/as e professores/as são consideradas as situações, os indivíduos e as relações sociais imbricadas na diversidade. A citação a seguir apresenta o contexto sociocultural em que vivem os/as professores/as da zona rural de Alagoas, permitindo uma reflexão sobre diversidade regional do

Brasil e as questões sociais que perpassam todo o país.

A grande maioria da clientela atendida pela escola é da zona rural (povoado de Forquilha/Canapi/Alagoas); jovens que trabalham na agricultura. Nosso corpo discente apresenta várias dificuldades, entre elas, o cansaço físico e mental devido ao trabalho na lavoura e à lida com o gado durante o dia; além da distância do local de residência em relação à escola, em que passam horas nas estradas esburacadas, apresentam dificuldades cognitivas, e são carentes de novas formas de intervenção pedagógica. Muitos povoados são desprovidos de energia elétrica, o que impõe várias limitações quanto ao acesso às informações. Neste contexto, destacam-se índices elevados de gravidez na adolescência e casamentos precoces. Na escola é comum adolescentes do sexo feminino irem com seus filhos de colo para assistir aulas, o que prejudica a dinâmica da aprendizagem, ou elas desistem de estudar. A virgindade é extremamente valorizada, é grande a discriminação contra os/as jovens que iniciam a atividade sexual na adolescência. As formas de prevenção de DSTs e até mesmo da gravidez são pouco conhecidas. O aborto é visto pelas instituições religiosas como algo extremamente pecaminoso e fora de cogitação, até mesmo no quadro dos aspectos legais. Portanto, é neste contexto que atuamos. (Cursista de Canapi/AL, UFAL)

Especificamente sobre as temáticas propostas e os processos de ensino-aprendizagem, os/as cursistas puderam refletir e se manifestar nas diversas instâncias possíveis, nas avaliações efetuadas pelas universidades, nas entrevistas para este trabalho e de diferentes maneiras, analisando o conteúdo e sua relevância.

A questão da diversidade foi considerada apropriada pelos/as cursistas GDE/UERJ, por tratar de conceitos fundamentais para a compreensão dos módulos seguintes, preparando os/as cursistas com conteúdo e linguagem para maior entendimento de conceitos básicos como cultura, desigualdade/igualdade, diferença, preconceito, discriminação, etnocentrismo, exclusão, educação inclusiva.

Diversas questões surgidas nos fóruns e nas aulas presenciais são emblemáticas das dificuldades encontradas pelos/as professores/as em sala de aula quando as questões relacionadas à diversidade e às diferenças colocam em xeque a relação entre os/as alunos/as, os/as professores/as, o projeto pedagógico, as famílias e as religiões. No processo, durante as discussões empreendidas no GDE, os/as cursistas tiveram a oportunidade de expressar o interesse pela mudança ou pela desconstrução de paradigmas que inspiram a discriminação.

Percebi que é muito difícil me “despir” dos inúmeros preconceitos que carrego. Preciso aprender a lidar com isso comigo mesmo para lidar com meus alunos. (Cursista de Petrópolis/RJ, GDE/UERJ, 2009)

Para os/as cursistas GDE/UFMG, as temáticas mais fáceis para trabalhar e sobre as quais os/as professores/as revelaram ter menos dúvidas são diversidade e gênero, com relevante participação nos fóruns. A problematização sobre as relações étnico-raciais suscitou alguns debates. No entanto, os fóruns ficaram mais esvaziados e a justificativa dos/das cursistas é que o calendário do GDE coincidiu com o calendário de provas nas escolas, dificultando a dedicação às tarefas do curso. O tema da sexualidade foi considerado o mais difícil de ser trabalhado, entretanto, os/as professores/as avaliaram também que os debates suscitados foram bastante proveitosos, com grande chance de contribuir para uma mudança significativa na prática profissional com vistas à concretização de uma educação comprometida com a valorização da diversidade.

Segundo análise da coordenação do GDE/UNESP, o processo possibilitou discutir temáticas da diversidade que na escola sofrem o interdito de caráter religioso, com viés moralista, influência da mídia, ou a partir do entendimento estritamente biológico, sem que se considerem as questões sociais, políticas, históricas e culturais.

Segundo depoimento da Coordenação do GDE/UFRPE, em alguns polos, cursistas assumiram ter “medo de tocar no assunto”, no sentido de que tais temas são delicados, e que não se sentiam respaldados pela gestão local do sistema de educação. Temiam que a direção de suas escolas e os gestores não sensibilizados para tais temáticas entendessem que estavam “tocando em assuntos que fugiam do universo estudantil”.

De acordo com a observação da Coordenação do GDE/UFOP, foi confirmada entre os/as cursistas a percepção de que é difícil trabalhar a questão da diversidade a partir da perspectiva da equidade.

Isto acontece porque tem um discurso biológico e religioso muito forte junto ao preconceito e as pessoas se sentem visivelmente incomodadas com a problematização. Percebemos que a abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais, diversidade, orientação sexual e gênero provoca o abandono do curso pelos professores. E dentre essas temáticas, a étnico-racial parece ser a mais palatável, porque ainda há uma compreensão do absurdo do preconceito racial que existe, e se percebe que a sociedade brasileira perde em função do preconceito, do mito da miscigenação. (Keila Deslandes, Coordenação GDE/UFOP)

Na oferta GDE/UERJ, os/as cursistas problematizaram o contexto moralista ou preconceituoso das famílias que dizem interferir no seu trabalho em relação aos temas privilegiados pelo GDE. No que se refere à sexualidade, também a interferência dos valores religiosos impõe-se sobremaneira sobre o trabalho, chegando a deixá-los/as divididos entre as suas crenças, as crenças e os valores das famílias dos/as alunos/as, as convicções das comunidades onde atuam e o seu papel de educador/a.

Na experiência do Mato Grosso do Sul, há relatos de cursistas que dizem nunca ter pensado a respeito do assunto proposto pelo GDE, outros/as, que o tema era banalizado em sua prática pedagógica, e alguns/mas ressaltaram que se esquivavam por nunca terem participado de momentos de capacitação docente com as temáticas abordadas no curso. Para ilustrar este dado, vale registrar o levantamento feito pela Coordenação do GDE/UFMS: a maioria dos/as cursistas nunca tinha participado de curso que priorizasse as temáticas de sexualidade-gênero-diversidade. Os dados mostram-se reveladores ao apontarem esta realidade nos polos: 86% dos/as cursistas no polo de Rio Brillante e 78% nos polos de São Gabriel do Oeste e de Água Clara nunca haviam participado de um curso que discutisse tais temáticas.

A fala de um tutor sobre a experiência do GDE/UFAL complementa as observações acima:

Existe certa dificuldade dos/as cursistas para lidar com os temas por se tratar de conceitos e realidades que ainda não são discutidos, com maior magnitude, no Estado, nas universidades, nas escolas, na mídia, entre outros espaços. (Sérgio Lima dos Santos, tutor presencial, polo Maceió/AL)

Sobre o módulo de Gênero, alguns tutores/as online refletiram sobre a experiência com o GDE e pontuaram como a diferença de autoridade exercida pelo professor e pela professora possibilita ou inviabiliza a discussão sobre gênero na sala de aula. Os depoimentos descritos abaixo são exemplos desta observação:

Algumas/alguns cursistas fizeram autorreflexão, reconhecendo em suas práticas escolares cotidianas alguns elementos problematizados pelo GDE, como a divisão na escola entre meninos e meninas produzida pelos próprios professores e pelo ambiente escolar. (Nilton Rodrigues Jr., tutor online GDE/UERJ, 2009)

Quase a totalidade da turma é formada por professoras que viram no curso um referencial para compreender questões difíceis para se enfrentar em sala de aula. Além disso, proporcionou à boa parte das professoras compreender as dificuldades passadas em suas próprias trajetórias de vida. (Sebastião Santos, tutor online GDE/UERJ, 2009)

Tal análise é pertinente se for considerado que, segundo a publicação “Sinopse do Professor da Educação Básica”, divulgada pelo Ministério da Educação no final de 2010, aproximadamente 81,5% do magistério brasileiro, na educação básica, é composto por mulheres, o que se vê também no perfil dos/as cursistas do GDE em todo o Brasil. E ainda, segundo observação de outra tutora online, a perspectiva biológica em detrimento da perspectiva da construção social dos gêneros é muito arraigada entre os/as cursistas:

Muitos/as revelaram considerar que tanto mulheres como homens “nasciam” da maneira como se comportavam, mostrando surpresa com a “descoberta” da construção social de gênero. (Bianka Pires, tutora online GDE/UERJ, 2009)

Em Pernambuco, no módulo Gênero, o tema aborto foi omitido e esvaziado na discussão dos fóruns; já no módulo sobre sexualidade, o tema da gravidez para portadores de HIV causou um grande interesse e polêmica. Na experiência ofertada no Rio de Janeiro, o aborto foi polemizado em diversas turmas, assunto bastante permeado pelo discurso religioso e ético.

Na experiência GDE/UFSC um dos “primeiros choques” entre os cursistas (homens) e os/as tutores/as online foi a discriminação de gênero. É o que atesta a seguir uma tutora online:

Um cursista reagia muito reticente quando eu falava. Quando era um homem que falava, ele aceitava melhor; quando eu falava, tinha sempre um problema. Propusemos uma dinâmica em que deveriam fazer um pôster com representações tiradas de revistas, sobre feminino e masculino. Debates usando só o feminino, falando como se só houvesse mulheres. Ele falou que se eu não o chamasse de professor, ele iria se recusar e não iria participar mais das atividades. Disse então que isso era só para marcar a questão política, para mostrar como também a gente não se sente incluída quando falam “o professor” e não “a professora”, o que gerou constrangimento. Existe a falsa ideia de que não há desigualdade de gênero. (Claudia Regina Nichnig, tutora online GDE/UFSC.)

Na avaliação dos/as cursistas¹⁵ do estado do Rio de Janeiro (GDE/UERJ), algumas colocações sobre gênero mostram a situação recorrente que existe nas escolas, que se esperam comportamentos padronizados para meninos e para meninas; os/as cursistas também relataram que boa parte dos/as profissionais da educação não sabe diferenciar gênero de sexo através de sua prática e que, por isso, eles/as ainda contribuem para a perpetuação da discriminação de gênero.

De acordo com o relatório que finaliza a experiência GDE/UFPB:

Os/as cursistas enfatizam que os conteúdos abordados são visíveis em sala de aula, mas existem muitas barreiras para enfrentá-los devidamente, uma vez que as pessoas ficam constrangidas com as temáticas tratadas. Daí se conclui haver a necessidade de mais tempo para serem assimilados e de discussões continuadas que permitam o aprofundamento, até o uso familiarizado e seguro.

No primeiro encontro presencial no município de Paracambi/RJ, na edição GDE/UERJ em

15. Avaliação foi feita através de instrumento disponibilizado no AVA, no final do curso em 2009.

2010, o depoimento de um professor exemplificou a situação das mulheres trabalhadoras da educação que, na região, estão perdendo espaço de trabalho no ensino médio para os professores admitidos por um salário maior. E informou ainda que direções de empresas privadas de educação da região argumentam que as professoras faltam muito por motivos como gravidez; não têm com quem deixar os/as seus/suas filhos/as; e para cuidá-los/as quando adoecem. Enfim, estão preferindo contratar professores homens, atraindo-os para o magistério por um salário mais alto do que o das professoras.

Por fim, no GDE/UFRPE, na zona rural de Pernambuco, a evasão dos cursistas homens foi de 100%, o que, segundo avaliação da coordenação, aconteceu pela dificuldade de lidarem com questões relacionadas às temáticas de empoderamento das mulheres e das discussões sobre a identidade de gênero e orientação sexual.

Em relação ao tema da sexualidade, os/as cursistas revelaram três principais expectativas quanto ao trabalho cotidiano com alunos e alunas: o que dizer, como dizer e quando dizer. O depoimento de uma cursista sintetiza o anseio dos/as professores/as no que diz respeito ao assunto:

Sou professora do 5º ano do ensino fundamental e, logo no início do ano, fui “obrigada” a falar com os alunos sobre puberdade, órgãos genitais masculinos e femininos, menstruação, como gerar um ser etc. Gostaria de saber qual é a melhor maneira de trabalhar estes assuntos com os alunos, e qual é a melhor hora, uma vez que a comunidade e a instituição são evangélicas.¹⁶ (Cursista de Nova Friburgo/RJ, GDE/UERJ, 2009)

No grande leque de questões que envolvem a sexualidade, a que concentra maior expectativa e gera maior polêmica nas discussões do fórum virtual é a orientação sexual.

A questão da orientação sexual criou certo constrangimento, incômodo exacerbado, quanto a um vídeo que mostrava apenas casais homossexuais como integrantes da família. Consideram que isto favorece que as crianças/adolescentes fujam de uma norma que tem que ser preservada. (Claudia Regina Nichnig, tutora online GDE/UFSC).

Na experiência GDE/UFMG há relatos de que muitos/as professores/as que se inscreveram no curso acreditavam que a abordagem a respeito deste tema seria semelhante à adotada pelo Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), que objetiva a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da “gravidez precoce”, e desistiram do curso GDE ao perceberem que

16. Na oferta do GDE promovido pela UERJ no estado do Rio de Janeiro, foi possível em muitos polos trabalhar uma dinâmica de levantamento de motivações para participação no curso. Buscou-se com a atividade conhecer melhor os/as professores/as e suas impressões prévias sobre as temáticas a serem trabalhadas no GDE. Os/As cursistas escreveram em filipetas suas ideias e conhecimentos prévios a respeito de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

seu “viés era outro: mais reflexivo, voltado para temas de direitos humanos e ao respeito das diferentes orientações sexuais”.

No GDE ofertado pela FURG, no quesito sexualidade, a polêmica também se instaurou em relação à orientação sexual. Segundo avaliação da coordenadora do debate, a homossexualidade foi um tema que fez os/as cursistas evadirem, principalmente os homens e muitos/as cursistas que utilizavam a justificativa da interdição dos pais/mães dos/as alunos/as para o não tratamento do tema.

Para os professores, trabalhar diversidade sexual foi o mais difícil. Gênero foi tranquilo, mas debater homofobia é mais delicado. Os argumentos utilizados são sempre pondo a culpa no outro: “os pais vão brigar com a escola, não está em mim o preconceito”. (Raquel Pereira Quadrado, GDE/FURG)

De acordo com o relatório de avaliação da oferta GDE/UFPB, no estado da Paraíba, a questão da homossexualidade ainda gera reação e preconceito, pois é um estado tradicionalista. Foi observado que não é mais legítimo, ou politicamente correto, se declarar machista ou racista, mas em relação às orientações sexuais, as pessoas declaram a sua discriminação, como salientou Gloria Rabay, integrante da coordenação do GDE/UFPB:

A homofobia é como se fosse legítimo, ainda dizem em alto e bom som que detestam “bicha”, mas não podem dizer que detestam mulher ou negro, pois sabem que vão presos. Eles não têm noção do tanto de preconceito que estão imprimindo ao falar determinadas coisas. Para as mulheres e para os negros, não está resolvido na prática e na reflexão, mas não verbalizam com tanta segurança o seu preconceito.

Foi reportado por esta coordenadora um caso trazido por um/a cursista de um aluno homossexual que era perseguido por uma “tropa” de meninos que o surrava. Uma das professoras relatou o acontecido ao diretor, e este lhe respondeu que não podia fazer nada, com o seguinte argumento: “meninos são assim mesmo, bater é normal”, e de pronto ouviu a professora expressar “não sei por que mandaram este troço para cá”. Consequentemente, por decisão da família, o menino saiu da escola, para não continuar a ser agredido diariamente.

Na expectativa de desconstruir a discriminação cotidiana em localidades paraibanas, algumas/alguns tutores/as online indicaram mais materiais de referência para ampliar o conhecimento sobre o tema, mas alguns/algumas cursistas entenderam esta medida como desrespeito à sua opinião na tentativa de convencê-los/as de uma ideia com a qual não concordam.

De forma bastante significativa, foram apontados em diversas experiências os interditos religiosos no que tange à questão das orientações sexuais que não seguem a heteronormatividade. Em Sergipe, apesar de o tema sobre o qual os/as cursistas demonstraram mais interesse ter sido o da sexualidade, sempre esteve presente a dificuldade para discutir o tema da orientação sexual, como afirmou uma das coordenadoras do GDE/UFSE, Noêmia Lima Silva:

A religião acaba, então, impedindo uma abertura para discutir determinadas temáticas. É uma barreira para debater certos temas. Discutir diversidade não é uma coisa simples. Nos fóruns, por exemplo, isso era evidente quando se debatia a necessidade de aceitar a decisão por uma orientação sexual.

Em São Paulo, segundo avaliação feita pela equipe do GDE/UNESP, a evasão de cursistas dos municípios de Botucatu e Guaíra (na primeira edição), e dos municípios de Araras, Botucatu, Guaíra, Santa Isabel e Viradouro (na segunda edição), se deu entre aqueles/as ligados/as às diferentes igrejas evangélicas, por não concordarem que as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual fossem trabalhadas na escola, uma vez que, no entendimento de alguns/mas cursistas, esses assuntos são de foro familiar, considerando-se o curso “um tanto ousado”. A homossexualidade é tida como safadeza, antifamília, falta de respeito, anormalidade, pecado, e a crença fundamentalista de que “Deus fez o homem e a mulher e lhes disse cresci e multiplicai-vos” ilustra (e justifica) o preconceito.

Segundo os/as tutores/as online do GDE/UERJ, há uma forte influência do discurso religioso, além de tocar em aspectos que despertam julgamentos morais, compondo um fator inibidor tanto da discussão como da compreensão. Muitos/as cursistas reconheceram o seu preconceito e refletiram sobre suas práticas, mesmo insistindo que “outras formas de sexualidade para além da heterossexual não são corretas, mas têm que ser respeitadas”.

Na Universidade de Brasília (UnB), o tema mais difícil de abordar foi o da orientação sexual, gerando forte conflito entre a formação religiosa, familiar e as leituras sugeridas pelo curso. Foram relatadas práticas de bullying dos/as adolescentes contra colegas de orientação homossexual.

O objetivo de trabalhar diversidade e discriminação não poderia ser bem sucedido sem a abordagem das relações étnico-raciais, uma vez que as questões de gênero e sexualidade também são perpassadas pela temática de raça/cor, que se apresenta como instrumento analítico e político bastante importante para a compreensão da dinâmica social. A importância de se trabalhar com esta temática pode ser comprovada através das experiências em diferentes estados, como relatado a seguir.

O Maranhão é o terceiro estado brasileiro de maior população negra e ela ainda sofre extrema discriminação. Ainda sim, a questão racial não foi tão polemizada, “talvez por se considerar que esse não é o problema maior”, quando comparado às questões de gênero e sexualidade, conforme observado no relatório final da experiência GDE/UEMA.

Já no segundo relatório de tutoria online do GDE/UFSC, o tema das relações étnico-raciais foi o que “mais impactou”, no sentido de contribuir para que os/as cursistas desconstruíssem paradigmas que vêm provocando, segundo relatos, “muitas situações duras de racismo”.

Considerou-se que, em Alagoas, a dificuldade encontrada refere-se à interseção entre gênero e raça. “Foi percebido claramente o preconceito. Trabalhamos isso, diluímos bastante, mas ainda vemos resistência”, conforme explicitado no relatório final do GDE/UFAL.

Na experiência GDE/FURG, a questão das relações étnico-raciais foi vista como o “ponto frágil” em função da menor miscigenação entre negros e brancos na população local, conforme especificou Raquel Pereira Quadrado, integrante da coordenação do curso naquela universidade:

O racismo é muito forte no Rio Grande do Sul. Muitos municípios possuem suas peculiaridades, principalmente nas pequenas colônias de imigrantes europeus não se veem quase negros nessas cidades. Nós tivemos relatos muitos chocantes dos professores durante os encontros presenciais, como o de uma menina que tinha uma colega negra, pois nessas escolas tem em cada sala, no máximo, dois a três negros e, por isso, a discriminação é imensa, e essa menina, quando era tocada pela colega negra, pedia para ir se lavar. Esta questão nos levou a trabalhar de forma diferenciada o curso nos municípios.

Também em Pernambuco, o tema das relações étnico-raciais suscitou bastante esforço para ser trabalhado por parte dos/as tutores online. De acordo com um destes tutores, Tiago Cantalice (GDE/UFRPE), “o tema é ainda tabu em nossa sociedade e pela peculiaridade de nosso racismo”.

Nos municípios do estado do Rio de Janeiro, nas duas edições do GDE, diversos/as tutores/as online afirmaram que houve intensa participação dos/as cursistas nos fóruns sobre a temática enunciada. Para a maioria das turmas, o assunto “cotas” provocou debates e foi o mais polêmico do módulo, principalmente relacionado às cotas raciais nas universidades públicas. Expressam mais opiniões contrárias do que favoráveis a este sistema, sob a argumentação de que ele deveria contemplar mais a condição socioeconômica do que a questão racial.

A UERJ também registrou particularidades ao avaliar o desempenho dos/as cursistas do estado do Rio de Janeiro quando foi trabalhado o racismo: muitos/as se sentiram contemplados/as na discussão (a questão da raça pareceu ser mais presente em seus cotidianos); alguns/mas minimizaram a importância do conceito de racismo; outros/as reforçaram o mito da democracia racial, entendido como a “resposta” à discriminação e ao racismo.

Alguns cursistas do Rio de Janeiro revelaram entendimentos controversos sobre a temática étnico-racial, indicando que ela deve ser tratada e aprofundada nas diversas instâncias do sistema educacional. Alguns afirmaram acreditar que a questão racial deve ser silenciada para que o preconceito não seja despertado em sala de aula; por outro lado, estes/as mesmos/as cursistas falaram do preconceito nas instâncias diretas da escola. Outros apontaram que há um entendimento recorrente de que “é o próprio negro que se discrimina” e, se é assim, não existe racismo e não há necessidade/justificativa para a discussão sobre este assunto. Outros ainda justificaram o recuo em relação ao debate acerca do racismo, como o que apresentou uma professora negra do município de Nova Iguaçu/RJ, que revelou temer abordar a questão racial “para não ser discriminada”.

A questão das relações étnico-raciais se torna ainda mais complexa quando no cenário escolar se estabelece a associação entre raça e marginalidade, principalmente quando os/as cursistas trabalham em escolas que estão situadas em espaços populares, como bairros de periferia e favelas.

No estado do Pará, segundo a coordenadora do GDE/UFPA, Mônica Prates Conrado, é necessário que se quebre o mito de que na Amazônia a população majoritária é composta por indígenas, uma vez que, na verdade, mais de 70% da população é negra, como afirma em depoimento para esta sistematização:

Um tema que não foi devidamente abordado entre os/as tutores/as e cursistas foi o étnico-racial, apesar de ter sido um dos temas mais trabalhados na formação continuada a eles/as direcionada. Mais de 70% da população local é constituída por negros, e não por índios, como pensam.

A partir da identificação de a importância do tema receber mais atenção e ser mais bem explorada no estado do Pará, a UFPA optou por reorganizar os temas invertendo o 3º e o 4º módulos.

Muitos foram e têm sido os desafios do curso GDE. O primeiro deles se refere à viabilidade de implementação de um projeto de tal magnitude que envolve tantos e tão distintos parceiros. Este desafio foi assumido pelos parceiros governamentais e claramente pontuado por ocasião da Oficina de Avaliação, como apontou a Ministra da SPM/PR, Nilcéa Freire:

Embora pareça ser corriqueiro que três órgãos do governo federal desenvolvam um projeto conjunto, não é tão simples quanto parece. Aliás, o fato contraria exatamente a lógica formal da administração pública brasileira, a da formulação e a da implementação de políticas públicas no Brasil, que é a lógica da fragmentação, da disputa de protagonismo, da superposição de criatividades, do não aproveitamento das potencialidades de cada um em benefício de objetivos comuns.

Neste sentido, a intersetorialidade governamental e institucional – observada na concepção, elaboração, execução e difusão do GDE – se constitui em um dos importantes desafios do processo de implementação deste curso, pois, quando superados, produz os efeitos de uma verdadeira política pública.

A educação pública, por ser um tenso campo de forças, reflete diferentes e até contraditórios interesses e posições, além de estar também sob o controle de distintos governos estaduais e municipais. O reflexo desses interesses pode ser sentido no seguinte depoimento de Gloria Rabay, da coordenação do GDE/UFPB:

Alguns prefeitos viam o GDE como produto político da gestão anterior, então, com a “virada” depois da eleição, alguns eleitos ridicularizavam a educação a distância, e que não teriam isso na “sua” cidade. Com isso, foi recebida carta de algumas secretarias municipais de Educação dizendo que

a cidade não tinha mais interesse no projeto. E isso aconteceu num dos polos com maior demanda, com quase 70 pessoas inscritas. A solução dada foi oferecer o projeto à cidade vizinha (Conde), que aceitou de pronto. Os interessados da outra cidade que não podiam se deslocar para o polo cotidianamente tiveram a opção de usar o laboratório de informática de uma escola particular da cidade, graças à parceria informal que uma das tutoras negociou.

É neste cenário que o Curso Gênero e Diversidade na Escola é aplicado, problematizando, no quadro educacional brasileiro, os temas tratados no curso: gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual. Neste sentido, sua realização indica uma linha de força importante na política de educação atual.

Foram vários os desafios e as dificuldades apontados pelas universidades ofertantes do GDE, tais como:

- a distância geográfica existente em alguns contextos e a dificuldade de acesso a transportes (precárias condições de rodovias e linhas de ônibus). A coordenação do Maranhão (UEMA) sinaliza que o estado possui grande extensão territorial e o GDE foi ofertado em 20 polos de apoio presencial da UAB, para quase mil alunos que enfrentaram dificuldades de deslocamento;
- a não liberação pelas direções das escolas dos/as cursistas para participarem das atividades presenciais; momento de grande importância em virtude dos debates, das explicações e da vivência entre os/as alunos/as e com os/as tutores/as. Este fator acaba por provocar desestímulo e evasão do/a cursista;
- a falta de estrutura e apoio tecnológico e de tutores/as presenciais nos polos, de forma a propiciar o acesso necessário para os/as cursistas; principalmente aqueles/as que se encontram em áreas rurais, e por serem estes que apresentam maior dificuldade com a utilização de computador e da internet;
- a dificuldade de acesso à informática e a ausência ou a baixa conectividade da banda larga, que dificultou e até impediu o envio das inscrições ao curso, o que levou à evasão, de forma significativa, em algumas ofertas;
- a necessidade de maior preparação dos/as tutores/as online nos temas e, principalmente, de como perceber e trabalhar as questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais na direção da transversalidade.

No processo de realização de entrevistas e diagnósticos para elaboração deste documento, constatamos a importância, para a eficácia do projeto GDE, de articulação entre secretarias municipais de Educação, coordenações dos polos do sistema UAB, coordenadorias e/ou secretarias da Mulher e da Igualdade Racial. Só a articulação entre os diferentes órgãos do poder

publico e destes com a universidade propiciará as condições necessárias para a concretização desta política de formação nos temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

A elaboração e a implementação do curso GDE, como já mencionado, foi alicerçada na transversalidade temática e na intersetorialidade institucional. Portanto, é de suma importância que esta característica se reproduza nos demais níveis governamentais da estrutura federativa do país. Se assim não ocorrer, os desafios institucionais e políticos se refletirão, negativamente, nos resultados finais de aproveitamento do curso GDE, como pôde ser observado através da avaliação dos níveis de evasão existentes nas ofertas ocorridas em diversos estados.

Neste sentido, apontamos a seguir dados e observações referentes à evasão, extraídos dos relatórios finais de algumas universidades que ofertaram o GDE, assim como em entrevistas realizadas para este documento:

1. A falta de articulação junto à direção das escolas onde os/as cursistas trabalham levou muitos/as a faltarem aos encontros presenciais, pois precisavam estar presentes em reuniões pedagógicas e reposições de aula. Apesar de a coordenação do curso ter feito diversas solicitações às secretarias de Educação para que fossem liberados/as, muitas vezes isto não foi possível.
2. A dificuldade de acesso a computadores com internet e os problemas de locomoção (precariedade de transportes públicos) para os polos do sistema UAB são percebidos como elementos importantes que levam à evasão. (Situação detectada nas experiências das universidades: UnB, UEMA, UEG, UFPE, UNESP, UFSCAR, UFMS, UFGO/Catalão).
3. A necessidade de se promover um processo eficaz de formação dos/as tutores/as online, especialmente para tratamento das temáticas de forma transversal, tendo em vista que são eles/as os responsáveis pela aplicação do conteúdo e pela motivação e estímulo à participação efetiva dos/as cursistas. (Aspecto levantado pela UEMA, UFRPE, UFMS, UFS).

Além destes pontos, apresentados como desafios a serem superados, diversas foram as coordenações do curso GDE nas universidades que enfatizaram que tais desafios para muitos cursistas serviram de estímulo, de “mola” propulsora, para a conclusão do curso. No entanto, afirmaram que, para outros/as, estas questões foram fatores de desestímulo e acabaram por provocar evasão.

O GDE é um marco histórico na educação do Brasil.
(Elizabeth Abrantes, coordenação GDE/UEMA)

No processo de oferta do curso, a troca cotidiana entre coordenadores/as acadêmico/as, tutores/as online e presencial e cursistas (milhares de professores/as da educação básica das diversas escolas públicas e outros profissionais da educação) oportunizou um rico diálogo capaz de rever conceitos, desconstruir paradigmas e criar condições de se promover uma educação inclusiva, não sexista, não racista e não homofóbica.

É evidente que os impactos reais em cada projeto político pedagógico das unidades de ensino, ou da política educacional dos municípios onde o curso GDE foi ou tem sido implementado só poderão ser medidos com tempo suficiente de distanciamento entre o curso e a prática cotidiana. Alguns retornos já mostram uma sutil mudança no processo de ensino de alguns/algumas cursistas; como pode ser observado pelos trabalhos finais ou artigos gerados com a experiência vivenciada.

O potencial de reflexão criado em cada um dos diversos momentos do curso resultou conhecimentos expressados em uma observação, uma crítica ou uma autocrítica. Uma mudança de olhar que provavelmente vai influenciar na mudança de agir e de transmitir conhecimentos relacionados à temática, assim como novas posturas, conforme apontado no relatório final do GDE/UFPE:

De um modo geral os conteúdos abordados pelo curso GDE apareceram como novidade para os/as cursistas em Pernambuco. Embora os termos gênero, sexualidade, raça estejam muito presentes no cotidiano das relações sociais, pode-se observar surpresa no contato com a conceituação e

contextualização dos termos. Chamava atenção entre os/as cursistas o caráter de construção sócio-histórica, o movimento de desnaturalização e a discussão geral dos limites/relações entre o biológico e o cultural. Os/as cursistas foram unânimes em informar do interesse pelo curso, pelas temáticas, mas também de vivenciaram um certo mal-estar ao terem contato com os conteúdos. Em certo sentido os temas exigiam reposicionamentos - pessoais, profissionais, afetivos e cognitivos – e os/as cursistas e/ou turmas respondiam a essa demanda das mais diversas formas: esquivando-se do aprofundamento, silenciando determinadas temáticas, narrando suas novas posturas em sala de aula, na escola, com os/as colegas, agora mais orientados pelos marcos normativos dos Direitos Humanos proporcionados pelo curso. (Relatório Final GDE/UFPE)

As repercussões são de diversas ordens, sejam pessoais, profissionais, institucionais, político-pedagógica. O texto a seguir, de Sirlene Mota Pinheiro da Silva da coordenação GDE/UFMA, é bastante elucidativo no que se refere às mudanças para a vida pessoal e profissional.

O curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitou-me aprender a ‘respeitar as diferenças’. Podemos perceber que os alunos são todos diferentes e carregam consigo uma bagagem cultural imensa que deve ser valorizada e aproveitada no contexto escolar (...). Aprendemos durante todo o curso que para trabalhar estas questões é necessário abandonar certos paradigmas (...), não podemos permitir que pessoas sejam ameaçadas por causa de sua cor, da sua orientação sexual, pelo seu modo de agir e pensar. Com esse curso hoje tenho uma visão mais aberta a respeito de gênero, sexualidade e diversidade. É necessário uma formação continuada para desconstruirmos uma cultura de uma vida toda. Sei que não vai ser tão fácil e nem tão rápido os resultados, mas se nós educadores estivermos preparados e começarmos essa mudança dentro de nós e no nosso meio, aí sim é possível alcançar os objetivos esperados.

Segundo Glória Rabay (GDE/UFPB) muitos/as cursistas dos polos do estado da Paraíba relataram no final do curso que antes desta experiência não sabiam “o que fazer com o aluno mais delicado e com a aluna que queria jogar futebol”, e que o GDE lhes deu instrumentos para mudar a prática.

A desconstrução de paradigmas não se dá de imediato, no entanto ter consciência da sua necessidade já pode ser considerado um resultado muito significativo. O tutor online Sérgio Lima dos Santos do GDE/UFAL, refletiu sobre a importância do GDE para a construção de uma sociedade mais justa:

O curso Gênero e Diversidade na Escola permite ir além da construção de conhecimentos. Quebra paradigmas socioculturais, possibilita novos olhares em relação às temáticas

abordadas e avança além dos muros do ambiente educacional. Tenho certeza absoluta que a permanência e aperfeiçoamento do curso representam um mecanismo de luta contra as discriminações de gênero, étnica, religiosa, entre outras, bem como, um passo para o alcance de uma sociedade menos violenta, mais justa e igualitária. Torço por isso.

Destacamos também as repercussões relacionadas à mudança na forma de tratar o/a outro/a que, considerando o direito não só de alunos/as, mas dos próprios/professores/as de exercerem livremente a sua sexualidade. Como em Alagoas, por exemplo, conforme citado por Elvira Simões Barreto, da coordenação do GDE/UFAL:

Na questão da orientação sexual o processo foi marcante, junto com o amadurecimento. Tínhamos um cursista de um povoado - Branquinha - que é do movimento gay e professor do ensino fundamental que relatava a discriminação que vivia. A partir de algumas questões como essa do curso, do seu conteúdo, vimos que estávamos ajudando muito, pois a universidade tem um papel sério, pode trazer algo novo sem chocar.

Outras professoras cursistas, segundo uma tutora online da UFPB do polo de Araruna, passaram a sentir orgulho “de ser negra”. A análise dos memoriais dos/as cursistas da UFPB (Mafaldo et al., 2010) permitiu concluir que o GDE foi um fator de (re)configuração de identidades das mulheres-educadoras envolvidas no curso e fez diferença na compreensão da complexidade e das articulações das questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, raça e etnia na escola, em particular, e na sociedade em geral¹⁷.

Outro bom indicador da contribuição do GDE, na prática pedagógica, é transferência das discussões empreendidas no fórum para a realidade escolar, abrindo espaço para os/as professores repensarem o projeto político-pedagógico de suas escolas. As citações abaixo refletem este entendimento e a abertura de novas perspectivas.

Este curso possibilitou que as discussões se fizessem presentes na escola, levadas pelos próprios professores/as cursistas, formando assim uma rede social de estudos, proposições, discussões, com leituras e criações significativas e contextualizadas de atividades instigantes para os/as alunos/as. (Relatório Final, GDE/UNESP)

Participar do curso de Gênero e Diversidade na Escola está sendo uma oportunidade ímbar e fascinante. O mesmo está possibilitando a prática de uma relação pedagógica, em sala de aula, de qualidade. O material didático é excelente, atualizado, pertinente e propício para o aprofundamento da relação entre teoria e prática. (Cursista de São Luiz/MA, GDE/UEMA)

17. Relatório final GDE/UFPB.

De acordo com o relato da tutora online Catarina Marlene da Silva do GDE/UNB, as escolas que tinham muitos/as professores/as no GDE tiveram avanços perceptíveis na maneira de tratar os temas do curso: “Agora há uma produção sobre o tema, que envolve do porteiro à diretora”. Os assuntos tratados no curso deixaram de ser algo entre professor/as – aluno/as e passaram a ser de toda a comunidade escolar.

No encontro presencial de encerramento do GDE/UEMA muitos/as cursistas manifestaram a consciência crítica do quanto se posicionavam de forma equivocada antes do curso. Alguns ainda relatavam estar confusos entre o que aprenderam e o que era pregado pela igreja e pelo senso comum. Todos disseram que houve uma transformação em seu modo de ensinar e lidar com os/as alunos/as e que seriam disseminadores/as dessas novas práticas; não só na escola como na família. Elizabeth Souza Abrantes, da coordenação do GDE/UEMA, refletiu sobre o impacto do GDE nas escolas do Maranhão:

A primeira experiência do curso em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão, trouxe resultados satisfatórios para o projeto de educação para a diversidade no estado. Mostrou também as fragilidades existentes e que precisam ser resolvidas para um maior êxito na continuidade das ofertas do curso, a fim de que possamos envolver ainda mais os principais protagonistas deste processo de mudança educacional, os professores e professoras, responsáveis pela formação das crianças e jovens, e que precisam estar preparados para refletir e lidar com os temas da diversidade, a fim de garantir uma escola mais inclusiva e tolerante com as diferenças. Percebi uma emoção muito grande dos cursistas que finalizaram o GDE, acredito que vai haver uma mudança muito grande em várias escolas do Maranhão, estavam todos muito empolgados para implementar os projetos.

A coordenação do curso ofertado pela UFMA¹⁸ acredita que a experiência GDE proporcionará repercussões tanto na escola como na família, e resgata um depoimento de uma cursista maranhense:

É fundamental educar nosso olhar para o rompimento com as distinções inculcadas pela formação sócio-histórica e cultural e estimular formas de ser e agir que não se constituem como atributo desse ou daquele gênero, tais como gentileza, amor, carinho, gosto por atividades variadas etc. Nós, educadores/as, devemos estar atentos/as e oferecer todo tipo de materiais e brinquedos a meninos e meninas, desde crianças. Entendemos que essa atitude aliada aos modelos de homem e mulher que as crianças têm ou formam com os que estão à sua volta são fundamentais na construção das suas referências de gênero. Ao pensarmos a adolescência, devemos atentar ao conjunto de atitudes, posturas e modos de

18. Sirlene Mota Pinheiro da Silva, coordenação GDE/UFMA.

agir já embasados pelas noções aprendidas na infância. Dependendo da ação educacional, podemos reforçar estereótipos ou construir formas novas de comportamento sexual e social. O mesmo deve acontecer na educação de jovens e adultos em que práticas socialmente instituídas, seja do ponto de vista do lazer ou vestir e/ou do ponto de vista profissional, precisam ser questionadas visando a nova organização da vida pública e privada. Por fim, nós educadores/as, individual e coletivamente, necessitamos de formação sócio-histórica sobre a importância dos movimentos negro, feminista, de mulheres e LGBT para ajudar a refletir, discutir, compreender e intervir, tendo como perspectiva o reconhecimento da identidade de gênero e transformação da escola em espaço de equidade. (Cursista de São Luiz/MA, GDE/UEMA)

As universidades também colheram frutos por terem aceitado o desafio de ofertar o GDE, como declara a coordenadora do curso na UFS – o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) – responsável pela gestão do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem: “passou a ter maior visibilidade, repercutindo na aprovação de oito novos cursos a distância, enriquecendo o currículo dos centros acadêmicos”.

Segundo diversos/as representantes e coordenadores/as do GDE, o curso abriu caminhos para novos campos de atuação para as universidades, uma vez que muitas entendiam a educação para a diversidade apenas como educação para lidar com pessoas portadoras de necessidades especiais e, neste sentido, Keila Deslandes, da coordenação GDE/UFOP afirmou:

Essa, nova visão da educação inclusiva tem uma fundamentação política de cidadania e democracia que é uma novidade absurda (...) o GDE é um curso que ampliou os braços da universidade, pois trouxe para ela uma nova área de atuação.

Além de proporcionar o envolvimento de uma parcela considerável de atores/atrizes da universidade, possibilitou a criação de núcleos de pesquisa e centros com a temática de gênero, sexualidade, etnicidade, negritude, tendo por objetivo desenvolver pesquisa e projetos envolvendo uma gama maior de atores em rede.

O GDE possibilitou e possibilitará uma nova perspectiva sobre a questão da diversidade a uma gama infinita de atores. A iniciativa fará a diferença na vida de professores e professoras, técnicos administrativos, jovens e crianças que terão a oportunidade de fazer um presente melhor a cada dia. Se 213 cabeças colocarem em prática o que foi visto nos 4 módulos trabalhados, serão multiplicadoras da esperança. (Relatório Final, GDE/UFG)

Segundo relatos, o GDE também foi o primeiro curso de aperfeiçoamento oferecido pela UFSCar na modalidade a distância, o maior já ofertado na história da universidade. Sua im-

plementação teve, por consequência, a criação desta modalidade dentro da Secretaria de Educação a Distância e até mesmo impondo novos desafios à estrutura burocrática da universidade no que se refere à área de extensão.

A oportunidade de propiciar momentos de discussão, estudos, reflexão e problematização sobre as temáticas – assim como a identificação e elaboração de formas de intervenção em situações de violência e de infração aos direitos humanos de crianças e adolescentes em instituições educativas – encabeça a lista de resultados considerados extremamente positivos do GDE.

Esta experiência levou a mudanças de posturas e sensibilização do grupo de cursistas no que se refere à necessidade de um olhar atento nas situações cotidianas das práticas pedagógicas com crianças e adolescentes envolvidas às temáticas priorizadas no projeto. O que, não obstante, revelou em vários aspectos, violência de gênero, homofobia, racismo entre outras formas de preconceitos e violências, que acontecem nas escolas.

Como resultados referentes aos temas problematizados pelo GDE, coordenação do curso na UFMG destacou que o curso tem muito potencial, que o efeito multiplicador da primeira edição deverá envolver muitos/as outros/as professores/as no futuro:

A constituição de uma nova massa crítica envolvida com os aspectos educacionais brasileiros e, sem dúvida, as próximas ofertas do curso tenderão a ser ainda mais valorizadas. Prevejo, ainda, um aumento da procura, já que os/as cursistas formados tenderão a multiplicar em suas escolas e nas secretarias de educação as reflexões e informações geradas no curso.

Segundo Maria Eulina Pessoa de Carvalho do GDE/UFPB, o debate sobre os temas privilegiados pelo curso, de fato, são muito incipientes nas escolas e os estudos de gênero são “adulto-cêntricos”, não olham as relações escolares e o GDE trouxe exatamente uma nova perspectiva.

A repercussão também se expressa na própria política institucional de educação. Influenciada pelo GDE, a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas tem em seu site uma página que trata das temáticas “gênero e diversidade na escola”; como resultado de um dos projetos de intervenção elaborado por cursistas ao final do curso.

Como o estado é pequeno, o GDE acabou se tornando um movimento em Alagoas, os/as participantes sempre se encontram nos fóruns de debates e nas palestras. Abriu uma frente nova de luta, agora o espaço para a discussão existe e funciona. (Elvira Simões Barretto, GDE/UFAL)

Os memoriais dos cursistas do GDE/UEPB demonstram que alguns/algumas educadores/as desconheciam os conceitos de gênero, sexo e sexualidade; descobriram-se preconceituosos em relação a questões étnico-raciais e de gênero; observaram-se inseridos/as em uma cultura machista; perceberam que a família e a escola reproduzem preconceitos via processos educativos e ficaram surpresos/as com a amplitude das temáticas. Ressaltam que ao concluir o curso se percebiam diferentes.

Concluo o GDE como uma nova pessoa, como uma nova mulher, como uma nova mãe, como uma nova avó, como um novo ser humano, e, principalmente, como uma nova educadora. (Cursista de João Pessoa/PB, GDE/UEPB)

Abaixo, segue um trecho do memorial de um cursista do polo de Estância, GDE/UFSE:

O curso abriu meus horizontes e me fez enxergar as coisas com outros olhos, mesmo estando ciente de que possuía em mim um preconceito enraizado contra a total aceitação da homossexualidade. Penso que o curso foi como um primeiro impacto, e estou certa de que daqui por diante vou lidar com estes temas de maneira diferente, com mais cautela. Os temas trabalhados pelo curso estão presentes em sala de aula. Então, devemos estar preparados não para segregar aqueles que são diferentes, mas sim para respeitar e valorizar a diversidade no ambiente escolar. Este curso foi um marco em minha vida, pois trouxe novas possibilidades de desenvolver meu trabalho em sala de aula. Além de tudo isso foi uma grande experiência tanto para os professores, quanto para os educandos. Concluo dizendo que o curso transformou muitos raciocínios e que não deve parar por aqui.

No final do curso, ofertado em 2009 pela UERJ, foi realizada uma avaliação na qual os/as cursistas indicaram os principais interesses pelos quais se mantiveram no curso. Em ordem crescente de importância os dois mais apontados foram “as temáticas podem contribuir para a melhoria da educação brasileira” e “as temáticas podem me possibilitar entender melhor a diversidade presente nas escolas brasileiras”.

Os/as tutores/as online do GDE/UERJ tiveram duas oportunidades para avaliar o resultado da iniciativa: 1) responder a um instrumento (cunho quantitativo/qualitativo) disponibilizado pelo AVA no final do curso; 2) relatar, a partir de roteiro pré-estabelecido sobre questões que os/as instigavam à expressar sua visão (cunho qualitativo) do processo, dúvidas, temas mais polêmicos ou silenciados, relatos de mudanças no comportamento e nas práticas pedagógicas.

Segundo um tutor online, o GDE tem levado os/as cursistas a refletir sobre suas práticas cotidianas, serem “muito mais vigilantes com seu vocabulário”, não usando palavras que revelem estereótipos e preconceitos. Frisam ter adquirido maior segurança para intervir em situações que “fingiam não ver”, por falta de conhecimento e argumentos.

Situando na questão específica de gênero, alguns cursistas homens afirmaram ter mudado de atitudes em relação ao seu papel na vida doméstica. Um professor de educação física reconheceu que o curso lhe trouxe mudanças não somente como professor: “Fui mudando a cabeça como elemento masculino, e com a minha identidade como pai, gerando uma reflexão como ser social”.

Em relação a valores religiosos, chama a atenção o exemplo de um professor de geografia que apresentou suas dificuldades por ser católico e entrar em conflito com alguns pontos apresentados nos textos. Disse que as concepções eram contrárias às suas e que o curso mexeu com as suas crenças. Apesar disso, estava gostando e ainda está repensando uma série de questões que lhe causaram conflitos internos. Muitos confirmaram suas dificuldades em lidar com as diferenças. Mas, também afirmaram que o curso não só ampliou o seu conhecimento sobre os temas, como “quebrou com vários preconceitos”.

Na cidade do Rio de Janeiro, uma cursista revelou que teve uma educação muito fechada, conseqüentemente, tem dificuldades em lidar com estes temas e que o curso a está ajudando e, “apesar de ser difícil” está aprendendo a ter mais respeito.

Ler os textos faz com que a gente fique mais sensível a essas questões... Não é uma aceitação. Não é aceitar, eu não gostaria que meu filho fosse, que minha filha fosse, mas começo a pensar que tenho que respeitar. Quando os meus alunos vem conversar comigo, hoje tenho mais respeito. Antigamente, eu faria tudo pra tirar isso da cabeça deles e eles poderiam acabar saindo da escola. (Cursista do Rio de Janeiro/RJ, GDE/UERJ)

Em São Gonçalo/RJ, um cursista de 59 anos, professor de geografia, afirma como resultado, que o GDE transformou o seu comportamento em relação aos alunos homossexuais, pois parou de imitá-los nos corredores da escola. “Já mudei alguns comportamentos meus, organizar fila, grupos de meninos e meninas... venho mudando minha forma de atuar”.

Em Angra dos Reis, uma professora falou da importância do Curso GDE com a seguinte frase: “A chegada do GDE nas escolas é mais importante que a chegada do homem à lua”.

Outro depoimento importante, de uma professora de Paracambi fala sobre a importância do curso, em sua vida:

Eu tinha uma grande resistência aos temas, especialmente da sexualidade e orientação sexual, pois quando tinha 9 anos, meu avô saiu de casa, deixou minha avó, para morar com um homem, na mesma rua da minha casa. A minha família ficou completamente desestruturada com este fato e eu tinha uma grande mágoa do meu avô que já morreu. O GDE

me propiciou a oportunidade de compreender melhor a questão da homossexualidade e hoje, eu perdoo o meu avô. (Cursista de Paracambi/RJ, GDE/UERJ)

O que poderia equivocadamente ser concebido por professoras e professores como questão de opinião ou de foro íntimo foi, no âmbito do curso, abordado como questão política e diretriz para o trabalho docente nas escolas do sistema público de ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso GDE é uma importante ferramenta na árdua tarefa de mudar paradigmas, ao propor transformações nas percepções individuais daqueles e daquelas que dele participam e dos que interagem com ele/a nas diversas instâncias sociais.

O processo de sistematização das experiências do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, no período 2004 a 2010, demandou percorrer todas as etapas de elaboração e implementação, ouvir diversos atores e atrizes envolvidos/as, visitar e revisitar os múltiplos documentos produzidos e descrever as diversas experiências.

Os conhecimentos gerados são de ordens diversas, uma vez que foram adquiridos a partir de diferentes visões: as visões daqueles/as que o conceberam, as visões dos/as que o tornaram possível no cotidiano, e as visões daqueles/as para os quais foi criado: as professoras e professores/as da rede pública de educação de centenas de municípios brasileiros.

O Brasil é um país cuja principal marca cultural é a mistura, a diversidade. Seja a diversidade cultural, seja a diversidade das dinâmicas dos movimentos sociais, seja a diversidade de posturas e atitudes. A consciência desta diversidade deve proporcionar a valorização dos diferentes identidades, facilitando a troca de saberes entre os/as que vivem o dia a dia da escola e os/as que lidam com a pesquisa e referenciais teóricos.

O que se percebe ao analisar os discursos de atores e atrizes que participaram do projeto GDE em diversos contextos, é um interesse comum na desconstrução de paradigmas que segregam, discriminam, excluem, dando sentido ao projeto, reforçando a sua importância e o tornando mais significativo do que a espera pela “receita mágica” do “que dizer” e/ou do “como dizer” aos/às alunos/as.

Nesse sentido, o curso GDE foi concebido enquanto uma política a ser executada pela universidade, na ideia de que a academia não só se caracteriza pela execução de estudos e pesquisas das relações sociais, mas também é o espaço para disseminar o conhecimento acumulado.

O pressuposto da transversalidade entre as questões de gênero, relações étnico-raciais e sexualidade é um desafio não só para os projetos político-pedagógicos direcionados aos/as docentes das escolas do ensino fundamental, para os/as docentes e pesquisadores/as das universidades, mas também para os/as gestores/as das políticas públicas.

Transversalidade e intersetorialidade tornam o desafio deste diálogo mais instigante cuja complexidade se configura quando os movimentos sociais (feminista, negro, LGBT) também integram o processo de construção da política pública.

O GDE é um marco, uma referência, no que diz respeito às questões que lhe são pertinentes. Desde o projeto piloto, o conhecimento gerado com a experiência tem estado presente em seminários, encontros, congressos (nacionais e internacionais), além da produção concebida nas universidades por meio de pesquisas, dissertações, teses, cartilhas e vídeos. A logomarca do curso tem sido estampada em várias destas produções. No entanto, é necessário que não se perca o fio gerador: a ideia do coletivo que o concebeu.

Para que o GDE se concretize realmente enquanto política pública torna-se necessário que os/as gestores/as das políticas de educação (nacional e local) também sejam sensibilizados nas temáticas da diversidade e que assumam a ideia criando condições de realização e monitoramento do processo, para que as universidades possam desempenhar mais efetivamente o seu papel de disseminadoras do conhecimento.

O GDE tem sido percebido como uma política inovadora e sem precedente na história da educação brasileira, uma prática bem sucedida, principalmente por tratar dos temas de maneira transversal e por ser disseminado pela metodologia a distância e, por ter avançado ainda mais ao ser aplicado também na modalidade de especialização passando, inclusive a integrar a grade curricular de algumas universidades. Sobre a necessidade de difusão do exemplo do projeto GDE, a representante da Universidade de Leeds, no Reino Unido, Sarah Whitelaw, afirmou, por ocasião da Oficina de Avaliação do curso piloto:

(...) para nós este projeto é de grande importância internacional e deveria ser disseminado o mais amplamente possível. Este é realmente um trabalho inovador e muitas pessoas em todo o mundo ficarão felizes em ser parceiras entusiasmadas e trabalhar em conjunto com esta grande equipe na promoção, nas escolas, da agenda de direitos humanos fundamentais. Eu gostaria de enfatizar este fato. Eu não conheço nenhum trabalho dessa natureza que esteja sendo desenvolvido em tão ampla escala em algum outro lugar, portanto, devem receber os meus parabéns por isso. Vamos levar muito dessa experiência conosco, para o nosso próprio mundo.

As dificuldades relatadas, principalmente no que tange às questões institucionais, burocráticas, administrativas, que são comuns em projetos inovadores, podem ser minimizadas quando as parcerias são consolidadas com os órgãos governamentais locais de forma a garantir todas as condições - não só para os/as professores/as usufruírem desta política educacional, como também do poder público acompanhar os resultados deste aprendizado e estimular a inclusão da temática de forma efetiva no projeto político-pedagógico das escolas.

Na tarefa de revisão de paradigmas arraigados é necessário o esforço de cada ator/atriz envolvido/a - gestores/as das políticas públicas de educação (níveis nacional, estadual e municipal), universidades, direções das escolas, gestores/as e tutores/a dos pólos UAB e cursistas -, para que a ideia da igualdade, do respeito à diferença possa ecoar de forma real em toda a sociedade. A começar pelos/as alunos/as das escolas brasileiras, a partir de milhares de professoras e professores, cuja relação se dá cotidianamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009.
- MAFALDO, Norma M. Meireles; SILVA, Edna Maria Lopes da; BARBOSA, Luciana Cândido. Quem sou eu mulher educadora. Análise de Memoriais das Cursistas do GDE da Paraíba. Artigo apresentado no Seminário Fazendo Gênero 9. Florianópolis, setembro 2010.
- MINELLA, Luzinete Simões e CABRAL, Carla Giovana. Entre olhares e Lugares: uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutores (as) e cursistas. In: _____ (orgs). Práticas Pedagógicas e Emancipação - Gênero e Diversidade na Escola. Santa Catarina, Editora Mulheres: 2009.
- PEREIRA, Maria Elisabete et. al. (Orgs.). Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.
- ROCHA, Lauro Cornélio. Trajetórias, Desafios e Possibilidades no Curso Diversidade na Escola. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila, BARRETO, Andreia. Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na Escola, 2008.
- ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila, BARRETO, Andreia (orgs). Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

AGRADECIMENTOS

Ao relatar a trajetória do Curso Gênero e Diversidade na Escola, é necessário registrar os agradecimentos a todas e todos que participaram deste desafio.

Infelizmente há como reproduzir, em toda sua extensão, a riqueza dos depoimentos de diversos cursistas, professoras/es, equipes de coordenação, de suporte, professoras/es especialistas, e de todas e todos que vislumbraram no curso GDE a possibilidade da construção de uma escola inclusiva e solidária e de uma sociedade menos preconceituosa.

Um agradecimento especial às coordenadoras, às/aos tutoras/es (online e presenciais), equipes técnicas, cursistas, enfim todos que contribuíram para a efetivação deste trabalho, fornecendo entrevistas, relatórios, artigos, e diversos outros materiais do GDE

A todas e todos pela construção conjunta de uma experiência pedagógica inovadora e fundamental para reduzir as desigualdades e por entenderem que o curso “Gênero e Diversidade na Escola” é um programa fundamental para a educação brasileira.

UNIVERSIDADES OFERTANTES DO CURSO GDE

(2008-2010)

Instituto Federal do Pará (IFPA)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Universidade de Brasília (UnB)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Universidade de Pernambuco (UPE)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO GDE

EQUIPE DE PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DA CONCEPÇÃO DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

EQUIPE CLAM/IMS/UERJ

Sergio Carrara (Coordenação)
Andreia Barreto
Fabiola Rohden
Leila Araújo

PROFESSORES ESPECIALISTAS E COLABORADORES

Daniela Auad - UNIFESP
Claudia Regina Ribeiro - UFF
Elaine Brandão - UFRGS
Fabiola Rohden - UERJ
Helena Altmann - UNICAMP
Horacio Sivori - UERJ
Isabel Santos Mayer - Ashoka
José Maurício Arruti - PUC-Rio
Julio Simões - USP
Laura Moutinho - USP
Márcia Lima - USP
Maria Luiza Heilborn - UERJ
Omar Ribeiro Thomaz - UNICAMP
Regina Facchini - UNICAMP
Simone Monteiro - FIOCRUZ
Vanessa Leite - UERJ
Vanessa Rangel - UERJ

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Edméa Oliveira
Elizabeth Rondelli
Helois Padilha
Karla Vaz Cavalcanti
Laura Coutinho
Marco Silva
Maria Lúcia Cardoso
Maria Teresa Andrade de Gouvêa

EQUIPE GOVERNAMENTAL

SPM/PR
Dirce Margarete Grösz
Maria das Graças Serafim Cabral
Maria Elisabete Pereira
Maria Lucia Santana Braga
Maria Margarete Lopes
Sônia Malheiros Miguel

SEPP/PR

Cristina de Fátima Guimarães
Ivete Maria Barbosa Madeira Campos
Maria da Graça Ohana Pinto
Vera Lúcia da Silva Proba

MEC

Alexandre Mathias Pedro
Beto de Jesus
Eliane dos Santos Cavaleiro
Jeane Félix da Silva
Leila Lopes de Medeiros
Leonor Franco de Araujo
Marcelo Reges Pereira
Maria Elisa Almeida Brandt
Rogério Diniz Junqueira
Rosilea Maria Roldi Wille

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

BRITISH COUNCIL

David Cordingley
Roberta Kacowicz

REALIZAÇÃO



Secretaria de
Políticas para as Mulheres

Secretaria de
**Políticas de Promoção
da Igualdade Racial**

Ministério da
Educação