

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Eliana Teresinha Quartiero

**LONGE DEMAIS DAS CAPITAIS:
distâncias e desigualdades**

Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Eliana Teresinha Quartiero

**LONGE DEMAIS DAS CAPITAIS:
distâncias e desigualdades**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Social e Institucional.

Orientador: Prof. Henrique Caetano Nardi

Linha de pesquisa: Políticas Públicas, Saúde, Trabalho e Produção de Subjetividade

Porto Alegre

2014

Dedico esta tese às pessoas que existem e resistem sós.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é um processo que vai muito além das leituras realizadas, da pesquisa de campo, das viagens feitas e das muitas horas frente a um computador. São quatro anos de um processo, no qual muitas pessoas participaram de forma mais próxima e outras apoiando à distância. Agradecimentos não podem contemplar todas as pessoas sem as quais esta caminhada teria ficado menos interessante, e produtiva. Lembro aqui algumas delas que foram fundamentais neste processo.

Agradeço a cuidadosa orientação do Henrique, que deu espaço para minhas idas e vindas geográficas e teóricas. Acolheu a minha dispersão.

A professora Cleci Maraschin por seu importante apoio, contribuição na qualificação do projeto de tese, e sua perspicaz leitura do texto, que me ajudou a dar foco a pesquisa.

Meus agradecimentos, pelas trocas teóricas e risadas, às pessoas do NUPSEX: Priscila, Lucas, Rodrigo, Eduardo, Paula, Daiane.

A Natália e a Miriam, amigas do coração, não sei o que fiz para merecer amizade tão especial.

A Tade-Ane e Lucésia por nossos cafés que ajudaram a enfrentar as duras jornadas de trabalho e por me acolherem *fora de casa e fora da casinha*.

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que aceitaram participar da pesquisa, cedendo seu exíguo tempo para conversas e entrevistas.

Agradeço pela vivência com meus preciosos filhos que sempre me dão esperança que a vida vale a pena e que me deixam muito sentimental. Obrigada Pedro e Póti!

Suave é a noite
É a noite que eu saio
Pra conhecer a cidade
E me perder por aí

Nossa cidade é muito grande
E tão pequena
Tão distante do horizonte
Do país

Eu sempre quis viver no velho mundo
Na velha forma de viver
O 3º sexo, a 3ª guerra, o 3º mundo
São tão difíceis de entender

Suave é cidade
Pra quem gosta da cidade
Pra quem tem necessidade de se esconder

Nossa cidade é tão pequena
E tão ingênua
Estamos longe demais
Das capitais

Eu sempre quis viver no velho mundo
Na velha forma de viver
O 3º sexo, a 3ª guerra, o 3º mundo
São tão difíceis de entender

O 3º sexo, a 3ª guerra, o 3º mundo

Longe demais das capitais
Engenheiros do Hawaii
Composição: Humberto Gessinger

RESUMO

Nesta pesquisa realizamos um exercício de problematização acerca das verdades que demarcam processos de diferença/desigualdade presentes na implantação de uma formação de professoras/es nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Tomamos o trabalho de problematização como a tarefa de levantar as questões colocadas no campo e, também, as soluções que estão sendo propostas, considerando que, tanto as perguntas quanto as respostas, são elaboradas dentro de uma rede de poder/saber que determina as respostas possíveis. Com esta abordagem buscamos contribuir com o debate sobre a necessária transformação do cotidiano escolar, que se apresenta como discriminatório e pouco permeável às diferenças. Propomos discutir como o funcionamento de verdades acerca da diferenciação do humano normatiza e conforma o fazer pedagógico e vai se apresentar como desafio quando buscamos ensinar de outras formas ou ensinar valores alinhados aos direitos humanos. Utilizamos como campo de pesquisa a implantação do curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) como formação continuada para professoras/es da rede pública de ensino, que tem como objetivo modificar preconceitos, condições desiguais, divulgar uma concepção de direitos humanos. Exploramos as naturalizações de verdades que, neste processo, constroem as subjetividades e identidades, através de demarcação de diferenças que servem de base para desigualdades. Buscamos compreender como se reapresentam as lógicas de verdades/preconceitos estabelecidas no campo da educação neste contexto de implantação de uma política pública direcionada a provocar mudanças na atuação docente. Entendemos que no momento em que se busca transformar uma rotina escolar entram em cena as difíceis negociações com o já estabelecido, a possibilidade de outras/novas intervenções pedagógicas serem colocadas em movimento necessita do deslocamento de posições cristalizadas. A proposta do curso, no formato de educação à distância (EAD), coloca em pauta a questão da distância, toda uma série de enunciados acerca de como pensamos as distâncias geográficas e como estas configuram subjetividades e geram classificações hierárquicas. Percebemos que a concepção de centro/periferia presente neste contexto não remete somente a uma posição geográfica, longe das capitais, mas está referida a uma série de classificações que atribuem valores diferenciados a diferentes sujeitos conforme estes se posicionam numa localização em relação a um centro. Encontramos uma série de desafios para a tarefa que esta formação se coloca, transformar o ambiente escolar instituindo relações mais igualitárias. Percebemos que este processo foi determinado por redes de poder relacionadas às formas como compreendemos os processos de escolarização, às posições atribuídas aos docentes e às diferentes legitimidades que estão colocadas para os locais de enunciação: de centro ou de periferia. A diferença está relacionada a um extensivo processo de categorização dos indivíduos e dentro deste processo não há igualdade possível, a intervenção necessária seria da ordem de contestar o modelo de categorias e burlar/transformar as normas que o definem. Portanto, nossas estratégias não podem apenas afirmar identidades subjugadas, mas também problematizar constantemente as configurações de identidades.

Palavras-chave: **Formação Continuada de Professores/as. Educação à Distância. Pedagogia Queer. Pedagogia Descolonial. Sexualidades. Políticas Públicas. Relações de Gênero. Psicologia Social.**

ABSTRACT

In this research we carried out an exercise in questioning about the truths that demarcate processes of difference/inequality present in the implementation of a teacher training about gender, sexuality, sexual orientation and ethnic-racial relations. We take the problematization as the task of raising the questions in the field and also the solutions that are being proposed, considering that both the questions and the responses are created in a network of power/knowledge that determines the possible answers. With this approach we seek to contribute to the debate about the necessary transformation of the school routine, which presents itself as discriminatory and not very open to differences. We propose to discuss how the functioning of truths about the human differentiation regulates and conforms the pedagogical actions and will present a challenge when we seek other ways to teach, or to teach values aligned to human rights. We used as a research field the implementation of the course *Gênero e Diversidade na Escola* (Gender and Diversity in School), hosted by the Ministério da Educação (Ministry of Education) as continuing education for teachers of the public school system, which aims to modify prejudices, unequal conditions, promote a conception of human rights. We explore the naturalization of truths that, in this process, construct subjectivities and identities, through demarcation of differences that support inequalities. We seek to understand how are presented the logics of truths/prejudices established in the field of education in this context of implementing a public policy aimed at bringing about change in teaching practice. We understand that when one seeks to transform a school routine come into play the difficult negotiations with the already established, the possibility of other/new pedagogical interventions being put in motion requires the displacement of hardened positions. The proposed format of the course, in distance education (ODL), brings forth the question of distance, a series of statements about how we think the geographical distances and how these shape subjectivities and generate hierarchical classifications. We realized that the idea of center/periphery present in this context refers not only to a geographical position away from the capital, but is referred to a series of classifications that assign different values to different subjects as they position themselves in a location relative to a center. We found a number of challenges for the task this training proposes, transforming the school environment by instituting more egalitarian relationships. We realize that this process was determined by power networks related to the ways we understand the processes of education, the positions assigned to teachers and the different legitimacy that is placed for places of enunciation: of center or of periphery. The difference is related to an extensive process of categorization of individuals and within this process there is no equality possible, the necessary intervention would be about challenging the categories model and bypass/change the rules that define it. Therefore, our strategies can not only assert subjugated identities, but also constantly question the identities settings.

Keywords: Continuing Teacher Training. Distance Education. Queer Pedagogy.

Decolonial Pedagogy. Sexualities. Public Policies. Gender Relations. Social Psychology.

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizado

BSH – Programa Brasil sem Homofobia

CLAM – Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos

DCEB/EF – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

GDE – curso Gênero e Diversidade na escola

IES – Instituição de Ensino Superior

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SEED/MEC – Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INICIANDO A VIAGEM	12
2 CAMINHOS DA PESQUISA	31
2.1 O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	40
2.2 GDE EM SANTA CATARINA.....	46
3 CONSTRUINDO UMA POLÍTICA PÚBLICA	49
3.1 ENSINAR COM DISTÂNCIA	79
4 DIFERENÇAS/DESIGUALDADES	108
5 DISTÂNCIAS/DESIGUALDADES	140
6 NOVAS PERGUNTAS E NOVAS RESPOSTAS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	197

1 INICIANDO A VIAGEM

Suave é a noite
É a noite que eu saio
Pra conhecer a cidade
E me perder por aí

Como realizar intervenções no cotidiano escolar que estabeleçam um princípio de igualdade nas relações? Este questionamento foi um disparador para esta pesquisa, enquanto docente eu me perguntava: como realizar esta tarefa? Meu interesse neste campo de pesquisa vem do desejo de provocar mudanças no cotidiano escolar onde presenciamos uma sistemática valoração do humano que têm determinado vidas mais alegres ou vidas mais duras. Eu parto de minha experiência como professora da rede pública de ensino e da docência no ensino a distância. Este texto relata a vivência de uma pesquisa que foi desenvolvida no período de quatro anos, relativos ao tempo do doutorado, porém as reflexões apresentadas extrapolam estes marcos de tempo. Minha caminhada pensando sobre o fazer docente relacionado às discussões das relações de gênero e sexualidade iniciou na minha formação em Psicologia e no meu percurso profissional como docente na rede pública de ensino. Acompanhei, no período de 2007 a 2009, como pesquisadora, as formações continuadas de professoras/es sobre a temática da diversidade sexual promovidas pelo programa Brasil Sem Homofobia¹, capacitações presenciais e realizada por ONGs (QUARTIERO, 2009). Em 2011 iniciei minha experiência de docente na modalidade de ensino a distância como professora do curso de Pedagogia a distância na Universidade Estadual de Santa Catarina, onde atuo até o momento desta escrita.

¹ O Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual - foi elaborado, em 2004, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos com a colaboração do Movimento LGBT. Este programa resulta das reivindicações do Movimento LGBT junto ao Estado, visando garantir a cidadania à comunidade no Brasil através da criação de políticas afirmativas. Dentre os seus objetivos, a proposta de cursos de formação para professores/as tem como alvo a promoção do respeito à diversidade sexual como um direito fundamental para o pleno exercício da cidadania. O Programa foi proposto com um caráter interministerial, com um total de 53 ações, incluindo políticas de saúde, educação, cultura, trabalho, justiça, segurança e cooperação internacional.

O fato de trabalhar como professora na educação a distância me propiciou um transitar entre cidades – *viagens ao interior* – e o desafio de ser porosa aos acontecimentos de cada local. No meu cotidiano de docente ouvi advertências vindas de colegas professores/as e de tutores/as acerca das cidades onde se situam os pólos de educação a distância: “o nível cultural de nossos alunos não é bom”, “lá tem muita gente de religião”, “eles não entendem”, “Sabe como é... eles têm aquele pensamento, aquela cabeça do interior...” tais falas sinalizam para uma demarcação deste *outro*, como aquele que está distanciado do conhecimento e de um estilo de vida cosmopolita, mais valorizado frente a uma “vidinha pacata do interior”. A experiência de docência no ensino superior na modalidade a distância fortaleceu a intenção de pesquisar as formações continuadas, que abordam as temáticas de gênero e sexualidade, para professores/as da rede pública de ensino no formato de cursos semipresenciais e a distância.

A estranheza inicial e uma desconfiança acerca de que esta modalidade de ensino não seria adequada a esta tarefa, que presencialmente já se mostrava uma ação complexa, foi dando espaço a uma série de outras questões. Questionamentos que surgiram a partir da percepção que as práticas pedagógicas são definidas dentro de negociações com verdades que determinam distâncias entre pessoas. E a forma como percebemos as distâncias vão estar relacionadas e definir como nos colocamos frente ao outro, como: igual, diferente, estranho, etc. Estas distâncias estão definidas por redes de poder/saber que vão estabelecer hierarquias nas relações entre os indivíduos. Questões se colocam acerca de que pessoas se buscam formar e que subjetividades estão se constituindo neste processo de escolarização. Considerando que as práticas pedagógicas, discursivas e não discursivas, vão propor e demarcar identidades para os sujeitos que estão localizados no ambiente escolar, como também institui modos de como estes/as devem perceber, falar e ver o mundo e a si mesmas/os.

Na sociedade nós todos/as estamos localizados em uma malha de categorizações que marcam distâncias e estranhamentos entre os diferentes indivíduos, este processo possibilita, e institui as diferenças como desigualdades. Segundo Skliar (1999), a noção de diferença necessita ser desnaturalizada: “As

diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de 'pluralidade'; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis (p. 22-23). Uma extensa categorização do humano está fundada na instalação da modernidade², aqui pensada como constituída conjuntamente com o processo de colonização de populações que se situam fora da Europa, movimento que deu base para a construção de uma determinada matriz de poder. (MIGNOLO, 2003, 2008, 1996). Esta matriz de poder tem seus alicerces na racialização e na racionalização da sociedade (QUIJANO, 2005), este processo de racialização impôs uma classificação humana, inicialmente, em três raças: brancos, índios e negros tendo como referência a cultura europeia como a que produz conhecimento, ciência e civilidade. A lógica moderna foi universalizada e nesta instalação se naturaliza a classificação/hierarquização, e podemos perceber esta lógica classificatória nas marcações de países como sendo: de primeiro, de segundo e de terceiro mundo; centro e periferia; desenvolvido, em desenvolvimento e subdesenvolvido. Enunciados que colocam: "educação de primeiro mundo" como sinônimo de educação de qualidade estão inscritos em redes de poder que instituem que a educação escolar deve se aproximar da lógica cultural, política e epistêmica dos países "centrais".

A escola se constituiu como passagem obrigatória de todos os sujeitos para sua inserção no social. Poderíamos argumentar que a escola é um principal destino de intervenção, pois, é no processo de aprendizagem de nosso conhecimento ocidental que constituímos nosso olhar classificatório para o restante de nossa vida "como local onde se ensinam desigualdades" (SILVA, 2000, LOURO, 1999, 2001).

No Brasil têm sido realizadas pesquisas que demonstram que o ambiente escolar está repleto de preconceitos (FIPE 2009, UNESCO 2004, FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2009). As relações escolares são atravessadas por situações de agressão e desrespeito que convocam uma intervenção.

² Estamos utilizando as produções teóricas de autores alinhados ao grupo de pesquisa "Proyecto latino/latinoamericano Modernidad/colonialidad". Este apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar. Alguns pesquisadores/a deste grupo são: Enrique Dussel (2000), Aníbal Quijano (2005, 2007), Walter Mignolo (2000, 2003), Ramón Grosfoguel (2007), Catherine Walsh (2005, 2010) e Nelson Maldonado-Torres (2009), dentre outros. O postulado principal que os une, trata-se de que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p.75).

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, o *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como nas nossas escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, “as diferenças estão bombando na escola”. (CANDAUI, Vera Maria, 2010, p. 756)

O espaço escolar que está considerado como produtor de desigualdade, também é visto como motor de mudanças, espaço de implementar “novas atitudes e novas formas de convivência social”. Estes olhares sobre o processo escolar como tendo uma função nas mudanças das relações sociais, como um espaço de “formar cidadãos”, vão estabelecer algumas questões norteadoras para as ações das políticas públicas. Neste contexto, a escola tem ocupado um lugar de destaque e está sempre listada nas propostas de políticas públicas como um local a ser alvo de intervenções. Neste sentido, para transformar esta realidade, uma das abordagens mais recorrentes é a formação de docentes e gestores, incluindo como conteúdo a discussão das diversas discriminações e alinhando estas a uma ótica dos direitos humanos. Na área da educação, surgem metas e indicações nos planos de governo por um tratamento específico a grupos em situação de discriminação no país, salientando-se o acesso e permanência à escolarização. Há a necessidade de ensinar a igualdade, mas qual igualdade está sendo pensada e criada na escola e nas formações/constituições de professores/as?

A igualdade está colocada como um dos valores fundamentais no mundo ocidental, constituída na modernidade, esta metanarrativa, institui que todos os seres humanos são ou nascem iguais, ou seja: somos todos iguais. Essa afirmação propiciou que se ampliassem alguns direitos, porém nos processos de lutas dos movimentos sociais, surgiram críticas às apropriações dos discursos de direitos civis e políticos da forma que foram constituídos na modernidade, que podem esconder a diferença cultural, política e de poder presente em nosso cotidiano com um discurso de igualdade. Esta tensão se apresenta no texto do Programa Nacional de Direitos

Humanos (PNDH I) onde se salienta, há a necessidade de listar uma série de sujeitos, cuja legitimidade enquanto humanos poderia ser contestada:

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, **sejam elas** mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. **Todos, enquanto pessoas,** devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996, p. 3, grifos nossos)

A teoria dos direitos humanos tem seu início contando uma história de direitos conferidos a uma parte muito pequena da humanidade em um determinado lugar e tempo: o Ocidente moderno. No entanto, esta não pode ser considerada a única proposta para uma conquista de direitos humanos como um todo, trata-se de uma narrativa localizada, onde se ignoram alguns espaços e se reforça a ideia de que apenas a cultura ocidental possui as condições para o estabelecimento destes direitos e que, quando o restante da humanidade alcançar o mesmo estágio, estará apta a gozar destes direitos. Os enunciados de direitos tomados como universais estão relacionados a um modelo educacional construído na modernidade, sustentado em verdades vinculadas a um sistema de classificação e hierarquização, tendo como organizador o princípio da homogeneização. Aqui podemos ver toda uma articulação com as propostas de direito à escolarização, universalidade de acesso à escola, “escola para todos”.

Quando coloco que busco igualdade não estou me referindo/reportando a um entendimento de que somos todos iguais, não me amparo no conceito universal de ser humano. Nesta pesquisa vou me orientar no entendimento que diferença está relacionada a um extensivo processo de categorização dos indivíduos e que dentro deste processo não há igualdade possível, a intervenção necessária seria da ordem de contestar o modelo de categorias e burlar/transformar as normas que o definem, este posicionamento justifica problematizar estas verdades instaladas no fazer pedagógico.

Quando estamos³ refletindo sobre igualdade esta vem acompanhada com a questão da diferença, estas são, inúmeras vezes, colocadas em oposição. Esta lógica propõe práticas pedagógicas onde o diferente é percebido a partir de marcos universalistas de ser humano, negando que a diferença é uma condição definida relacionalmente, que acontece no espaço social. Segundo Skliar (2003) “...a igualdade deveria ser resultado de uma relação de oposição com a desigualdade – e não com a diferença – e a diferença com a mesmidade – e não com a igualdade (SKLIAR, 2003, p. 107). Neste sentido vamos lançar um olhar para esta questão pensando a igualdade não como oposta à diferença, vamos utilizar igualdade como uma luta inarredável por vidas dignas para todos e todas. A partir deste posicionamento político, vamos problematizar aqui como se apresentam concepções de diferença/desigualdade que transitam no ambiente escolar e se reapresentam em propostas de transformação deste cotidiano.

Sabemos da imensa necessidade de modificar a atitude acerca de categorias marcadas: negras, homossexuais, pobres, etc, porém nossa contribuição consistiria em problematizar as normas e o processo de categorização. Esta procura foi o que direcionou esta pesquisa e conduziu os caminhos investigativos. Como ensinar igualdade se coloca como um problematizar acerca da categorização e normatização do humano:

Quando igualdade e diferença se discutem dicotomicamente, estruturam uma eleição impossível. Se alguém optar pela igualdade, estará forçado a aceitar que a noção de diferença é sua antítese. Se alguém optar pela diferença, admitirá que a igualdade é inalcançável. (...) Nós, as feministas, não podemos renunciar à ‘diferença’; tem sido nossa ferramenta analítica mais criativa. Não podemos renunciar à igualdade, ao menos quando desejemos nos referir aos princípios e valores de nosso sistema político. (SCOTT, 1999, p. 217).

³ Este texto é resultado de olhares sobre o campo, com a contribuição de teóricos, o olhar do orientador e de trocas com colegas e estudiosos da área. Por isso a escrita se altera, passando da primeira pessoa do singular para a do plural, para que esse diálogo, ainda em andamento, entre a autora, e os outros autores, se mostre da forma que acontece: dinâmica, resultando em um conhecimento situado e de uma escrita a várias mãos, mas da qual não posso me eximir de meu posicionamento pessoal que é datado e que busca um determinado comprometimento político em especial.

Neste sentido tomamos a diferença sexual, de geração, de gênero, de raça, de etnia, de classe social, de religiosidade, de comunidade, como marcas que nos envolvem e nos determinam, implicam a todos/as nós. Vamos pensar a diferença como um processo de diferenciação (SILVA, 2000) que acontece dentro de contextos de relações de poder e que se estabelecem a partir de “lugares de enunciação” de um determinado contexto.

A sujeição mais tenaz da diferença é, sem dúvida a das categorias, pois permitem – ao mostrar de que diferentes maneiras pode dizer-se o ser, ao especificar de antemão as formas de atribuição do ser, ao impor de certa maneira, o seu esquema de atribuição dos entes – preservar, no cume mais alto, a sua quietude indiferenciada. As categorias regem o jogo das afirmações e das negações, fundamentam em teoria as semelhanças da representação, garantem a objetividade do conceito e do seu trabalho; reprimem a diferença anárquica, dividem-na em regiões, delimitam os seus direitos e prescrevem a tarefa de especificação que têm de realizar os seres. Por outro lado, podemos ler as categorias como as formas ‘a priori’ do conhecimento; mas, por outro lado, aparecem como a moral arcaica, como o velho decálogo que o idêntico impôs à diferença (FOUCAULT, 2000, p. 103)

Conforme se estabelece um processo de diferenciação, este traz como consequência que alguns indivíduos são situados como *outros*, seja em termos de rascismo, sexismo, homofobia, preconceitos de classe, estas marcas se estabelecem como hierarquias, a partir de um referencial da normalidade. “A normalização pressupõe um sistema de medidas, de graduações precisas e sutis às quais os indivíduos são distribuídos em relação a uma norma. Esta mesma norma é que organiza esta distribuição, como também produz o seu resultado”. (RABINOW, 1999, p. 44).

Nesta pesquisa vamos problematizar as verdades acerca de desigualdade/diferença que se apresentam no processo de implantação de uma proposta de formação de professoras/es nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Com esta abordagem buscamos contribuir com o debate sobre a necessária transformação do cotidiano escolar, considerado como discriminatório e pouco permeável às diferenças. Propomos discutir como o funcionamento de verdades

acerca da diferenciação do humano normatiza e conforma o fazer pedagógico e vai se apresentar como desafio quando buscamos ensinar de outras formas ou ensinar valores alinhados aos direitos humanos.

Este trabalho assume uma inseparabilidade entre conhecer e fazer, se afastando da suposição da existência de um sujeito e de um objeto prévios ao estabelecimento da sua relação, desta maneira produzir um conhecimento se trata de uma ação que modifica a realidade e nos modifica. Nesse sentido ampliado, conhecer não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, o que torna todo e qualquer problema conceitual um problema político. Em acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 203) que afirmam : “[...] Produzir conhecimento e produzir realidade se tornam face e contraface da experiência cognitiva, o que impõe a complexidade ético-estético-política da ação do pesquisador.” Portanto, neste processo de pesquisar estou/estamos inserida/os nas redes de saber/poder disponíveis neste contexto particular, e afirmamos a impossibilidade de um olhar neutro. A expressão poder/saber é utilizada num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1989, p. 27). É importante notar que, quando abordamos o saber, estamos nos referindo a compreender as formulações teóricas, que se colocam como saber científico ou tem uma pretensão de cientificidade, mesmo os “mal fundados, que nunca puderam atingir, ao longo de uma longa vida obstinada, a forma da cientificidade (FOUCAULT, 1969, p.179). A noção de saber implica poder e sua historicidade, explicamos o saber em sua relação de imanência com o poder, e vice-versa, “sua produção de verdade é inteiramente infiltrada pelas relações de poder” (FOUCAULT, 1999b, p. 60). Esta abordagem nos coloca frente aos processos de veridicção⁴ como: “por verdade não quero dizer o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros

⁴ Foucault chama de "jogos de verdade", não a descoberta do que é verdadeiro, mas as regras segundo as quais pode-se falar da questão do verdadeiro e do falso. Às vezes, Foucault utiliza igualmente o termo "veridicção" a fim de designar a articulação, em determinado campo, segundo alguns critérios, dos discursos considerados verdadeiros.

efeitos específicos de poder”.(FOUCAULT,1998, p.13). Portanto ao propor uma teoria, acerca de um objeto, estamos não apenas descrevendo-o, mas julgando-o, produzindo conceitos, hierarquizando categorias, enfim, produzindo verdades. Verdades essas que terão sentido dentro de um campo discursivo, que é próprio da concepção dos/a pesquisadora/es, fruto de vivências, resultado de experiência. A experiência não como aquilo que acontece todo o dia, mas o que nos acontece, a partir dos sentidos que damos a este acontecer:

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que se opõem, ponto a ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2001, p.8).

Neste texto me proponho a contar uma história, não pensando na possibilidade de existir uma só versão, mas que esta foi construída a partir de minha experiência, pois a forma de pensar os acontecimentos é um processo particular e social, onde também criamos o objeto do qual falamos e para isto utilizamos verdades disponíveis dentro de nossa cultura. Michel Foucault (1998) defendia uma forma de narrativa histórica que não tivesse vergonha de ser parcial, preliminar, um tipo de narrativa que não visaria origens e uma posição confortável de verdade. Entendo que esta narrativa tem seus limites circunscritos dentro de jurisdições próprias à rede conceitual escolhida e a uma experiência de campo única, pois não há objetos naturais a serem encontrados, mas se busca pensar nos modos de objetivação. A obra não pré-existe como objeto, existe apenas como efeito de condições positivas de um “feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 1969, p.61). Então a verdade está sempre dependente de uma perspectiva histórica e jogos de poder, ela é relativa à visão que predomina através dos conflitos de interesses, das disputas dentro de diferentes campos no corpo social, portanto, uma visão histórica e parcial sobre as coisas. Esta é uma narrativa que busca interrogar as transformações e acontecimentos a partir de uma crítica do presente. Em muitos momentos da pesquisa de campo consegui me perceber

compartilhando, pertencendo à lógica de verdades relatada, falada e vivida, como pessoa que compartilha valores e cultura, ou seja, eu me reconhecia nas falas, eu sabia o que se enunciava.

Minha colocação como pesquisadora em campo foi a de me deixar afetar pelo viver a pesquisa e poder refletir sobre isso. Esta proposta está relacionada com acreditar e manter presente que as verdades que estou problematizando estão instaladas na minha constituição de sujeito. As perguntas que desencadearam esta pesquisa partiram de meu desconforto com o ambiente escolar onde percebia muita desigualdade e, contraditoriamente, muitas possibilidades, um espaço muito vivo. Esta percepção me fez buscar propostas de ensinar diferente e trago estas nas conversas com a pedagogia queer⁵, a pedagogia descolonial⁶ e também com as conversas com as pessoas que viveram o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Utilizamos como campo de pesquisa a implantação do curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) como formação continuada para professoras/es da rede pública de ensino, que tem como objetivo modificar preconceitos, condições desiguais, divulgar uma concepção de direitos humanos. Nossa intenção é compreender como se reapresentam as marcas de verdades/preconceitos estabelecidas no campo da educação no contexto de implantação de uma política pública direcionada a provocar mudanças na atuação docente. Entendemos que no momento em que se busca transformar uma rotina escolar entram em cena as difíceis negociações com o estabelecido, a possibilidade de outras/novas intervenções pedagógicas serem colocadas em movimento necessita do deslocamento de uma posição já construída e cristalizada. Ou seja:

⁵ As primeiras produções teóricas que estabeleceram uma relação entre a teoria queer e a educação surgiram nos Estados Unidos, Canadá e Austrália, em 1998 teremos a publicação de *Queer Theory in Education* (1998) de William Pinar, um texto onde se reúnem vários artigos que pensam as possibilidades de uma pedagogia queer. Também podemos citar a obra de Gough y Gough denominada *Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention Proceeding* (2002) e as contribuições de Déborah Britzman (1996, 2000, 2002, 2005) e Rafael Mérida (2002).

⁶ A pedagogia descolonial, conforme Catherine Walsh (2005), é uma perspectiva ainda em processo de construção, que coloca em discussão o racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. Os conhecimentos não ocidentais, nesta lógica, são considerados como inferiores.

Para que um comportamento entre no campo do pensamento é preciso que certo número de fatores, tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade. Ou tenham suscitado em torno dele certo tipo de dificuldades. Esses elementos decorrem de processos sociais, econômicos ou políticos (FOUCAULT, 2006a, p. 232).

A escolha deste curso como campo de pesquisa se deve ao fato deste apresentar algumas características que possibilitam acompanhar enunciados de desigualdade/diferença em ação, em um processo que envolve diferentes sujeitos de enunciação. O curso GDE, em especial, se diferencia dos moldes que vinham sendo propostos anteriormente para as formações direcionadas a docentes nestas temáticas, esta formação propõe trabalhar de forma transversal temas que vinham sendo abordados separadamente, com suas propostas e reivindicações levadas por diferentes agentes. Este formato surgiu no contexto de debates acerca de uma maior integração das agendas de reivindicações de vários grupos que denunciavam diferentes discriminações e preconceitos, apontando que estas desigualdades não se configuram separadamente, mas estão imbricadas: “Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária.”(HEILBORN, M., 2009, p.13) .

Além de agregar estes debates, esta formação utiliza a modalidade de ensino a distância⁷, conforme coloca a representante da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM): *O GDE cumpriu seu objetivo: rompendo barreiras geográficas, com o EAD para ir para o interior do interior. É o primeiro curso a distância, no mundo, nestas temáticas e de forma transversal.*⁸ O GDE foi construído em um momento em que o Brasil, acompanhando um movimento internacional, estabelece a modalidade a distância como uma metodologia adequada para ser utilizada na formação de professores/as da rede pública de ensino, os financiamentos para a formação docente têm se direcionado para

⁷ O curso GDE teve alterações, ao longo de seus 5 anos de implantação, no seu formato de oferecimento, semi presencial e na modalidade a distancia. Apresentamos seus formatos nas tabelas em anexo ao texto da tese.

⁸ Depoimento durante Seminário GDE+5, de representante da Secretaria de Políticas para Mulheres que participou, em 2008, da idealização do curso.

estas propostas, tanto para a formação inicial como para a continuada. Podemos observar que a oferta através da modalidade a distância, suscitou questões que antes não estavam presentes em formações presenciais, se apresentam uma rede de saberes que se entrelaçam para produzir sentido e significados sobre essa modalidade de ensino. Como esta metodologia se configura de uma forma diferenciada, provocou outros debates e efeitos na sua aplicação, vai atingir alguns públicos que até então não eram atingidos por estas ações. Nesta modalidade se envolvem outros atores, a dinâmica da educação a distância requer uma rede de pessoas que desempenham funções de suporte ou de docência compartilhada.

Devido a estas formações utilizarem a modalidade a distância mobilizou-se, em sua implementação, uma série de lógicas relacionadas ao entendimento de distâncias geográficas, distâncias culturais e distâncias de formas de viver. Estas distâncias se apresentam como diferenças, e estão carregadas de afirmações que relacionam e localizam os sujeitos a quem se direciona esta política como mais próximos ou mais afastados de um modelo de vida desejável. Este movimento me instigou a refletir sobre as proposições acerca do espaço geográfico e como se colocam estas dicotomias como: centro/periferia, capital/interior, desinformados/informados. Considerando que, no entendimento moderno, os espaços, foram estabelecidos como separados fisicamente e situados em uma mesma linha histórica, cabe pensar na produção de subjetividades/identidades que decorrem deste processo. As diferenças espaço-temporais reduzidas a diferenças no tempo de uma mesma história, podem restringir a possibilidade de construção de histórias alternativas. Portanto, falar de desigualdades relacionadas a espaços geográficos significa não somente descrever estes espaços, mas também indagar como as identidades são construídas a partir das suas inserções nos espaços sociais, mediante o questionamento do local, tal como teorizado por Caren Kaplan, Avtar Brah, Doreen Massey⁹ e outras geógrafas feministas.

A ideia de centro de conhecimento necessita ser problematizada quando pensamos cursos na modalidade a distância, onde o afastamento do centro está marcado. Uma das características do GDE, é que este foi elaborado por pesquisadores e estudiosos das áreas abordadas no curso e sua implementação acontece através do

⁹ BRAH, Avtar (2006, 2011) , MASSEY, Doreen (2008), KAPLAN, Cren (1996)

oferecimento por universidades, envolvendo grupos de pesquisa que estão atuando no espaço da academia¹⁰. Este formato nos convoca a refletir sobre as legitimidades, neste caso, pensar como docentes universitários são entendidos como capacitados a realizarem tal tarefa. Os saberes estão envolvidos em contextos ou projetos de poder, a partir do projeto moderno se propôs um específico modo de exercício de poder, com uma determinada maneira de articular conhecimentos e formas de validação, fundado em uma geopolítica, que indica que esses modos de produção de conhecimento e de exercício de poder têm um local privilegiado de irradiação¹¹. Seguindo estas lógicas teremos a localização de onde está o conhecimento e onde “faltam” conhecimentos. Estes vetores constituem dinâmicas de poder que definem quais as instituições e pessoas que estão legitimadas a proferir as verdades a serem aprendidas. Aqui vemos esta dinâmica dando suporte a pensar a educação como um movimento que leva a produção intelectual dos centros de conhecimento/pensamento até regiões longínquas onde não há produção de conhecimento, onde há uma carência generalizada de informações, de discussões e escolhas; a mesmice de um cotidiano onde as mudanças são lentas e necessitam de impulsos vindos do exterior. Este olhar não busca novidades ou contribuições vindas destes locais distantes, não há o que descobrir exceto o que necessita ser mudado.

Estamos considerando que o saber está implicado com configurações de poder, então, teremos os saberes constituídos como mais importantes e saberes periféricos, a constituição de um campo de saber contém disputas, não há saber neutro: todo saber é político, e estes asseguram o exercício de poderes. Sendo assim, podemos pensar sobre os modos pelos quais a verdade é produzida neste determinado contexto de pesquisa e problematizar as relações de poder/saber aí constituídas/presentes. Dentro das narrativas pedagógicas modernas os saberes foram sujeitos a uma ordem de racionalidade, alguns discursos adquirem status de verdade científica e os saberes que

¹⁰ Vou utilizar ao longo desta escrita: academia e acadêmicos/as, pois foi o termo que surgiu no campo de pesquisa, como se auto nomearam as pessoas que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES)

¹¹ Vamos nos amparar em vários autores (MIGNOLO, W, 2008, 2011; CASTRO-GÓMEZ, S.2000; GROSFUGUEL, R., 2007; 2010; DUSSEL, E., 2005; QUIJANO, A., 2005, 2007) que têm discutido o processo de constituição da escola dentro de ideais da modernidade, salientado que através do processo colonial se estabelece a idéia de um centro europeu de irradiação da cultura. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo se configurou em marcos de desenvolvimento, como um movimento de levar conhecimento onde não há.

não estão entendidos como tal, são situados como um não-saber (ou como saberes inferiores, desqualificados e que devem ser transformados). Esta matriz coloca na ciência o valor de verdade, formaliza processos de aquisição de conhecimentos e classifica alguns conhecimentos como universais e, em contrapartida, alguns como locais ou subalternos. Os conhecimentos universais são entendidos como pertinentes para todas as pessoas, culturas e locais, trazendo como consequência um processo de normalização, com uma correspondente hierarquia de conhecimentos e de sujeitos que conhecem.

A proposta do curso, no formato de educação à distância (EAD), coloca em pauta a questão da distância, se apresentam uma série de enunciados acerca de como pensamos as distâncias geográficas, se estabelece uma rede de sentidos que, supõe determinadas subjetividades e que suportam classificações hierárquicas. Para observar este processo de nomeações e posições de sujeito acerca da distância, buscamos perceber como se colocaram as relações entre universidade, com sua localização de academia e centro de conhecimento e seu encontro com a dinâmica do ensino fundamental, localizado como deficiente e distante. Para tanto realizei pesquisa de campo em duas cidades, onde foi oferecido o curso GDE, que estão localizadas e entendidas como fora dos centros, “longe de tudo”, “isoladas”, no “interior do interior”. Local geográfico recoberto de significados atribuídos por aqueles que o percebem como exterior e diferente de sua realidade: “é outra vida!”.

Nessa tese, vamos trazer uma discussão das proposições sobre desigualdade/diferença, nossa reflexão se destina a problematizar distâncias constituídas entre as pessoas, as formas que estão cristalizadas desigualdades entre humanos. Propomos mapear no processo de aplicação da política pública os argumentos sobre diferenças e como estas traduções irão construir o desenho e o desempenho da política pública/intervenção.

Não temos como objetivo realizar uma avaliação desta formação, mas aprender com esta prática, através de um exercício crítico, desenvolver um processo de desnaturalização que esteja acompanhando o cotidiano e forjando novos fazeres. Vamos utilizar a problematização enquanto exercício do pensamento, onde interessa apontar as verdades instaladas neste campo específico, considerando suas condições

de possibilidade. O que está em jogo são as hierarquias do humano, a organização em categorias, com valorações associadas. Considerando que as desigualdades que estão postas no social estão sendo constituídas e referendadas continuamente por saberes, nos interessa analisar as relações entre o saber e o poder que as estabelecem. A nossa problematização se direciona a formas como diferenças hierarquizadas e distâncias estabelecidas entre humanos se configuram nas práticas desta política pública. Como os/as agentes envolvidos/as negociam com práticas que incorporam separações sistemáticas entre as pessoas, e como estas afetam uma proposta de construção de equidade, considerando que a conquista de relações mais igualitárias implica deslizamentos acerca da identidade dos sujeitos, sua colocação no mundo, e pode questionar a atuação profissional destes/as docentes. Estamos nos perguntando como se estruturam os discursos acerca da diferença/desigualdade nesta ação do GDE, que tem como objetivo construir um ensino que “respeite as diferenças”, e neste processo, questionamos quais as lógicas que são acessadas para a construção de ações mais igualitárias. Buscamos desenvolver um distanciamento crítico das naturalizações que constituem nossa subjetividade de docentes, seja como professor/a inserido/a na educação fundamental, seja inserido/a no ensino superior, e mapear como estas determinam nossas práticas pedagógicas.

Judith Butler (1998) coloca que nossa ação está conformada dentro de possibilidades que são dadas em nosso entorno social, então vamos falar aqui da necessidade de repensar continuamente as premissas que fundamentam nossas práticas. O curso GDE coloca como seu objetivo uma reflexão sobre o trabalho docente: que as professoras possam refletir e questionar as verdades naturalizadas que regem suas práticas cotidianas. Aqui propomos realizar uma reflexão sobre o processo de fazer uma política pública que se destina a ensinar igualdade: *“Ensinar direitos humanos não é como ensinar física, ensinar a lei da gravidade...”*¹² As pessoas, que criaram e colocaram em ação o curso GDE, buscam sanar condições de desigualdade, porém estão, também, constituídas e moldadas no seu tempo histórico, com verdades que determinam as possibilidades dos fazeres. Os debates sobre equidade e

¹² Depoimento, no Seminário GDE+5, de representante do MEC que participou da equipe de elaboração e implementação do GDE.

preconceito, numa proposta de mudança do ambiente escolar, são afetados por verdades instituídas sobre os procedimentos de ensinar. As pessoas envolvidas em realizar esta ação encontram-se subjetivadas neste contexto que pretendem transformar, localizadas em uma posição de sujeito que é determinada por uma série de redes de poder. Quando falamos ação, não estamos nos referindo a ações descorporificadas, tomamos como produzidas por pessoas subjetivadas dentro de relações de poder/saber instituídas em um tempo, lugar e na tensão de uma negociação singular dos sujeitos que vivem este momento e as verdades aí estabelecidas. Neste sentido vamos tomar os dispositivos pedagógicos como inseridos em processos que são constitutivos de subjetividade, reconhecendo a sua historicidade.

Podemos pensar que a realização de políticas públicas é ou deveria ser pensada em longo prazo, mas na prática, percebe-se que estão à mercê de eventos políticos e negociações que lhe conferem um perfil de instabilidade, *“tudo é feito para ontem”* (coordenação equipe do CLAM). Este é um contexto de disputas políticas e um cenário que está em constante movimento, devido às relações de forças aí existentes, no entanto, percebemos no campo de pesquisa, processos de saber/poder que não tem marcos tão transitórios, se tratam de verdades cristalizadas e constituídas ao longo de processos sociais de longo alcance. As dinâmicas classificatórias sobre o humano estão sedimentadas através de uma relação de poder/saber e estão constituindo práticas, aqui vamos explorar as regularidades e o inesperado resultantes desta rede complexa de ações. As hierarquias e suas dinâmicas de diferença/ desigualdade se instalam na constituição de nossas subjetividades e vão balizar o significado que damos às nossas vivências e experiências.

O percurso de pesquisa não foi linear e sim construído ao longo de encontros realizados em um campo que considero novo, a política pública de formação continuada de professores na modalidade de EAD com a intersecção das temáticas: gênero, raça/etnia e sexualidade. Apesar da proposta do curso GDE ter sido iniciada em 2008, sua implementação não se apresenta de forma linear, houve mudanças na configuração da secretaria que a sediou, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) se transformou em Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Universidade Aberta do

Brasil passou para a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Algumas regras relacionadas a EAD foram sendo atualizadas e sua legislação e institucionalização, estão em construção e negociações.

A pesquisa se desenvolveu primeiramente com um levantamento de informações acerca do curso GDE, a partir destas informações foi se construindo uma tática de pesquisa onde nos focamos em utilizar como corpus o diário de campo, contendo o relato das viagens e as entrevistas realizadas com pessoas envolvidas na construção e aplicação do curso GDE e educadores/as que freqüentaram o curso.. O campo de pesquisa foi sendo desenhado por uma exploração dos caminhos do oferecimento do curso, assim, percorri os espaços da universidade, conversando com as pessoas que se envolveram nesta tarefa e realizei idas ao interior. A escolha das cidades onde se realizou a pesquisa teve como critérios: ser nomeada/entendida como uma cidade pequena, do interior; com um pequeno número de habitantes; distantes da capital, quer pela distância geográfica, quer pela pouca oferta de transporte rodoviário.

Através da estratégia genealógica, direcionamos o olhar para as verdades que são acessadas pelas pessoas envolvidas: gestores, professores/as, docentes de EAD e cursistas¹³ para significar e conduzir suas práticas. Considerando estas pessoas que participaram da pesquisa, não como testemunhas de uma história onde buscaríamos fatos ou evidências do que realmente aconteceu, mas considerar seus depoimentos como sendo proferidos por sujeitos que ocupam determinadas posições de enunciação, onde estão em jogo as verdades disponíveis no local e no momento de sua enunciação (FOUCAULT, 1969).

Neste texto, inicialmente, descrevo como foram desenvolvidos os caminhos da pesquisa e nosso campo de pesquisa, o curso de formação de professores/as: Gênero e Diversidade na Escola. No segundo capítulo: Construindo uma Política Pública apresento os movimentos de construção e implementação da formação, este relato está centrado em depoimentos de pessoas envolvidas no processo e como elas perceberam este momento. Neste capítulo buscamos apresentar pistas de verdades presentes e constitutivas do processo desta política pública, e tensões que envolvem as lutas por

¹³ Como as pessoas envolvidas nesta política são docentes, eu vou utilizar o termo cursistas para aqueles/as que freqüentaram o curso, para diferenciar dos que participaram da equipe de implementação do curso e daquelas/es que atuaram como professores do GDE.

legitimidade, entendendo que esta ação de política pública articula um conjunto de sentidos, partilhados por sujeitos que a constituem e são constituídos nesse processo.

No capítulo Diferenças/desigualdades vamos problematizar os enunciados sobre diferenças que estão sendo negociados no processo de implantação desta formação, concepções que afetaram a forma como esta foi organizada e desenvolvida. Buscamos neste jogo de verdades perceber a constituição das diferenças que estabelecem valores para os modos de viver.

Distâncias/desigualdades é o nosso quarto capítulo que aborda a discussão de distância e local, ou seja, como os olhares para os locais geográficos participam de uma inserção das pessoas em identidades e possibilitam legitimidades frente a um centro, considerando as possíveis conseqüências de desigualdade que daí podem ser produzidas. Fomos interpelados a discutir os conceitos de centro e periferia, buscando uma leitura/tradução dos mesmos, percebendo que os indivíduos são localizados em diferentes níveis de classificação com base na sua localização.

Finalizando nossa escrita abrimos para: Novas perguntas e novas respostas, onde apresentaremos algumas formulações construídas a partir desta experiência de pesquisa e que podem nos auxiliar a continuar um processo de problematização, um processo que entendemos aberto e que sinaliza incertezas, traz novas perguntas e possibilita novas/outras respostas. A forma que esta ação – GDE - está sendo desenvolvida produz coisas interessantes e deslocamentos, pudemos perceber afetações que foram buscadas e outras que são surpreendentes, as traduções são dinâmicas e o que é movimentado pelo curso é apropriado pelas pessoas das mais variadas formas e por vezes de maneira mais interessante do que foi programado ou buscado.

Neste texto vou pedir/exigir uma flexibilidade ao leitor para acompanhar um relato onde irei colocar as declarações de entrevistados/as, colocações teóricas e problematizações, ao longo da escrita, como forma de presentificar minhas análises, mostrar o percurso das questões. Quando me referir às pessoas envolvidas no projeto GDE, geralmente, o farei no feminino, pois a grande maioria envolvida são mulheres, tanto cursistas, quanto as envolvidas na execução. Vou utilizar o termo cursistas para aquelas que freqüentaram como alunas o curso GDE para diferenciar das profissionais

que atuaram como docentes nesta formação a quem vou me referir como professoras do GDE.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Eu sempre quis viver no velho mundo
 Na velha forma de viver
 O 3º sexo, a 3ª guerra, o 3º mundo
 São tão difíceis de entender

Estamos propondo a tarefa, seguindo os princípios da genealogia, de desnaturalizar os processos de diferenciação colocados na implementação do GDE, através de um exercício de problematização desta realidade (FOUCAULT, 1984). Desenvolver um exercício de crítica, se opondo assim à formulação de soluções prontas, buscando lançar um outro olhar às questões que estão neste campo. Concebemos o processo de pesquisar como uma atitude, um ethos, onde a crítica daquilo que somos seja, ao mesmo tempo, uma análise histórica dos limites nos quais estamos situados e a prova de sua ultrapassagem possível. (FOUCAULT, 1994, p. 578).

Neste percurso vamos operar com a problematização como instrumento, Foucault utiliza este termo para se referir a um conjunto de práticas que se relacionam ao jogo do verdadeiro e do falso que colocam determinado objeto como alvo para o pensar, sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, e da análise política.

Tomamos o trabalho de problematização como a tarefa de levantar as questões colocadas no campo e, também, as soluções que estão sendo propostas, considerando que, tanto as perguntas quanto as respostas, são elaboradas dentro de uma rede de poder/saber que determina as respostas possíveis. Nos propomos a colocar em ação um questionar que abriria a possibilidade de outras perguntas e de criar diferentes soluções, um exercício que está relacionado a um afastamento das abordagens sobre os problemas a serem solucionados. Ao olhar as questões, de outros ângulos, podemos trazer à cena outras formas de intervenção.

(...) um movimento de análise crítica através do qual se busca verificar como foram construídas as diferentes soluções de um problema; mas também como tais diferentes soluções dependem de uma forma específica de problematização. Percebe-se assim que toda solução nova que venha a ser

acrescentada às outras depende da problematização atual, modificando apenas determinado postulado ou princípio sobre o qual se apóiam as respostas dadas. (FOUCAULT, 2006, p.233)

Para desenvolver este exercício mapeamos o processo de implementação do GDE, desde sua idealização, pensada por técnicos e pesquisadores, sua institucionalização e aplicação por grupos vinculados a universidades. Neste sentido buscamos, através do relato da experiência dos diferentes agentes do processo apreender suas traduções e aplicações, tendo em mente que se estabelecem dinâmicas definidas por condições de possibilidade para cada local e período histórico. Buscamos olhar a política em ação, ou seja, como um processo, vista em ato, vivenciada por sujeitos que se tornam agentes e agenciadores das propostas desta ação. O projeto GDE é considerado como uma ação que contempla reivindicações originárias de movimentos sociais engajados na luta por direitos humanos, assim apresenta características que nos interessam acompanhar, pensando nos resultados buscados e os que decorrem de sua implementação, assim como a dificuldade para sua concretização.

Neste estudo não temos intenção de encontrar dados definitivos, mas perceber o processo, olhar as formas de funcionamento, as verdades instituídas, buscando como foco o que está naturalizado nas ações, nas maneiras de ensinar. Seguimos a proposta foucaultiana de nos afastarmos de uma linearidade histórica, uma causalidade, mas utilizando a perspectiva genealógica como possibilidade de acompanhar o processo de implantação desta política pública percebendo os jogos de verdades que afetam seu desenvolvimento, que vão afetar os resultados buscados e provocar, ou não, a adesão das pessoas que a recebem.

Para a produção do corpus de pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas e com esse instrumento, não tivemos o propósito de captar/descobrir verdades de como esses/as profissionais discutem e tratam as situações que dizem respeito a valores acerca de gênero, sexualidade e raça/etnia, mas sim, utilizamos as entrevistas como ferramentas para mapear as verdades que estão instaladas e que se constituem neste campo de saber/poder. Propomos às pessoas entrevistadas que elas contassem sua experiência de realizar o GDE, como se envolveram nesta tarefa, como perceberam o

processo por que passaram, tendo em mente a posição de enunciação que se coloca a cada sujeito. Com este olhar vamos apresentar as entrevistas realizadas somente identificando a posição de enunciação, ou seja, se o indivíduo estava inserido como: cursista, coordenador da formação, tutor/a, etc e o momento de sua participação – 2009 ou 2012. Apresentaremos as declarações das pessoas que participaram da pesquisa em trechos em itálico.

Vamos utilizar estas declarações dos sujeitos de pesquisa tomando as afirmações como proferidas num momento específico, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva, dentro de uma dinâmica de relações que permite que certas coisas possam ser ditas e entendidas como verdadeiras. Não tomamos a verdade como objeto dado, necessário e universal, mas não quer dizer que ela deixe de ser algo determinado pelo jogo estabelecido nas práticas históricas. Pensamos as práticas com sendo configuradas em discursos, que são constantemente transformados e incorporados, assim, não percebemos este processo como uma totalidade acabada, definidora de apenas uma verdade, buscamos, ao contrário, considerar os diferentes contextos de enunciação, percebendo-os como objetos vivos. Entendemos que as histórias produzidas são mediadas no interior de determinadas práticas sociais e vão dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. (LARROSA, 1994)

Percebemos nas entrevistas que as pessoas envolvidas no curso realizaram afirmações e relataram práticas que podem ser entendidas como contraditórias e algumas atitudes como paradoxais, porém consideramos que este é um movimento de negociação com as verdades e posições de sujeito que estão colocadas naquela realidade para aquele indivíduo, que pode aderir a discursos de forma circunstancial.

Na verdade a cultura da gente interfere também um pouco na prática da gente, então tem coisas que a gente aprendeu de um jeito e tu sabe que tem que mudar, mas tu também sabe que a sociedade também pode achar ruim lá fora, acho que a parte mais difícil é essa, conciliar o que tu ta aprendendo de novo e quer botar em prática, mas tu

sabe que o preconceito da sociedade ainda é grande para ti poder mudar.(cursista 2012)¹⁴

As condições de emergência de afirmações de verdades se apresentam em determinadas configurações de poder, e vão ser entendidas como legítimas em determinado contexto: “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1969, p. 146). Ou seja, o que é afirmado por uma pessoa se acopla a regras discursivas e depende de uma posição de enunciação, de uma identidade legitimada para proferir determinadas afirmações e, também, de como este indivíduo se situa frente a essa identidade. Com este suporte teórico, olharemos os relatos obtidos no campo como resultado de práticas discursivas e não discursivas, que são históricas. O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história específica que não o reconduz ao seu processo de instalação.

O grupo onde a gente vive dita o que a gente tem que estar vivendo. Para ser diferente tem que ter coragem, personalidade, para dizer: eu sou assim e assim que vocês vão me ver.(cursista 2012)

Percebemos as pessoas entrevistadas como ocupando uma posição de enunciação que não tem origem em uma essência, mas que as situa em um lugar que pode ser ocupado por vários indivíduos, locais que serão habitados, mediante uma identificação e dentro das condições de possibilidade ou de impossibilidade dos processos de legitimação de verdades.

A diferença,é complicado. É muito mais fácil ser tudo normal, até na roupa que a gente veste às vezes, mas como eu vou com esta roupa, ninguém veste este tipo de roupa. Como que eu vou com esta roupa, se ninguém vai estar com roupa parecida com a minha. Tem que estar na moda. Eu vou arrumar problema para mim! (cursista 2012)

Portanto, “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem

¹⁴ Apresentaremos os trechos de entrevistas transcritas literalmente, portanto apresentam características da expressão oral e contém erros de português que não serão alterados, apresentaremos da forma que foram enunciados.

querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser sujeito” (FOUCAULT, 1987, p. 109). Quando buscamos compreender um enunciado, não se trata de revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, a questão é compreender as condições políticas de possibilidades e as estratégias que permitem sua existência.

Nesse contexto, nossa atenção se direciona para as hierarquias que justificam a intervenção de políticas direcionadas a pessoas distantes, marcadas como as que necessitariam mais esclarecimentos do que aquelas que se situam na proximidade dos locais entendidos como centrais. Estas se apresentam como concepções naturalizadas e, portanto, não questionadas, que definem posições de desigualdades: saber/não saber, avançado/atrasado, sabedor/ignorante, normal/diferente, comum/exótico, igual/diferente.

Para Florianópolis o curso faz mais sentido, não é como uma cidadezinha que tem 7.000 habitantes, que tem um restaurante aberto à noite! Uma pizzaria só, que temáticas tem que ser trabalhadas lá? (tutor/a 2012)

Utilizaremos conceitos dos Estudos Queer para problematizar estes binarismos que estão presentes no campo, alvos de nossas reflexões, entendendo que seus pólos se constituem conjuntamente. Considerando que os valores apresentados como binômios são parte de um mesmo processo e se autoconstituem, necessitamos pensar o preconceito, a exclusão, as diferenças, através do processo em que normalidade e desvio são estabelecidos conjuntamente, numa complexa dinâmica de poder.

Este enfoque teórico também nos dará suporte para, ao invés de denominar previamente os sujeitos como portadores de identidade, olhar os processos de subjetivações, propostas pelos jogos de verdade, que se colocam aos sujeitos. Como coloca Judith Butler: “há normas sexuais e de gênero que, de uma forma ou outra determinam o que e quem será "reconhecível" e o que e quem não, e devemos ser capazes de ter em conta esta diferente localização da "reconhecibilidade”¹⁵. (BUTLER , 2009, p. 324).

¹⁵ Minha tradução.

Um que era do prézinho, que foi comentado assim: olha, é certo que o menino tem uma opção sexual de ser gay, mas...para a família? Elas já sabiam, o comentário delas (professoras dele) elas diziam este pai, se falar para ele, deus me livre! Então essa criança vai ter um problemão! Este parece que gostava de brincar de boneca, ele gostava de estar com as meninas, tudo isso elas notava, e o jeito afeminado do menino, ate eu quando chegava lá no pré, às vezes eles tavam no parquinho, o jeito dele chegar na areia, eu observava como ele era todo delicado, como se diz, um jeito feminino de ser, então foi isso, mas eu não vi mais este menino aqui, esse eu não sei mesmo, o do quinto ano eu sei que se mudou da comunidade. (cursista 2012)

Entendemos que a compreensão de identidade que se funda em uma ontologia está colocada e naturalizada, disponível para o uso e sendo acessada para justificar "novas formas" de abordagem pedagógica. O respeito às identidades diferentes pode se ancorar em uma lógica baseada na ideia de uma diferenciação biológica, de uma natureza ou traço hereditário. Porém, em nossas reflexões buscaremos considerar os indivíduos não como identidades essencializadas e fixas, mas sim considerando que saberes vão conformar subjetividades, há uma positividade dos discursos na história dos sujeitos, constituindo seus corpos: os sujeitos são efeitos discursivos e esses efeitos produzidos no interior de concretas relações sociais, econômicas, institucionais. (FOUCAULT, 1987). Estamos entendendo a construção da subjetividade como efeito de um contexto político onde se colocam possibilidades à individuação e subjetivação, a partir de um conjunto de regras que podemos dispor para uma constituição de si. Buscaremos problematizar a concepção de identidades como construções verdadeiras, inerentes aos indivíduos, e os efeitos que traz para as práticas pedagógicas e para o entendimento acerca da constituição do humano no contexto da educação.

Mas tem que ver que os meninos são assim mesmo, menino incomoda mesmo, então eu já rotulava, aquela caixa é dos brinquedos dos meninos, eu falei muitas vezes para as meninas que era a caixa dos meninos, não, não pode misturar tudo, então eu já tinha aquilo ali que os meninos iam jogar bola e as meninas, leva as panelinhas, era muito assim que eu ensinava, nossa! Aí eu reparei que na hora do lanche, quando eu estava servindo o lanche para eles eu trocava as canequinhas, as meninas tinham que pegar as canequinhas de meninas, rosa, eu escolhia, por que? (cursista 2009)

Pensar nas constituições possíveis em um momento temporal para as identidades e desejos é o que vai nos permitir refletir sobre o efeito dos múltiplos discursos acerca dos indivíduos que são constituídos dentro de condições de possibilidade que são

sugeridas, propostas, impostas por discursos associados a saberes. Entendemos que toda identidade é um efeito de uma relação de poder, onde determinadas possibilidades são excluídas para afirmar e estabilizar outras. A utilização da teoria queer propicia desnaturalizar as categorizações, pois esta questiona os processos sociais classificatórios, hierarquizadores e todas as estratégias sociais normalizadoras de comportamentos. Um dos aspectos mais importantes da teoria queer, segundo Eve Sedgwick (2007), e que pode nos auxiliar a pensar estes movimentos é a ruptura com alguns binarismos que estruturam a cultura ocidental. Eve Sedgwick cita os pares: conhecimento/ignorância, novo/velho, urbano/rural, igual/diferente, e salienta como tarefa necessária o questionamento destes pares, trazendo a tona seu funcionamento.

O par binário não é somente um instrumento de análise neutro e imparcial, mas é carregado de valor, pois um define-se em função do outro. Há uma relação hierárquica onde um termo prevalece e domina já que sua superioridade ontológica deriva da exclusão do outro. Mas o termo marginal é dotado de uma instabilidade intrínseca, pois é constituído simultaneamente externa e internamente ao termo dominante. Ou seja, há uma ameaça permanente que pode desestruturar o par de categorias. (SEDGWICK, E. 2007, p. 45)

Nesse processo, a reflexão sobre as nossas próprias práticas é fundamental, pois, como sujeitos inseridos em jogos de verdade, por maior que seja o nosso desejo de evitar posições que colocam a diferença como déficit, estas podem nos capturar em algum momento. Fomos constituídos/formados em contextos de práticas pedagógicas que, desde a modernidade, utilizaram enunciados para nomear o outro, como "anormal", "especial", "diferente", "diverso". A tarefa central desta pesquisa é a desnaturalização deste processo, ao pensar como esta construção de categorias tem uma influência fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Deste modo, este trabalho se propõe a rever as formas como se estabilizam as relações entre diferença/desigualdade e igualdade no processo desta formação.

Desde esta perspectiva é importante diagramar como as/os educadoras/es aderem a discursos, e como se apresenta um reordenamento de práticas educativas a partir de enunciados da tolerância, do respeito pelo outro, da aceitação do diverso, da

necessidade de convivência entre os diferentes e a necessidade de educação especial para aqueles que possuem características de outredade.

Compreender as dinâmicas de poder que produzem e sustentam formas específicas de subjetividade é crucial se vamos desafiar a hegemonia do, digamos, racismo ou a heterossexualidade; quer dizer, a análise da natureza do poder que marca a subjetividade branca ou a subjetividade heterossexual se converte em essencial se os «não brancos» são objeto de racismo, ou se a sexualidade gay o lésbica está subjugada. Tais perguntas deveriam destacar (e nos ajudar a abordar) as implicações pessoais da adoção de posturas políticas anti-racistas ou anti-homófobas. (BRAH, A., 2011, p. 121, minha tradução)

Estamos pensando em mudanças de comportamento e de posicionamento ético, o desafio é perceber-se constituídos/as nas lógicas que pretendemos transformar, então esta mudança passará necessariamente por um reposicionamento de nossa atuação, há necessidade de um trabalho sistemático de desnaturalizar nossas práticas para poder iniciar um processo de instituir igualdade, se diferenciando da constituição de desigualdades.

O percurso da pesquisa foi registrado em um diário de campo, com o relato das visitas às instituições, escolas e contatos com as pessoas entrevistadas. Também, fez parte da pesquisa de campo, acompanhar os preparativos da edição de 2012, reuniões e formações para a equipe da universidade Federal de Santa Catarina que atuou no GDE. Para acompanhar os enunciados acerca da diferença/desigualdade neste campo, buscamos os relatos de experiência de pessoas envolvidas nos diferentes níveis desta ação. Para tal realizamos, no período de julho de 2012 a julho de 2013, um total de 31 entrevistas semiestruturadas com alguns participantes: equipe do CLAM, Coordenação do núcleo da UAB da UFSC, equipe do GDE – UFSC (coordenação, professores/as, tutores/as à distância, tutoras presenciais), coordenação dos pólos da UAB das cidades pesquisadas; e cursistas do GDE da edição de 2009 e de 2012. Ao longo deste texto vamos apresentar a discussão de valores atribuídos a lugares e fazeres que consideramos relacionados a estas redes de enunciados.

Como uma reivindicação da equipe que idealizou o GDE, transcorridos cinco anos de implantação da formação GDE, foi realizada uma avaliação do curso, esta se nomeou GDE+ 5:

...para a gente era absolutamente necessário que a política fosse acompanhada por um processo de avaliação, no final isto se efetivou, mas isso foi uma batalha, a gente tinha que insistir muito nisso.(coordenação CLAM)

A pesquisa GDE+5 foi realizada com a parceria entre a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), seu principal objetivo foi avaliar os resultados desse processo de formação, observando os reflexos no âmbito das escolas. Abrangeu 10 universidades ofertantes do GDE (FURG, UEMA, UERJ, UFES, UFMS, UFPA, UFPB, UFPI, UnB e UNESP), nas quais foram ouvidas as opiniões de professores e professoras que cursaram o GDE entre 2008 e 2011, das diferentes equipes de coordenação, dos tutores e tutoras, além de representantes da SPM, SEPPIR e SECADI. Os resultados desta pesquisa foram apresentados no Seminário GDE+5, realizado, em 2 e 3 de fevereiro de 2014, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, onde foram discutidos os dados da pesquisa com representantes das equipes do GDE das universidades onde se realizou a pesquisa.

Acompanhei este seminário e utilizei, em minhas análises, as colocações de equipes de várias regiões do Brasil, as quais apresentaram vários desafios semelhantes aos que se apresentaram em nosso campo de pesquisa. Uma característica que se manteve em todas as regiões, foi o dado que as cursistas, em sua grande maioria, possuem alto nível de escolaridade, 98% concluíram curso superior e estão atuando em sala de aula. Aspecto que nos interessa perceber e problematizar com os recorrentes enunciados que apresentam as cursistas como tendo pouca formação, e que esta teria sido realizada de forma precária.

2.1 O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

O GDE foi resultado de um longo processo de construção e de implantação de políticas igualitárias, e vai se amparar em alguns documentos oficiais como: a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; a Lei nº 10.639 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica; o Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população LGBTT e Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004; e o Plano Nacional de Política para as Mulheres, também de 2004. (ROHDEN, F; ARAUJO, L.; BARRETO, 2008). Trata-se de um curso estruturado como uma forma de provocar mudanças no ambiente escolar, o qual é identificado pelo Ministério como marcado pelo preconceito e por múltiplas formas de discriminação. A escola apresenta-se como um espaço onde rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental, etc. (LOURO, 1999, 2004; LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2003; MUNANGA, 2005; CAMARGO & MARIGUELA, 2007; JUNQUEIRA, 2009).

Neste contexto de discussões foi gestada a proposta do curso GDE como formação continuada para professores/as que já estão atuando na rede pública de ensino, direcionado àqueles/as que estão no ensino fundamental. Nos argumentos utilizados para justificar esta ação, além do reconhecimento de um ambiente preconceituoso, a necessidade de atualizar profissionais em relação a temas atuais relativos às discussões de inclusão. A defesa da utilização da modalidade a distância tem utilizado como um de seus argumentos, o fato de que docentes atuando em localidades distantes das capitais, teriam maior dificuldade de manterem sua formação continuada e conseqüentemente estariam desatualizados. Haveria a necessidade de atingir um grupo de profissionais que estariam longe destes debates.

A partir da década de 1970, em diversos países (Alemanha, Inglaterra, França, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Portugal e na América Latina), foram institucionalizadas universidades públicas voltadas exclusivamente para a oferta de cursos a distância, como: a Open University (Universidade de ensino a distância,

fundada, em 1970, e mantida pelo governo do Reino Unido), e a Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madri (1972), que serviram de modelo para outros países. No final da década de 1990, seguindo um movimento internacional de utilizar a educação a distância como estratégia da universalização da escolarização, no Brasil, algumas universidades públicas começaram a implementar suas primeiras experiências em EAD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) colocou a necessidade de formação em nível superior para a docência na educação básica, colocando o prazo de 10 anos para esta adequação. No seu artigo 80, está colocada a intenção do desenvolvimento do ensino a distância nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada, pois esta modalidade propiciaria o atendimento a um grande número de pessoas, sendo apontada como um dos instrumentais para atender às exigências de formação em relação à capacitação de professores. Esta proposta encontrou resistências, mas as bases legais para essa modalidade de educação ficaram estabelecidas na LDB, embora somente regulamentada, em decreto, no ano de 2005. O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido, oficialmente, neste decreto:

[...] caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), através desta secretaria o Ministério da Educação se colocava como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos. Promovendo a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas utilizando estas ferramentas nas escolas públicas brasileiras (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Os primeiros programas formais desta secretaria foram de formação continuada de professores/as da rede pública, a EAD foi concebida como

uma modalidade adequada à expansão e à consolidação destas formações. (MARTINS, 1996, p. 58). O MEC tem apostado nesta modalidade para dar conta de formar em nível superior professores em exercício na educação básica, sendo presente uma abordagem do tema da diversidade nestas políticas de formação.

Neste contexto de crescimento da implementação da EAD o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pela SEED em 2005, com finalidade de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. As formações continuadas para professoras/es ligadas à Secretaria de Educação Especial também tiveram este investimento na modalidade de EAD.

De acordo com a UAB, esta não se propõe a ser uma nova instituição de ensino superior, mas sim, a articulação das instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (CAPES, 2010). Nessa perspectiva, a UAB visa aumentar a oferta de vagas nas universidades públicas e oportunidades de ingresso no ensino superior para aquelas pessoas que, por algum motivo, não deram continuidade aos seus estudos ou não conseguiram frequentar as aulas na modalidade tradicional.

O GDE foi concebido para ser executado pelas universidades na modalidade a distância, no entendimento 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.” (CARRARA et al, 2011, p.85) Este curso pode ser ofertado por universidades federais e estaduais, aos/às profissionais da educação – professores/as, gestores/as, e orientadores/as pedagógicos/as – das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país. Idealizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e efetivado através de parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council¹⁶ e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), o GDE foi pensado como uma ferramenta para contribuir

¹⁶ O British Council é uma organização sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países, tem como objetivo estabelecer parcerias entre estes países e o Reino Unido nas áreas de educação, artes, esportes e língua inglesa.

com a construção de uma política educacional voltada para promoção da igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, que atingiria o Brasil inteiro através da modalidade da EAD.

O projeto teve início em 2006, através de um projeto piloto para 1200 profissionais de educação de seis municípios: Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Para a execução do curso piloto, foram selecionados/as professores/as de todo o Brasil para atuarem como professores on-line:

Eu fiquei sabendo da existência do GDE por troca de email na rede, na verdade quando a UERJ lançou a convocação, ela lançou um inscrição nacional, para pessoas que quisessem em cada estado, que tivessem os critérios exigidos, tivessem doutorado ou grande experiência na área deveriam se inscrever diretamente no site da UERJ. (professora 2008, 2009)

O piloto do curso foi oferecido com a carga horária total do curso de 200 horas, sendo 30 delas presenciais e 170 horas de ensino *on-line*. O curso foi desenvolvido entre junho e setembro de 2006, no e-ProInfo (www.eproinfo.mec.gov.br), ambiente colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação. O piloto teve um total de 865 cursistas que concluíram as atividades, a evasão foi de 19% no decorrer dos três meses de duração do curso, esse índice é considerado baixo quando comparado à média de evasão dos cursos de educação a distância em geral, que gira em torno de 30% a 35%. Após a avaliação positiva desta experiência, ele passou a compor a grade de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), esta institucionalização aconteceu com uma certa preocupação da parte da equipe idealizadora do curso, no sentido da forma de que se passaria a conduzir a implementação do curso:

...mas por outro lado a gente ficava, um pouco: nossa como vai ser quando entrar na UAB e o que vai acontecer nesse universo, de que a gente não sabe bem como ele vai ser implementado, com que características. Saber que o GDE podia alcançar um número muito maior de professores a partir da vinculação com outras universidades foi muito gratificante também. (coordenação CLAM 2006)

Em 2008, o projeto foi ampliado, a partir de parceria com a Rede de Educação para a Diversidade (REDE), que reúne várias instituições públicas de educação superior

dedicadas à formação continuada semipresencial. Ao longo dos últimos cinco anos o GDE foi ministrado nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização. O curso GDE ofereceu mais de 28 mil vagas, em 2008/2009, como extensão, na modalidade à distância. Em 2009/2010, foram mais de 30 mil vagas, entre extensão e especialização. Nos anos de 2012 e 2013 foram 13 mil vagas ofertadas na forma de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Estão envolvidas aproximadamente 40 instituições de ensino superior conforme apresentado nas tabelas: 1, 2 e 3 que se encontram em anexo ao texto da tese.

O curso GDE conta com material impresso e o ambiente virtual de aprendizagem de referência, mas as instituições locais executoras têm a possibilidade de alterar a estrutura do curso e de seu conteúdo, desde que respeitando certos critérios. Além disso, na proposta de oferecimento do curso está disponível financiamento para a produção de materiais complementares, como apostilas, livros e vídeos.

Então nós decidimos que dentro de todas as temáticas, a gente ia fazer vídeos aulas, (...) as vídeo aulas estão disponíveis na plataforma, (...) É uma oportunidade de aprofundar as temáticas, (...) de ver outras temáticas e fazer um up grade naquele conteúdo básico do livro do GDE (coordenação GDE UFSC 2012)

As universidades, nos seus oferecimentos, têm construído materiais didáticos para contemplar suas realidades, há uma série de materiais que foram desenvolvidos ao longo destes anos de aplicação do curso. Este projeto tem se caracterizado em desenvolver estruturas diferenciadas em cada local e instituição que o desenvolve:

Quando iniciamos, não imaginávamos a amplitude do GDE, sua diversificação, não temos um GDE, temos vários GDEs¹⁷

O desenvolvimento do cronograma e a quantidade de encontros presenciais têm sido propostos de forma diferenciada por cada universidade, que realiza sua dinâmica com os pólos atendidos. Para o desenvolvimento do curso há a necessidade de uma infraestrutura de EAD, contando com pólos de apoio presencial, estes se localizam em

¹⁷ Depoimento de representante do CLAM no seminário GDE+5

idades fora das sedes de universidades e devem oferecer estrutura física e de pessoal. Deve oferecer ambientes de estudo, biblioteca, computadores com acesso à internet, espaço físico e equipamentos para atendimento aos alunos/as pelos/as tutores/as presenciais. O pólo, do ponto de vista de apoio de pessoal, conta com a atuação de tutores/as presenciais e do/a coordenador/a do polo. Quanto à estrutura física e de recursos humanos cabe ao município, onde o pólo se localiza, a responsabilidade de gerir e disponibilizar os recursos necessários.

As equipes gestoras do GDE, em cada universidade, têm a seguinte composição: Coordenação geral, coordenação de tutoria, professores/as formadores/as, tutores/as a distância, e tutores/as presenciais. Destas funções, a de tutoria presencial vai ser um pouco diferenciada, pois se trata de uma pessoa que atua no pólo de educação a distância da UAB nas cidades onde o curso é oferecido, e que não tem, obrigatoriamente, formação específica nos temas do curso: “suas atividades são inteiramente diferentes da atuação dos/as tutoras/es online que acompanham os/as cursistas no AVA e nos encontros presenciais...” (CARRARA et al, 2011, p.57). A tutoria presencial é realizada por pessoas selecionadas nas cidades e, em geral, não tem contato anterior com as discussões do curso e, neste sentido, há uma preocupação em formar estas/es tutoras/es que atuam com o atendimento presencial aos alunos/as:

Neste houve bem mais formação de tutoria, formação mesmo, encontros de formação, oportunizados para tutor, antes de cada módulo, a gente fazia um ou dois dias de encontro de conteúdo, (...) a gente buscava fazer mesas, (...) nos encontros de formação as presenciais vinham, porque eram de fora, mas nas semanais não era exigido. (coordenação GDE UFSC 2012)

Os/as tutores/as presenciais são, na sua grande maioria, professoras que atuam na rede pública de ensino no seu município, e realizam esta tarefa no pólo como bolsistas da UAB. Estas profissionais têm como atribuição auxiliar na organização dos encontros presenciais e orientar os/as alunos/as no desenvolvimento de suas atividades, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e, portanto, são agentes essenciais no processo de mediação da aprendizagem.

é uma produção em múltiplas mãos, o material impresso, ou a mídia eletrônica, foi feito por mais de uma pessoa, e ele é mediado pelo tutor presencial, pelos tutores à

distância, pelo professor/a, no pólo também, entre os colegas, por que os colegas não são da mesma escola. Permite contexto sócio culturais diferentes, o grande achado do ensino à distância, como um curso de aperfeiçoamento como o GDE é possibilitar esses múltiplos contatos. (equipe GDE UFSC 2009)

A modalidade a distância envolve uma equipe para que o processo de ensino aconteça e parece ter causado uma certa desconfiança acerca do descentramento de uma figura única de docente, há a docência compartilhada e o ambiente virtual pode proporcionar, também, uma série de trocas com pessoas e ambientes que extrapolam o espaço da formação. A posição de um/a professor/a que conduz o processo de aprendizagem e que possui os instrumentais pedagógicos está fortemente instituída no nosso modelo de escola e vai entrar em choque com as propostas de vários agentes educativos e novos instrumentais, sendo que aqueles/as que se encontram na posição de professor/a, muitas vezes, não tem conhecimento da aplicação de alguns deles, como no caso das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

As tecnologias atuais trazem certo incômodo e também desafios à escola e à universidade que, ainda, em grande parte dos casos, procura adaptar as tecnologias aos modelos tradicionais de ensino, quer no presencial, quer na EaD, buscando pouca ou nenhuma inovação nas práticas pedagógicas e aparentemente também pouca reflexão sobre o papel da universidade frente às demandas contemporâneas, sob o viés da tecnologia educacional. (GOMES, L. F., 2013, p. 21)

2.2 GDE EM SANTA CATARINA

Em Santa Catarina foram oferecidas duas edições do GDE pela Universidade Federal de Santa Catarina para educadores/as da rede pública de ensino com duração de 200 horas. A primeira edição do curso, em 2009, aconteceu em 10 municípios, localizados em diferentes regiões do estado, em pólos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A segunda edição do curso iniciou no final de outubro de 2012 e finalizou em junho de 2013. Foi realizada em 5 pólos de educação à distância no interior do estado, com duas turmas oferecidas no pólo de Florianópolis.

Santa Catarina foi o primeiro estado brasileiro a iniciar e concluir as aulas da primeira edição do GDE, este curso foi o que inaugurou vários dos pólos do sistema

UAB, sendo iniciador da experiência de ensino a distância em vários municípios do interior catarinense. As aulas ocorreram entre 16 de março e 29 junho de 2009. O início do curso estava previsto para outubro de 2008, mas os recursos só foram liberados no final de dezembro de 2008, inviabilizando os calendários iniciais de execução do projeto.

A pesquisa de campo sobre a edição de 2009, ofertada pela UFSC em Santa Catarina, se iniciou com as entrevistas das profissionais desta universidade que coordenaram o curso, com os/as agentes envolvidos/as na aplicação do curso, buscando suas narrativas de como o trabalho foi desenvolvido, e seu envolvimento no processo. Neste movimento procuramos mapear as posições de enunciação e lógicas utilizadas para narrar a relação estabelecida com o MEC, SECADI, e com os pólos. E como estas pessoas se perceberam na relação com as cursistas e com as realidades trazidas por elas.

Foram selecionadas para a realização da pesquisa duas cidades do estado de Santa Catarina, onde funcionam pólos de educação a distância: uma cidade, a pouco menos de 200 Km de Florianópolis, com população em torno de 25.000 habitantes, de colonização alemã¹⁸, onde se realizou o curso GDE em 2009. A outra cidade, localizada aproximadamente a 300 Km da capital, com 7.000 habitantes, colonização de açorianos, portugueses e italianos; onde se realizou o GDE em 2012 - 2013. Como se tratam de cidades com pequeno número de habitantes, os nomes das cidades serão omitidos do texto da tese e também o nome das escolas onde atuam os profissionais entrevistados. As características geográficas e quaisquer outras específicas destas cidades que poderiam levar a uma identificação destas ficarão de fora desta escrita.

Na cidade do interior do estado, onde aconteceu a primeira oferta, entrevistei a coordenadora do pólo, tutora presencial e 8 cursistas. Realizei visitas a esta cidade, onde conheci o pólo da UAB, a secretaria de educação municipal – sendo que a coordenadora da educação infantil do município realizou o curso nesta edição – e estive

¹⁸ No site do governo de Santa Catarina: <http://www.sc.gov.br/portalturismo>, onde são listados os municípios do estado, um item das características das cidades consiste na colonização, onde são elencadas nacionalidades. Considerando este como um enunciado de afiliação geográfica e cultural que se mostra pertinente em nossa pesquisa, apontamos esta característica, pois a entendemos como relacionada à uma compreensão de identidade das entrevistadas e da população destas cidades.

em algumas escolas. Também visitei a escola da APAE¹⁹ desta cidade, onde uma professora foi cursista, e de uma cidade próxima, onde a coordenadora desta instituição e uma docente realizaram o curso. A turma foi composta em sua maioria por mulheres sendo quarenta e seis professoras e três professores, a grande maioria atuando em sala de aula, no decorrer do curso houve quinze desistências.

Em relação à edição de 2012, acompanhei algumas reuniões de organização da oferta do curso, antes de seu início, e as capacitações para a equipe de professoras/es formadoras/es e tutoras/es, que ocorreram ao longo do curso. As visitas à cidade escolhida para a pesquisa foram realizadas durante o oferecimento do curso, as entrevistas com oito cursistas foram realizadas no período de sua formatura no GDE, quando já haviam sido realizados os trabalhos de intervenção, tarefa proposta como trabalho final de conclusão do curso. Visitei o pólo desta cidade e estive em três escolas da rede pública de ensino desta cidade.

¹⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência intelectual e múltipla e a sua inclusão social. Atende, hoje, cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades presentes em todo o território nacional.

3 CONSTRUINDO UMA POLÍTICA PÚBLICA

Nossa cidade é muito grande
 E tão pequena
 Tão distante do horizonte
 Do país

Em 2004, quando a Secretaria de Políticas Para as Mulheres (SPM) estabeleceu parceria com o MEC para desenvolver um curso de formação de professores/as para a temática de gênero, no diálogo sobre o desenho e a viabilização desta política, o debate foi ampliado e passou a incorporar primeiro a questão racial e, posteriormente, a de orientação sexual. Deste processo nasceu uma articulação entre secretarias, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) passou a fazer parte da proposta da elaboração do curso, e a SPM convidou a equipe do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) para construir o projeto de formação e realizar o piloto do curso.

A nossa história começou lá no CLAM, com uma demanda do governo federal, era o momento que o CLAM já tinha se institucionalizado como um centro de referência no campo da sexualidade e direitos humanos. Esta demanda que veio do governo federal, começou com um telefonema da então ministra Nilceia Freire.” (coordenação equipe CLAM)

O CLAM é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi criado em 2002, com a finalidade de: “produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região.”²⁰

...o GDE era uma possibilidade muito desafiadora de lidar com uma proposta pedagógica nova de educação a distancia, de ter a possibilidade de discutir sistemas

²⁰ Como o projeto é apresentado na site <http://www.clam.org.br>

que estão no contexto da escola pública, de ver como a gente podia fazer esta passagem de tudo aquilo que a gente discutia no nível da pós graduação para chegar no professor (coordenação equipe CLAM)

Sérgio Carrara (CLAM), no seminário GDE+5, destacou a importância do curso: “É uma forma de influir nos rumos da educação básica no país, a partir de uma perspectiva inclusiva e de direitos humanos”. Com a definição do grupo que formularia esta ação estava se colocando uma determinada abordagem da questão, o convite por parte da SPM para a participação do CLAM, uma organização vinculada a uma universidade pública de reconhecida atuação no campo dos direitos sexuais indicou um olhar para a temática com uma perspectiva de direitos humanos.

Desde as discussões iniciais sobre o projeto, a perspectiva das ciências sociais e dos direitos humanos foi o ponto de partida. Essa linha orientou a escolha dos/as especialistas convidados a elaborar os textos-base que deram origem ao conteúdo efetivamente implementado no curso. RODHEN, F; ARAÚJO, L; BARRETO, A. 2008, p. 15)

A abordagem da sexualidade dentro do campo dos direitos humanos, foi desenvolvida ao longo dos anos 1990, com a busca de legitimação do termo direitos sexuais, que foi proposto, juntamente com o de saúde sexual, para serem inseridos na Conferência de População e Desenvolvimento, que ocorreu no Cairo em 1994. O termo direitos sexuais se formalizou no parágrafo 96 da Plataforma de Ação de Pequim (Conferência sobre as Mulheres, em 1995), que definiu os direitos das mulheres no terreno da sexualidade. (CORREA, 2009).

E não havia ainda uma clareza do ponto de vista dos parceiros de como o projeto seria executado, qual era a abrangência dos temas, a única coisa era que era um projeto na área de relações de gênero, sexualidade e raça/etnia e aí tem toda uma perspectiva da SPM forte em termos de feminismo, então a questão de gênero era central, o tempo inteiro era gênero que entrava na frente, mas não se podia deixar a sexualidade de lado e como a SEPPIR era também parceira, a questão da raça também deveria entrar. (coordenação equipe CLAM)

No caso do GDE, este alinhamento teórico foi negociado ao longo da construção da formação e provocou debates entre acadêmicos, estudiosos e secretarias,

apresentando tensões e disputas por legitimidade, pois a as suas diretrizes não foram colocadas pelo governo. Nesta configuração de parcerias se legitimou um papel para a universidade e pesquisadores/a atuantes na pesquisa em gênero e sexualidade. Em relação à participação das universidades nas políticas públicas, no Brasil, nota-se que, em um primeiro momento, estas eram convocadas no sentido de realizarem estudos e pesquisas sobre determinadas realidades, realizando o mapeamento ou diagnósticos de determinados grupos para subsidiar o desenho de políticas públicas. Ao longo do tempo, as universidades passaram a serem convocadas a, além de fornecer conhecimentos, participar da elaboração de planos e projetos. Papel esse que se estendeu à implementação, ao acompanhamento e avaliações de políticas.

... cada um queria privilegiar um certo enfoque, um certo aspecto... a perspectiva que nós no CLAM, tínhamos, e acredito que ainda temos, em termos de discussão teórica de gênero é de uma orientação que não era a orientação de algumas pessoas da SPM naquele momento, então aquilo gerava tensões. (coordenação equipe CLAM)

A formação coloca como objetivo: promover o respeito e o reconhecimento das diversidades, especialmente à equidade de gênero, à orientação sexual e identidade de gênero e relações étnico-raciais, priorizando a transversalidade das temáticas. Elisabete Pereira, representante da SPM na equipe da formulação do curso salientou a intenção de trabalhar as temáticas de forma transversal: “Quando se iniciou o curso se teve a preocupação de unir os três núcleos do curso, sexualidade, gênero e relações étnico raciais. Mas quem se jogou mais foi o pessoal mais ligado a gênero.”²¹ Trabalhar, conjuntamente, as três temáticas foi resultado de uma aproximação dos movimentos e a necessidade de fortalecer reivindicações comuns. Um movimento de maior intersecção de temáticas foi sendo construída, no Brasil, através de uma articulação entre o Movimento de Mulheres e o Movimento de Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais (LGBTBTT)²² desde os encontros preparatórios para

²¹ Depoimento realizado no seminário GDE+5, fevereiro de 2014

²² A sigla do movimento tem se alterado acompanhando alianças, disputas teóricas e delimitações de identidades, no texto, usarei a sigla da forma como é citada nos documentos utilizados e como é preferida pelos/as informantes da pesquisa. Portanto pode haver uma flutuação desta ao longo do texto.

Durban²³, a idéia de múltiplas discriminações, da relação entre raça e orientação sexual foi discutida, neste processo. Com o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), de 1996, se colocou a intenção do combate às várias formas de violência, e seu texto se apóia na idéia de Direitos Humanos como direitos de todos/as. Este programa teve a proposta de buscar a não-discriminação, enquanto princípio universal, e lista como alguns dos grupos vulneráveis que seriam os alvos destas ações: mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências. Já no Programa Nacional de Direitos Humanos II, elaborado em 2002, lista-se gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, trazendo a denominação das identidades representadas pelo Movimento LGBTTT. Apesar de serem listadas no programa como pessoas alvos de discriminação, os representantes dos movimentos negro e de mulheres, apontaram, como crítica ao PNDH II, o fato de não ter realizado ações mais efetivas e reivindicaram políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade, exigindo a elaboração de propostas de ações para atuar frente às desigualdades.

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) construíram um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente atuando junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Estas movimentações conquistaram a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁴ e se acrescentou a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica. Em 2005, outras aproximações foram construídas, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, foi criada a Rede Afro LGBT (FACCHINI, 2009).

A SPM lançou, em 2006, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, nesta política se observa uma ampliação dos grupos a quem se direcionam as ações, em seu

²³ Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância (Durban, 2001)

²⁴ Em 09 de janeiro, de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639. Com a instituição da lei, houve alteração em dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. De acordo com o novo texto, os estudos de história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, de forma a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política brasileira. Outra mudança ocorrida a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi a inclusão, no calendário escolar, do Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

texto destaca a importância da representação e participação de: “mulheres índias, negras, lésbicas, idosas, jovens mulheres, com deficiência, ciganas, profissionais do sexo, rurais, urbanas, entre outras” (BRASIL, 2006). Neste momento se coloca o debate das variadas realidades e diferentes “marcadores sociais da diferença”²⁵, e no eixo específico do Plano intitulado: “Educação inclusiva e não sexista”, consta no primeiro objetivo “incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal”, tendo como prioridade a promoção de “ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”.

Os princípios de Yogyakarta²⁶, de 2006, sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero trazem para a educação: “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características”; e pode-se perceber uma influência destes princípios, no Brasil, em algumas propostas das Conferências Nacional de Educação Básica (2008), e na Conferência Nacional de Educação (2010).

No II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, publicado em 2008, no público alvo aparecem: as mulheres lésbicas, bissexuais, e transexuais. O título do eixo específico ficou “Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não lesbofóbica: respeito à diversidade também se aprende na escola” (BRASIL, 2008).

²⁵ “Marcadores sociais da diferença” é um termo que tem sido utilizado em estudos para se referir a todas as especificidades que constituem as nossas identidades, como ser negra (raça/etnia), pobre (classe), moradora da periferia (localização geográfica), professora (trabalho), idosa (geração) etc. Para esta discussão ver Simões (2011, p. 170), que diz: “Quando se pensa em marcadores da diferença, evocam-se estes recortes transversais que produzem não só a diversidade, mas também a hierarquia e a desigualdade [...]” Anne McClintock (2010, p. 19), alerta que “[...] não podem ser simplesmente encaixados retrospectivamente como peças de um lego. Não, eles existem em relação entre si e através dessa relação – ainda que de modos contraditórios e em conflito”. Não se trata, portanto, de calcular uma somatória de opressões, mas de perceber como coloca Piscitelli, que os marcadores de diferença e, também, de identidade “[...] não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes: eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação” (PISCITELLI, 2008, p. 268)

²⁶ Em novembro de 2006, em Yogyakarta, Indonésia, foi realizada conferência organizada por uma coalizão de organismos internacionais coordenada pela Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos. Esta reunião, que contou com representantes de 29 países, teve o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais acerca das violações de direitos humanos baseadas na orientação sexual e identidade de gênero. Ao fim dessa conferência, foi aprovada uma carta de princípios, os chamados Princípios de Yogyakarta.

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), de 2009, se diferencia dos outros dois planos, pois sua elaboração contou com a participação de diversos setores e abordou os temas da igualdade racial, dos direitos da mulher, do idoso e das pessoas com deficiência, entre outros. Na sua proposta aparece a transversalidade e inter-ministerialidade de diretrizes, nos objetivos estratégicos e ações programáticas apresenta a perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. No seu Eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, reconhece e faz referência específica à necessidade de também tratar do tema da orientação sexual e identidade de gênero na Educação Básica.

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, “a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente mais vulneráveis”. Essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos.(BRASIL, 2010a). Estas discussões sobre transversalidade e as ações a serem desenvolvidas tomando como objetivo e causa os direitos de “populações vulneráveis”. (BRASIL, 2004, 2005, 2006, 2007), não tem um entendimento homogêneo e recebem algumas críticas:

Sob impacto da crescente porosidade na relação entre Estado e movimento social, conceitos como contextos de vulnerabilidade acabam sendo traduzidos na prática (muitas vezes, a partir de políticas implementadas por meio de editais atendidos pelas organizações do próprio movimento) como gays ou lésbicas pobres, adolescentes ou negros(as). Nesse contexto, noções como vulnerabilidade e transversalidade são reinterpretadas e têm seu sentido disputado por atores do movimento. Assim, a noção de vulnerabilidade é muitas vezes tomada de modo essencial, como se o que torna vulnerável fosse inerente a características de dado grupo populacional e não a uma articulação entre níveis individuais, sociais e programáticos. A noção de transversalidade, por sua vez, é frequentemente tomada a partir de uma operação que sobrepõe segmentos e soma opressões, num processo que remete a tensões na interpretação de interseccionalidades. (FACCHINI, Regina, 2009, p.144)

Quanto às propostas para a educação, o PNDH III traz como meta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para desenvolver uma cultura de direitos,

com a parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos e o MEC, este plano leva o debate dos direitos humanos como parte dos conteúdos a serem trabalhados na educação continuada de professores/as²⁷. O curso GDE se construiu neste contexto, onde se entende que há necessidade de uma intervenção na formação continuada de professores/as, como forma de mudar uma “cultura”.

Para nós, a formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero ou de orientação sexual e identidade de gênero, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visassem à transformação da cultura, das mentalidades e das práticas sociais.” (ROHDEN, Fabíola, CARRARA, Sérgio, 2008, p.9)

A proposta de se investir em uma concepção de educação orientada pelos princípios de direitos humanos, no Brasil, ganhou maior institucionalidade, em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em suas ações a educação é entendida como um meio privilegiado para divulgação de uma ética de respeito aos direitos humanos. Nos planos de direitos humanos (BRASIL, 1996, 2002 e 2010), há grande ênfase na formação de profissionais de educação do ensino básico e criação de disciplinas nas licenciaturas para questões de direitos humanos, gênero e sexualidade. As propostas relacionadas ao ensino superior estão colocadas nos primeiros planos, mas só se ampliou esta discussão nos últimos dez anos, com demandas pela inclusão desses temas em diretrizes curriculares, disciplinas e programas do ensino superior, incluindo a criação de cursos específicos na pós-graduação e cursos de extensão.

Com a intenção de transversalizar os temas no curso, o CLAM, como responsável pela formulação e execução do projeto GDE, com as funções de coordenação da elaboração do material didático, posicionou-se em buscar contribuições de pesquisadores de outras áreas de estudo:

²⁷ Considera-se que a formação acadêmica de profissionais da educação possui duas etapas, a inicial e a continuada. A educação inicial seria aquela adquirida com a conclusão do curso de bacharel ou licenciatura. Já a educação continuada seria a ampliação da formação inicial do profissional, através de cursos de especializações e outras atividades com o mesmo propósito.

a gente achava que era uma política que deveria contar com a expertise de outros profissionais de outras universidades e de outras áreas, então a gente precisava abrir o escopo de especialistas a serem consultados, ...e aí a gente foi abrindo as possibilidades, convidando pessoas que a gente identificava, não só que tinham uma competência específica na área, mas que a gente achava que poderia produzir textos que seriam depois transformados para serem trabalhados pelos professores, que é um certo perfil de intelectual que vai produzir um determinado tipo de material. (coordenação CLAM)

O material inicial foi desenvolvido por professores acadêmicos especializados nos assuntos tratados no curso, chamados de “professores especialistas” sendo que seu conteúdo final recebeu contribuições da equipe governamental e dos professores que atuaram on-line na aplicação do piloto.

Era inevitável que naquele encontro na UERJ tivesse toda aquela discussão por que tinha muuuuuta gente que produzia conhecimento ali, a maioria eram doutores, com livros e publicações, a UERJ fez escolhas minunciosas, tinha ali as melhores pessoas que trabalham nestas temáticas, eles selecionaram currículo lattes, experiência, tudo! Então era inevitável que acontecesse esta discussão tanto, tanto que eu cheguei a conclusão de que não seria possível chegar a um acordo naquela uma semana... (professora GDE 2008-2009)

Percebe-se a ausência de professores/as que estão atuando na educação básica, *professores que estão lá na ponta*, na elaboração do material, mantendo a lógica centro-periferia. Não percebemos adendos de contribuição teórica vinda dos/as cursistas e não foram relatados momentos de questionamento quanto a esta separação, seria pertinente a reflexão de como operam os dispositivos de saber/poder na construção destes textos por acadêmicos/as; e de que forma estes dispositivos vão direcionar as práticas na atuação profissional destes docentes da academia e como estes vão propor transformar as práticas de sala de aula, sendo que a própria noção de especialista deve ser colocada em questão.

Os/as professores/as que atuaram como docentes na aplicação do GDE foram selecionados dentro de um quadro de profissionais da academia, como também os/as tutores/as. Percebe-se uma lógica onde os conhecimentos são classificados em áreas de estudo, com seus respectivos especialistas com sua legitimidade construída dentro de um campo teórico. Esta classificação de especialistas/pesquisadores/as, sugere uma

separação de fazeres: a produção de teorias e sua posterior aplicação. Uma relação temporal em que primeiramente se realiza a formulação teórica, após estas teorias devem ser testadas na sua utilização, para verificar sua pertinência. Não houve uma participação de professores/as que atuam no ensino fundamental nesta etapa de construção do curso.

A exigência de que o professor do GDE conheça uma escola municipal ou pública, não é feito, e tem professor que realmente nunca entrou. (Coordenação GDE 2012)

Observamos que o fluxo de produção de conhecimento é entendido do centro em direção à periferia, o professor que *está na ponta* não é entendido como produtor de saber. Está marcado um distanciamento de atuações no campo da educação, professores/as ligados à academia não se percebem como professores/as com práticas pedagógicas similares aos que atuam na educação básica.

...é diferente, ter uma turma de alunos de 8 anos e ter uma turma de 23 anos, com toda uma condição de escola pública, condição de trabalho, de salário, eu digo para eles (cursistas) que eu preciso que eles tragam o dia a dia da sala de aula, que eu não tenho, o que eu tenho é o referencial teórico para ajudar vocês a pensar dentro da sala de aula (professora GDE 2009 - 2012)

A educação está organizada em esferas de atuação, onde o maior valor está relacionado à área da pesquisa colocando-se um olhar distanciado para as questões do dia a dia educacional, como se este não fizesse parte da função de quem está na academia.

Esse tipo de trabalho não é valorizado como deveria ou da mesma forma que as produções acadêmicas tradicionais, você não tem muito como encaixar, entra como extensão e tal, mas não corresponde a quantidade de trabalho e dedicação (...) Acho que é super importante esta questão de ensino pesquisa e extensão, esta junção, essa relação da universidade com a comunidade, agora as coisas são muito desigualmente valorizadas, na avaliação isto não é um tripé (coordenação CLAM)

Os enunciados que descrevem o lugar e a função dos profissionais que estão na universidade traz a nomeação: da *academia*, e os demais profissionais: *da educação básica*, produzindo um processo homogeneizador, passando por cima das diferenças

entre docentes de séries iniciais, de ensino médio, etc. As colocações vindas da academia apontam para uma imagem das escolas nas periferias como precárias, lidas através de lógicas classificatórias que naturalizam subjetividades e identidades, *as professoras do ensino fundamental são assim, na academia é assim.*

A elaboração dos conteúdos e do material didático do curso ocorreu após um processo de negociação das parcerias para a definição da grade curricular do curso, esta tarefa gerou um debate intenso graças aos diferentes propósitos das instituições que estavam ali representadas. A proposta do curso é que as temáticas sejam trabalhadas de forma conjunta, mas podemos perceber a dificuldade em articular estas diferentes discriminações/opressões, que já estão constituídas como experiências ligadas a identidades.

E da nossa perspectiva a gente achava absolutamente coerente e interessante tentar trabalhar isso mais transversalmente. Um dos grandes desafios do projeto foi exatamente de pensar uma política transversal e tentar fazer isso cruzando metodologia e conteúdo, é um desafio que acho que a gente vai aprendendo, mas a gente não sabia como fazer e a gente foi tentando possibilidades. (coordenação CLAM)

A proposta de trabalhar de forma transversal os diferentes temas mostrou-se uma tarefa complexa e teve como resultado a organização do curso em módulos: O curso foi dividido em cinco módulos: I - Diversidade, onde se abordam os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação; módulo II - Gênero, que trata das relações de gênero, na sociedade brasileira como um todo e na esfera escolar, buscando a intersecção entre gênero e raça; módulo III - Sexualidade e orientação sexual, abordando as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual. Discute as situações de preconceito, discriminação e violência relacionadas à sexualidade; módulo IV – Relações étnico-raciais, que trabalha os sistemas de classificações étnico-raciais, as intersecções dos preconceitos de raça, gênero e sexualidade, e os preconceitos de raça/etnia nos currículos escolares e livros didáticos. O módulo V é de avaliação do cursista, que consiste em três tarefas: elaboração do Memorial: uma narrativa da experiência da cursista e seu desenvolvimento no curso, baseada em “diários” escritos durante o curso (postados em uma ferramenta no AVA denominada Diário de Bordo – um por módulo).

Na abertura dos módulos, antes da leitura de cada unidade, era proposto ao cursista escrever o que já sabia ou já tinha vivenciado sobre o tema a ser tratado. Ao final do estudo, ela deveria escrever no Diário de Bordo, incorporando os *conhecimentos adquiridos* durante as leituras e discussões. Como trabalho final a cursista deve apresentar uma proposta de atividade ou um projeto sobre os temas trabalhados no curso para serem aplicados na escola onde atua como docente. Também é realizada uma autoavaliação. Além das atividades desenvolvidas nos módulos, a participação dos cursistas nos fóruns ao longo do curso faz parte da avaliação, e constitui parte da nota final. Os fóruns se estabeleciam a partir de um caso que era colocado em debate.

Agora uma outra coisa também, uma crítica que eu faço a essa formação do GDE é que, que por outro lado traz toda uma instrumentalização fantástica, que são profissionais que elaboraram o material, que são profissionais top de linha, foram feitos pelos melhores professores da área, só que por outro lado, mas o que acontece, esse texto soa muito acadêmico, você tem um buraco, que você tem a academia, que é todo este saber intelectual com este novo olhar, com este mundo imenso de possibilidades. E aí a gente prepara um curso para quem tá lá na ponta, professor de educação fundamental, professor de educação básica, não que a gente tenha que nivelar por baixo, esse professor que tem que dar um up! . (tutor/a GDE 2009)

Apresentou-se no Seminário GDE+5 a preocupação em certificar um/a profissional que não teria condições de operar os conceitos estudados.

Temos que pensar a especialização, se esta pessoa fizer uma especialização ela vai se sentir autorizada a falar de sexualidade e gênero, com propriedade, até DEMAIS! Como vai ser esta especialista em gênero e sexualidade na escola? Nós vamos estar certificando e como é que fica?

Nas avaliações e relatórios onde se listam os problemas enfrentados quanto aos preconceitos e o quanto foram modificados, evidencia-se a falta da descrição de contribuições trazidas por estes grupos que foram alvo das formações. Pode-se perceber esta mesma abordagem nos relatos realizados durante o seminário GDE+5, onde o olhar lançado aos projetos, desenvolvidos nas escolas pelas cursistas, é o de avaliação, de um lado se colocam os avaliadores e de outro as cursistas que estão aplicando o que aprenderam no curso e, neste movimento, não se procura a inovação, mas a utilização adequada. Não se espera encontrar contribuições teóricas, mas boas aprendizagens, estas serão multiplicadoras. A elaboração do projeto se configura em

uma tarefa a ser realizada dentro de um processo de avaliação da cursista, onde será atribuída uma nota e esta vai qualificar a cursista para ensinar os conteúdos.

A minha preocupação enquanto formador, tá certo, eu já acho super importante que um professor de uma escola de uma cidadezinha conservadora do interior do estado se proponha a fazer um curso destes, mas se ele não dá conta minimamente daquele conteúdo que foi proposto naquela reflexão eu não posso dar um certificado para ele de que ele tá apto para falar sobre aquilo, ele faz aquele curso e tem um certificado, e aquele certificado o habilita a falar sobre, então de repente ele vai tá lá falando absurdos em nome da Universidade Federal de Santa Catarina, em nome de tal curso, por que ele fez o curso, capacitou. (Tutor/a 2009)

No momento da implantação do curso se coloca como necessária a conformação de um especialista, se este/a professor/a for mobilizar estas temáticas em sua atuação profissional, este/a deve ter uma qualificação para tal, uma legitimidade para enunciar e promover comportamentos. Interessante observar uma lógica que legitima que este grupo ligado à academia detenha o **falar sobre** as temáticas e tome para si o controle do uso do conhecimento construído sobre as temáticas. O desafio é desencadear um processo de aprendizado onde sejam problematizadas e desconstruídas hierarquias de saberes, onde especialistas fazem circular saberes tomados como legítimos que se relacionam com outros colocados como não tão legítimos.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos supostamente ligados à ciência ou assegurar que sua própria prática científica seja acompanhada por uma ideologia correspondente, mas sim assegurar a possibilidade de constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas – ou o que se passa nas suas cabeças – mas sim o regime político, econômico, institucional e político da produção de verdade (FOUCAULT, 1998, p. 133)

Houve uma grande discussão em torno dos conteúdos, a abordagem teórica e o nível de aprofundamento em conceitos. Foram realizadas muitas contribuições e a equipe do GDE do CLAM realizou a seleção final para o material impresso a ser utilizado pela formação no Brasil inteiro. É possível observar que esta etapa suscitou muitos debates e negociações, enquanto que um outro aspecto que necessitava ser construído, que seria: qual a maneira de trabalhar este conteúdo, que metodologias de

ensino e aprendizagem seriam utilizadas, não parece ter merecido tanta atenção ou disputa. Ainda na fase em que o projeto estava sendo discutido com as equipes dos órgãos do governo federal (SPM, SECAD e SEPPIR), foi verificada uma necessidade de contratação de especialistas das áreas de educação e educação à distância para integrar a equipe do CLAM .

A gente também reconhecia as nossas limitações do ponto de vista de um centro especializado de pesquisa e consultoria, nós éramos todos professores universitários, a maioria ali não tinha passado pela experiência de educador em escolas e nem tinha tido nenhuma formação específica para isso. (coordenação CLAM)

Na preparação do curso a equipe teve a percepção de um distanciamento do trabalho de um/a professor/a que atua em escolas de ensino básico, nestas colocações aparece uma distinção do perfil do professor/a universitário/a, entendido/a como pesquisador/a e idealizador/a de políticas, e o professor/a de educação básica que teria um perfil de aplicador/a de conteúdos. A universidade buscaria: “estar lá na base, na ponta, tentando influenciar a educação básica.” Neste olhar, o lugar atribuído aos conhecimentos do dia a dia da docência seria o de uma ciência aplicada, ou seja, sua preocupação é com os métodos e técnicas de ensino, em como ensinar melhor, com mais eficiência, objetividade, produtividade e qualidade.

...a gente tá se afastando muito daquilo que são as nossas atividades muitas vezes concretas, que é dá aula, que é, por exemplo, ir lá longe e trabalhar lá looonge, com as necessidades do cara que ta laaaá loonge. (professor/a GDE 2009)

Esta idéia de diferentes atuações profissionais pode estar relacionada a grande adesão, por parte dos envolvidos em elaborar o curso, no debate acerca dos conteúdos a serem implementados, e uma certa tranquilidade em pedir uma assessoria para os assuntos pedagógicos, Esta dinâmica se percebe em uma divisão colocada como áreas de atuação.

O GDE rompeu barreiras, quebrou uma distância entre a universidade e o ensino básico. O conhecimento da academia não era socializado e o GDE contribuiu para unir o ensino básico mal remunerado, isolado...” (equipe de formulação do GDE - depoimento no seminário GDE+5)

Nas entrevistas se apresentou uma distinção, a forma em que são percebidas as atribuições, dos/as professores/as universitários, da *academia* (como se auto nomeiam), se distinguem daquelas dos/as professores/as de ensino básico. Se estabelecem esferas de competências que são atribuídas a cada um destes educadores e este mapeamento vai afetar a discussão dos objetivos do curso:

Jorge Larossa (1994) coloca que há uma dificuldade em se perceber que a pedagogia desempenha um papel produtivo na fabricação dos indivíduos, e esta dificuldade está relacionada com formas de compreender a educação. Uma compreensão seria aquela que pensa o processo educativo como um projeto de "realização humana" e apresenta uma determinada "idéia de homem" relacionada a concepções iluministas do ser humano. Este autor coloca como outra dificuldade a crença de que as práticas educativas são meras mediadoras, onde se dispõem os recursos para o desenvolvimento dos indivíduos.

Uma tensão que a gente teve o curso inteiro e que depois acabou sendo modificada, era (...) qual o objetivo deste projeto, e a gente discutiu muito, muito isso e a gente assumiu que o nosso lugar, do CLAM, que estava pensando este projeto piloto, que o nosso trabalho seria um trabalho de sensibilização dos professores para estas questões. Não era um trabalho de instrumentalização, de capacitação do que ele poderia fazer em sala de aula. A gente assumia, naquele momento que a gente não tinha competência para fazer isso e que não dava para fazer isso nos moldes daquele primeiro curso, isso era claro que em algum momento deveria ser feito, mas neste primeiro a gente assumia que a nossa questão é chamar a atenção para estas questões, mostrar a importância destas questões e pensar isso dentro da escola pública. (coordenação CLAM)

O objetivo inicial estava colocado como: provocar uma reflexão, sensibilizar para os temas. "É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam."(LAROSSA, 1994, p.9). A qualificação da atuação docente seria uma conseqüência de uma nova postura deste profissional frente à discriminação e o preconceito.

...pensando em abrir para a discussão e chamar o professor para a conversa e para o debate, capacitando ele no ponto de vista do conhecimento que ele poderia acessar ali, mas o que fazer depois na sala de aula era uma coisa que ele deveria pensar. (coordenação CLAM)

Esta proposta aposta em uma mudança na postura dos educadores que passam pelo processo de formação, que sendo afetados por um processo reflexivo estes tenderiam a modificar suas práticas. Este objetivo se alinha a fornecer uma boa base para que o professor construa seu conhecimento, investe no professor/a visto individualmente, a mudança vista como um processo pessoal, de abertura e sensibilização aos direitos humanos.

No processo de construção da intervenção se acionaram enunciados da ordem da conscientização e informação, dentro desta lógica as cursistas teriam uma falta de conhecimento ou discussão sobre as temáticas, podemos perceber nesta abordagem que o desconhecimento se apresenta como um estado neutro ou um estado original do ser humano, que está prestes a aprender. O aprendente seria como um espaço vazio que pode ser preenchido de informações.

Mas nós temos todo o material, a Célia está com o poder do livro, para nós aquilo lá é uma cartilha, por que eu vi termos lá que eu nunca que eu ia ter conhecimento, eu me lembro que para mim androginia era uma coisa de andróide. Eu botei na minha cabeça que era...quando eu fui aprender! (...)Eu uso o livro bastante, daqui para frente cada vez mais. (...) É um livro de consulta, é onde a gente vai beber na fonte. (cursista 2009)

Porém, partir da suposição de que estas pessoas ainda não construíram conhecimento/experimentação sobre as temáticas abordadas no curso, pode derivar em práticas que não consideram os valores e moralidades que foram construídos, ao longo da vida e do percurso profissional destas pessoas. Podemos argumentar que já estamos colocados/as frente a valores e mapeados/as em relação à um sistema de normas, por exemplo, o de dinâmicas de heteronormatividade²⁸. Muitos autores, entre

²⁸ O termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é compreendido como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas, que ratifica e legitima o comportamento heterossexual como “normal”. Desde o século XIX, discursos científicos, como o discurso médico, têm se ocupado de formalizar a heteronormatividade e o binarismo dela decorrentes “normatizando as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade” (LIONÇO, 2009, p. 48). O sexo e o gênero são materializados nos corpos por normas regulatórias que são constantemente reiteradas, repetidas e ratificadas e que assumem o caráter de substância e de normalidade (BUTLER, 1999)

eles Rose (1997), Popkewitz (2006), Portocarrero (2006), Silva (1998, 2000), Varela (2002), Veiga-Neto (2000, 2001, 2006), têm explicitado as práticas de normalização nas sociedades contemporâneas como estratégias de governo de grupos e de populações. A normalização pressupõe um sistema de medidas, de graduações precisas e sutis às quais os indivíduos são distribuídos em relação a uma norma. As práticas da norma vêm se desenvolvendo e multiplicando no decorrer da história das relações sujeito - verdade no Ocidente, caracterizando as sociedades modernas dentro de uma ordem normativa (Ewald, 1993). Ou seja, as cursitas estão colocadas e confrontadas frente à norma.

a gente continua às vezes aplicando uma forma que é a que nos foi ensinada, que é feio, que menino usa azul e menina rosa, que se separa, acho que tudo isso foi muito bom, clareou, tem pessoas que já estão há anos na educação que tem essa visão, tem e não só em cidade pequena, em cidade grande também, mas que, a partir do curso, tu vê nas falas deles: ah eu não sabia que isso era assim.(cursista 2009)

Um processo normalizador está presente no fazer pedagógico, ele ocorre através de comparações, entre os sujeitos e através do olhar que se lança para os comportamentos em referência a como deveríamos nos comportar e ser. A referência à norma é uma característica comum da pedagogia. Os indivíduos são convocados a seguir determinadas normas; educar, em seus termos mais clássicos e práticos tem consistido, tem exigido ensinar normas de comportamento, de conhecimento, atitudes (Gore 2000). Pode-se perceber a produtividade do poder como um preceito fundamental da atividade pedagógica.

Nós/elas docentes estamos imersas/os em marcos normativos, sujeições e subjetivações, processo que não deve ser ignorado. A forma de conduzir as práticas pedagógicas estão moldadas através do modo de como nos percebemos como humanas/os e educadoras/res, como entendemos, até então, a função de educar.

[...] a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do auto controle, da auto-

regulação, , etc, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSSA, Jorge, 1994, p.57)

As nossas ações são simultâneas aos processos de autoconstituição como sujeitos balizados pela norma, e por vezes colocamos que somos agentes de nossas ações, porém perdemos de vista que estamos imersos no processo de nossa fabricação enquanto sujeito considerado humano. Neste sentido as relações entre diferentes sujeitos não se tratam de uma simples busca de consenso ou respeito às diferenças, mas elas estão fundamentadas em relações de poder/saber. Judith Butler nos propõe o afastamento da idéia de uma escolha acerca do tipo de existência que poderemos usufruir.

A teoria da performatividade de gênero pressupõe que as regras estão agindo sobre nós, antes mesmo de termos a chance de agir, e que quando atuamos, atualizamos as regras que atuam sobre nós, talvez de formas novas ou inesperadas, mas de qualquer forma em relação com as normas que nos precedem e nos ultrapassam. (BUTLER, J. , 2009, P. 333)

As/os professoras/res que estão participando da equipe de oferecimento do GDE estão sob uma constelação de saber/poder que modulam suas intervenções, para intervir lançam mão das possibilidades de enunciação do seu espaço e tempo, e conforme observamos, a partir do lugar colocado como academia e trazendo marcas da posição de pesquisador/a, produtor/a de conhecimento, podendo resultar em uma relação cristalizada com outra posição delimitada de enunciação, que seria a do/a cursista que, numa posição passiva aguardaria ser modificado.

Uma preocupação nas formações de professores/as nestas temáticas tem sido a demanda vinda dos docentes da educação básica de que os conhecimentos sejam aplicáveis na escola, que eles/as aprendam técnicas e sejam instrumentalizados. Verificou-se na pesquisa GDE+5, que no levantamento acerca dos motivos que levaram os docentes a se inscreverem no curso a maioria relatou que sua expectativa para cursar o GDE era ter ferramentas para lidar com estas temáticas na escola.

E eles querem mesmo é o operacional e isso tem que ser muito esclarecido porque , eu sempre digo, a gente não vai dar receita de bolo, aqui não é um curso para se ter um protocolo em caso de discriminação racial, faça isso e isso, muitas vezes é isso que eles buscam, respostas bem objetivas e pragmáticas para situações concretas que eles vivem. Eu sempre digo que o que a gente faz é instrumentalizá-los para, mas não trazer a resposta pronta, até por que tudo vai depender do contexto, não tem como trazer a resposta, pronta, então instrumentá-los para a reflexão, instrumentalizá-los para discutir, para ter abertura para esta temática. A ansiedade deles é bem operacional mesmo: que fazer em caso de.(professora GDE 2009, 2012)

Em pesquisas anteriores, nas formações presenciais do Programa Brasil sem Homofobia, se percebeu esta demanda vinda de cursistas que, por vezes, é mal recebida pelos/as agentes das políticas de formação:

Em vários momentos das capacitações há o debate sobre a necessidade de privilegiar nas formações a discussão teórica ou centrar em propostas práticas para a sala de aula: aparece como uma dicotomia, hora sendo privilegiada e defendida a teoria, hora sendo solicitadas as “propostas pedagógicas”. Sempre com o fantasma de não “dar receitas de bolo” ou fazer cartilhas. (...) Em alguns momentos das formações tive a percepção que alguns facilitadores não estavam ambientados com a rotina escolar, criando uma tensão com professoras/es que queriam discutir suas práticas, sempre retomando situações do cotidiano (QUARTIERO, 2009, p.68)

Nos encontros presenciais e nos fóruns no AVA do curso GDE, em Santa Catarina, esta situação se apresenta; as/os cursistas trazem os relatos do cotidiano e apresentam suas dúvidas de manejo:

O tempo todo, no curso, eles trazem coisas da escola, situações da escola, tanto quando a gente tá discutindo sujeito e suas identidades de gênero, sexualidade, raça etnia, quanto às questões que envolvem a repercussão disto na escola, na cidade, daí contavam coisas do jornal local, ou de situações de uma fulana, e outra que mora com outra mulher, o travesti (sic), várias, eles tem tudo isso muito latente. (professor/a 2008, 2009)

Nas aulas a gente preparava um conteúdo e pensava em levantar a discussão. Mas tem uma ânsia dos professores (cursistas) de falar de suas experiências, eles sempre tinham mais um depoimento para dar, uma história para contar (tutora à distância 2012)

...a gente percebia que os professores e os tutores tinham que, de certa forma, interromper os professores que eles tinham muita angústia, muita vontade de conversar, de falar, traziam muitos exemplos (coordenadora GDE- UFSC 2012)

Percebemos uma tensão entre uma determinada abordagem da formação e a expectativa das docentes de encontrar nestas mesmas formações, respostas em relação ao “como fazer”. Situação que Guacira Lopes Louro (2004) relatou nas suas experiências de conversar sobre gênero com educadores/as: um dos questionamentos realizados por docentes, era o “Como lidar com estudantes que demonstrassem de algum modo, de qualquer modo, interesse por parceria com o mesmo sexo?” (p. 56). Esta pergunta está muitas vezes relacionada a como corrigir este comportamento, direcionada a uma readequação, a questão que está colocada é qual a intervenção a ser realizada. Podemos pensar que esta busca está relacionada a uma determinada constituição de educador/a onde se coloca a atuação de docente como da ordem de regular comportamentos:

Quase que uma busca insana, uma busca de entender para que se possa fazer alguma coisa para mudar aquilo, as pessoas dizem como é que eu faço, tem alguma coisa que eu possa fazer? Os pais dizem, onde eu errei? Ou os pais culpam as professoras, tu é a culpada transformasse meu filho num homossexual porque deixaste o menino botar um batom e no teatrinho da escola fez papel feminino...(professora GDE 2008 – 2009)

Após a experiência do curso piloto, a necessidade de que a formação realizasse uma instrumentalização foi colocada e a solicitação, direcionada ao CLAM, veio por: *uma demanda do governo, demanda da SPM* da elaboração de um material que colocasse sugestões de como trabalhar estes conteúdos com os alunos em sala de aula, então foi desenvolvido outro caderno que foi nomeado de Caderno de Atividades.

Um produto específico que ajude os professores. E aí a gente pensou, como vamos fazer isso? Todo um novo trabalho, um novo processo, com uma nova equipe de redatores, professores especialistas. Esta nova equipe era de pessoas que estivessem mais dispostas a trabalhar nessa interface entre a produção do texto e a proposta de atividade, eram pessoas que tinham que ter esta conexão. (coordenação CLAM)

Neste momento, há a necessidade de outro perfil profissional para elaborar este material didático, um perfil não apenas teórico, mas aquele/a que se propõe a pensar de forma aplicada, novamente podemos mapear, demarcações de atribuições dos locais: do mundo acadêmico e da rede básica. Se configurando fazeres diferenciados e um binômio:

“Vocês que pensam o GDE e a gente que tenta praticar” (depoimento no seminário GDE+5, de representante da equipe de implementação do GDE, no Pará)

Podemos perceber a aderência das cursistas a ideia de espaço de atuação de professora de ensino básico de uma escola do interior. Estão colocados jogos de verdade que criam um espaço de identidade a ser habitado por esta mulher, com matrizes que regem as definições identitárias e de saber no terreno educativo. Uma reflexão sobre os efeitos de saber/poder, implica uma reflexão sobre as formas como este constitui nossa existência, nossa subjetividade. Os saberes configuram leituras da realidade, a partir de uma disputa pelo controle dos modos de conhecer, da natureza do conhecimento, da autoridade ou da sexualidade.

O curso, inicialmente, idealizado no âmbito dos direitos humanos para sensibilizar acerca do preconceito e da desigualdade desliza para instrumentalizar o professor para trabalhar os temas com seus alunos. O curso passa a ter dois cadernos: Caderno de Conteúdos e Caderno de Atividades, no de atividades o foco vai para os alunos, como intervir de forma que estes mudem suas atitudes. O objetivo do curso se reconfigura: de sensibilizar os professores/as sobre as questões de desigualdade no ambiente escolar passa a, também, instrumentalizar para o trabalho acerca destes temas, de forma sistemática, com seus alunos, no seu fazer pedagógico.

Estas duas abordagens vão permanecer durante as ofertas do curso, os esforços ora se direcionando a qualificar os/as professores para inserir as temáticas no seu trabalho com alunos/as, ora focando no questionamento de preconceitos e a proposição de “um olhar dos direitos humanos” para a realidade escolar. A abordagem de “como lidar” se alinha com a de colocar estas questões como conteúdos escolares, como parte do planejamento e currículo, inclusive a serem oficializados nos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

Quanto aos objetivos buscados pelo curso, estes são ampliados para que os/as cursistas passem a realizar ações com seus alunos/as e comunidade escolar. Este investimento nas atuações profissionais, passa pelo que é entendido como função docente, na configuração da escola ocidental, em ensinar conhecimentos, passar o que aprendeu.

...para fechar o trabalho, nós levamos os alunos na comunidade quilombola, conseguimos o transporte, fizemos um face book da turma para registrar as atividades, (...) fomos até lá, que dá mais ou menos uns 40 min de ônibus, que é bem longe, foi um passeio bem importante. Depois na volta deste passeio (...) foi um debate sobre tudo o que conseguimos trabalhar e aí perguntamos o que eles aprenderam, e mais: se nós alcançamos o objetivo de ensinar o que nós queríamos que eles aprendessem, foi um projeto bem completo, bem bom. (cursista 2012)

A subjetividade de educadores/as foi constituída por referenciais de atuação, tanto para as cursistas como para as/os professores/as do GDE e estas/es profissionais poderão questionar, ou não, estas premissas. As definições de quais são os objetivos e metodologias do curso tem uma modulação do que se considera educar e da idéia que se tem de como se realiza o ato de educar, muitas vezes as estratégias de aplicação da formação vão se alinhar a proposições de conscientizar e esclarecer. Enquanto que as propostas que se centram na proposição de projetos ou inserção de temas nos currículos podem deslizar para uma cobrança de conteúdo: *o que é uma travesti?*

Podemos nos perguntar se não se produz um distanciamento quando as discussões de valores morais passam a serem inseridas como conteúdos, estas passam a participar de uma implementação de conhecimentos e inseridas dentro do rol de conteúdos a ensinar, que tradicionalmente tem se constituído como prescritivos. Um projeto educacional construído dentro desta ordem: “os modelo prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder...” (PIGNATELLI, F., 1994, p 140). Podemos perceber em alguns projetos:

Foi dez! Foi muito bom, aplicamos o projeto e ele inclusive está dentro do nosso PPP, inserimos no nosso PPP, a sexualidade como assunto a ser trabalhada em todas as séries, em todas as disciplinas, como uma questão de saúde, voltada para a saúde.

O funcionamento da instituição escolar, historicamente, se organizou de forma prescritiva e higienista, e práticas que derivam de saberes alinhados a esta conformação irão se incorporar, se colocar nas práticas propostas nos debates de igualdade e respeito:

Imagina para a escola foi um trunfo, por que fizemos uma pesquisa, onde se constatava que as meninas estavam bebendo mais que os meninos. Isto foi uma descoberta, interessante que a gente não sabia que elas estão descobrindo a bebida cedo, cedo, mais cedo. Nós temos séries iniciais e finais de ensino fundamental, é 11, 12 anos, (...) Então diante disso, nós trabalhamos, né? Fizemos vários trabalhos com eles e também percebemos que, além do álcool, deles estarem indo na bebida alcóolica mais cedo, também com a atividade sexual mais intensa, vida sexual ativa mais novinhos também.(cursista 2009)

A escola tem sido autorizada a adequar e regular comportamentos, as professoras têm este compromisso e tomam para si esta responsabilidade, estas atribuições estão inscritas como parte do fazer pedagógico.

Então a gente tem esta preocupação e até por que se acredita que se pode transformar o ser humano na infância, as pessoas têm muito forte que a influencia do meio determina estas questões de sexualidade e gênero (Professora GDE 2008, 2009)

O processo de disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1989) está constituindo a estrutura da escola e esta é convocada a atender uma demanda que é ensinar não apenas conteúdos, saberes, mas a disciplina e o autogoverno. Disciplina como colocada por Michel Foucault, como métodos que permitem o controle minucioso do corpo, e impõem “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1989, p. 127).

Nosso projeto trabalhou a orientação sexual saudável, a gente trabalhou justamente a sexualidade e a higiene nas séries iniciais, como trabalhar a questão da sexualidade, como se autoidentificar e autoafirmar na questão da sexualidade. E nas séries iniciais iniciamos com a higiene com o próprio corpo, cuidados. (cursista 2009)

As verdades que estão disponíveis para esta cursista, os modos de perceber suas funções profissionais vai se apresentar na maneira com que elabora seu projeto, então teremos as ações propostas dentro de uma margem definida pelas condições de

possibilidade para o agir destas pessoas se entendendo como educadoras. Ações moduladas pelas verdades que circulam nestes ambientes escolares e configuram o ser professor/a. Verdades que podem ser antagônicas ao que foi pensado e proposto no curso. As/os cursistas trazem culturas e experiências diversas, formadas em cursos de licenciatura, submetidos/as a uma organização curricular, constroem seu ensinar da maneira como se constituíram como professores/as, e além de sua educação formal, dentro de jogos de verdade e nas marcas da heteronormatividade.

Podemos eticamente nos posicionar em uma concepção de prática pedagógica, orientada pelas propostas de direitos humanos, porém fomos constituídos dentro de um determinado modo de aprender/ensinar, em uma determinada posição de sujeito. Quando nos colocamos na tarefa de produzir outras formas de práticas educativas, necessitamos nos deslocar e problematizar fazeres que estão conformados no interior de lógicas que são produtoras de desigualdade. A desnaturalização, um afastamento estratégico de nossa identidade de educadores se faz necessária. Em sua dissertação, Gabriela Chicuta Ribeiro (2012), relata que na sua pesquisa com professoras/es cursistas do GDE, estes/as colocaram que faltou ao curso dar maiores explicações sobre como trabalhar as diferenças na instituição escolar, e que o espaço de formação transformou-se em espaço de críticas a tudo aquilo que professoras/es realizam na escola. Nesta pesquisa as cursistas colocaram que o curso teria contribuído para esclarecer as diferenças, mas não como se deveria trabalhar estas na escola. Ou seja, se apresentam críticas às formas como se conduzem as práticas pedagógicas e este questionamento resulta em uma demanda: como, então se deve intervir e educar?

Débora Britzman questiona a possibilidade de superar os discursos de exclusão no interior dos marcos pedagógicos e nos pergunta se não seria o caso de redefinir, reconfigurar a própria noção de educar? (BRITZMAN 2002, 212). Nas propostas de políticas públicas têm se falado muito em mudanças no funcionamento e cotidiano da escola, porém não se focam na intervenção sobre o processo de classificações/hierarquizações, esta mudança se coloca como um desafio pois o processo classificatório se apresenta como um fundamento para o conhecimento científico da forma como se legitimou na civilização ocidental. O lugar da academia está colocado após um percurso longo de constituição de redes de poder, este processo é

descrito por autores (LANDER, 2005, MALDONADO-TORRES, 2007, MIGNOLO, 2003) que trazem a constituição do saber como irradiado de um centro e amparado pelas verdades científicas articuladas com a proposta da modernidade. O eurocentrismo é uma forma de pensar que permeia as práticas educativas e sua lógica engendra um lugar de superioridade ontológica das culturas e dos povos europeus, constitui uma visão da história que a maioria das pessoas aprende e assimila na escola. Como indica Mignolo (2003, p. 2), este discurso “(...) criou a ilusão de que o conhecimento é desincorporado e des-localizado e que é necessário, em todas as regiões do planeta” E este conhecimento tem um local de enunciação, mas é tomado como universal. Neste sentido, a Modernidade pode ser vista como a construção de uma nova imagem de mundo (ordenado, racional, e em constante progresso). Nos discursos da modernidade há *uma história*, a de que os países/povos/culturas “avançados” possuem um lugar de liderança. “(...) Trata-se da imposição de um único universal.” (MOSSEY, D. , 2009, p.111). A escolarização está marcada por estes valores e sentidos que vão determinar o espaço da academia, como um espaço privilegiado, mais próximo dos centros.

Podemos perceber as ações das/os professores que são docentes no GDE como marcadas pelo seu referencial de atuação profissional no ensino superior. Na aplicação do GDE, enquanto um curso estruturado de qualificação, as formas como são conduzidas as correções dos trabalhos, atribuições de notas e o nível de exigência acerca das tarefas solicitadas às cursistas tendem a adquirir o formato de cursos acadêmicos, se afastando de uma proposta de reflexão sobre valores que buscariam uma mudança de postura ética.

Foi difícil quando a gente fala de relação de teoria e prática. Do ponto de vista do ativismo, acho que até os caras conseguiram, até o trabalho que ganhou foi muito bacana, envolveram a comunidade toda, foram até a comunidade quilombola, trouxeram os caras, levaram família, levaram não sei o que, a igreja participou, eles fizeram literalmente um circuito pela cidade, foi uma coisa muito interessante. Agora do ponto de vista de uma reflexão teórica mais aprofundada sobre aquilo, não sei... (professor/a do GDE 2009, 2012)

A maneira como se pensa o objetivo do curso vai se refletir na proposta de trabalho que deve ser executado pelas cursistas. Na primeira edição que aconteceu em

Santa Catarina, este trabalho final consistia na elaboração de um projeto de intervenção no ambiente escolar e a confecção de um memorial, onde a/o cursista colocava suas reflexões desenvolvidas ao longo do curso. Na segunda edição, o trabalho final foi uma intervenção na escola onde atuavam as cursistas, estas tiveram que elaborar um projeto e aplicá-lo. Quanto à correção do trabalho final das cursistas, a expectativa era de um texto com formato acadêmico, o processo avaliativo se ampara no modelo de trabalhos solicitados em graduações e cursos de especialização, o que vai exigir um desempenho específico das/os cursistas.

Dos trabalhos que eu vi, eu vi muito mais um relato de experiência do que de um trabalho de reflexão, eu não diria mal escrito, eu diria assim: que eles ainda ficaram na superficialidade, mas, por outro lado eu acho que o GDE não permite mesmo este trabalho de reflexão, não é que não permite, não instrumentaliza, acho que precisa mais para um trabalho da parte escrita e de reflexão, e não é, a reflexão pessoal ainda aparece, quando eu falo reflexão, é um diálogo com a teoria, enquanto trabalho acadêmico. Uma coisa é o que se faz outra, coisa é o que ...o que tá faltando é um diálogo com a literatura. (professora do GDE 2009, 2012)

A valorização do que é apresentado no texto fica relacionada à forma como a escrita se desenvolve, se esta está conformada nos moldes acadêmicos, a reflexão seria a construção de um diálogo com as teorias e autores apresentados pelo curso. Percebe-se um esforço em traduzir os debates presentes nos grupos de pesquisa para estes/as cursistas buscando uma apropriação e utilização no cotidiano. Aqui podemos problematizar o fazer de professores cujo ambiente é a universidade, a qual tem um determinado propósito educativo frente a seus alunos/as e que necessita se reposicionar neste fazer no GDE, quanto a objetivos e metodologias. Esta dificuldade é percebida, por vezes, como uma falta de tempo para aprofundar os conteúdos. Quando a reflexão como objetivo se desloca e, o curso se direciona a realizar tarefas acadêmicas, surgem dúvidas se haveria tempo para as cursistas elaborarem uma reflexão sobre o ensinar.

Acho que nem tanto ao céu nem tanto a terra, até por que a gente não fornece, que fosse com o livro texto, que nós não exigimos com Bourdieu, não, nós exigimos um diálogo com o livro, que eles comeecem a fazer este exercício, houve sim, trabalhos que traziam, que conseguiam fazer isso, trazer citações do livro texto para reforçar uma

hipótese, (...) mas a maioria se restringiu a relatos de experiência. (professora do GDE 2009, 2012)

Um certo tempo do curso é dedicado à elaboração do projeto de intervenção e há todo um investimento na formulação deste em termos de escrita acadêmica, fundamentação teórica, etc. Em pesquisa desenvolvida com profissionais da Educação Básica da rede pública de municípios do Rio Grande do Sul, Raquel Quadrado analisou o projeto de intervenção realizado como parte do curso GDE. Ela mostra o que também percebemos: nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, a maioria dos/as cursistas buscou trabalhar com temáticas que estão diretamente vinculadas com o seu dia-a-dia, com a realidade da sua escola e os principais problemas de preconceito e discriminação que são percebidos em seu ambiente. Verificou que as produções escritas nos relatórios finais que foram postados no ambiente do curso comparadas com as apresentações dos grupos no encontro presencial, apresentam uma grande diferença: os/as cursistas têm mais facilidade para apresentarem seu trabalho oralmente do que por escrito. (QUADRADO, SILVA, 2010) Houveram afirmações de preferência pelos encontros presenciais as quais podem se dar devido, também, ao não domínio da escrita específica solicitada pelo curso na redação dos projetos e nas postagens no moodle.

E daí tu pedes para uma professora de artes que dá aula de educação artística para o ensino fundamental há 18 anos, há 20 anos não lê, não estuda, tá lá ensinando, cores primárias, cores secundárias. E daí tu exige que ela tenha um trabalho acadêmico. (professora GDE 2009- 2012).

Se pensarmos que o público alvo são professores da rede pública, do fundamental e médio (...), que se desvincularam do meio acadêmico há muito tempo, a forma com que eles se debruçam no que é um texto mais teórico ou de reflexão teórica, é diferente. (Equipe do GDE UFSC 2009)

Apesar da expectativa e solicitação de uma leitura e escrita acadêmica, conjuntamente estão presentes afirmações que colocam este/a cursista como desatualizado, sem um desempenho intelectual, como se a prática de sala de aula não solicitasse teorias ou elaborações conceituais. Está presente nestas percepções a idéia de um/a profissional que gerencia suas ações educativas de forma mecânica.

A hierarquização entre os saberes formais e informais, globais e locais, baseados na diferença de experiências supõe que todas podem ser válidas, salienta Mignolo (2003), mas umas são mais importantes do que as outras. A experiência canonizada pela cultura deve ser a baliza e o critério de avaliação das outras. A suposta acolhida à experiência da/o aprendiz dentro de processos pedagógicos marcados como modernos, apresenta a característica de acolhê-los apenas na medida em que, deve-se realizar com essas experiências uma nova elaboração: mais desenvolvida e mais conceitual. Estas tensões se apresentam na discussão de quais os resultados que são esperados, que mudanças se buscam, seria trazer estas pessoas para uma dinâmica de estudos acadêmicos ou qualificá-las para atuar em seus contextos? Estas duas proposições poderiam ser pensadas conjuntamente, porém apresentam-se como excludentes numa lógica dicotômica fazer/pensar, relacionada à delimitação de campos de atuação no ato de ensinar.

O teor do caderno é acadêmico, pois foi pensado por acadêmicas do CLAM e demais colaboradoras, eu defendo que os alunos tem acesso a estes discursos justamente por ser uma lógica de empoderamento, a atuação de professores e tutores possibilita o acesso a esta linguagem mais acadêmica, mas que faz com que eles tenham argumentos para refletir e argumentar, para assimilar, não no sentido de apagar tudo o que eles já sabem, mas deglutir. (equipe do GDE – UFSC 2009)

Há uma desvalorização da instrumentalização, vista como fundada na técnica que exclui localizar estas/es professoras/es em uma posição de criatividade e pensamento crítico, que com certeza também faz parte dos fazeres destes locais, não é uma exclusividade dos centros de pesquisa.

É meio doutrinação, não é formação, bate com martelo na cabeça até entrar, tem vários momentos que é assim, eu percebi isso em vários momentos. Ah, peraí, não tem argumento é convencimento, numa ótica bem iluminista também. Numa ótica que: vamos levar uma luz para essa gente. Vamos iluminar a vida destas pessoas, vamos levar o conhecimento e vamos levar a luz. É o conhecimento que salva. Eu senti por várias vezes esta postura do próprio material. (tutor/a 2012)

A vontade de conhecer está imbricada com a vontade de poder (Foucault, 1996), portanto, o processo de conhecimento, consiste em uma ação de nomear, atribuir

sentido, caracterizar algo em determinado momento e espaço a partir de certa posição de poder (professor, pesquisador) e, por isso, autorizado/a a enunciar algo que funciona como verdade.

Então o curso se dilui por que você vai trabalhar só com conceitos, acaba conceituando, o que é homossexualidade, o que é transexualidade, teoricamente muito denso, isso é muito rico, mas por outro lado falta esse link de alguém, faltava alguém da ponta participar da elaboração deste material que vai ser depois...resumindo: é de cima para baixo! Nós, enquanto academia, achamos que, achamos que para estas demandas, o que eles precisam aprender é isso. E nós vamos lá e capacitamos e achamos que eles tão prontos para isso, mas não é assim que funciona. (tutor/a 2009)

O ensino escolarizado propõe posições de sujeito: os que ensinam e aqueles que aprendem, estas posições de sujeito educador são constituídas historicamente e configuram uma concepção hierárquica, quem deve ou pode falar. Uma lógica que necessitamos olhar é aquela que vai separar o conhecimento teórico do aplicado ou prático, teorias que necessitam ser simplificadas ou reduzidas para serem utilizadas nas práticas cotidianas. As experiências do dia a dia estariam separadas do exercício reflexivo, este entendido em moldes de saber científico. O/a professor/a que *está na ponta* não é entendido como teórico, não produziria conceitos e teorias, está no lugar de aplicação. Está aqui constituída uma distância, uma hierarquia presente no cotidiano dos docentes, que estabelece lugares distintos e fazeres distintos.

por isso tanta questão de fazer uma formatura, por que elas vão se formar pela UFSC, eu acho que isso não é pouca coisa para estes professores que na sua maioria são, assim: ou eram autodidatas e aí fizeram estes cursos quando o MEC exigiu de fazer graduação e pós-graduação, fizeram aqueles cursos de fim de semana na área de não sei o que, muitos já fizeram uma graduação precaríssima, a grande maioria neste tipo de curso, outros que fizeram, pagaram universidades particulares no interior e tal. A universidade pública federal é uma coisa assim, para as elites mesmo, milhas de distância da realidade das professoras com que a gente trabalha.(coordenação GDE 2012)

Muito além de uma constatação das difíceis condições de acesso a uma boa formação para a população em geral, estes enunciados estão ligados a uma rede de discursos que colocam os centros como “centros de excelência”:

...a gente consegue ser assim: (...) de excelência em todos os níveis, é de excelência em pesquisa, é de excelência em publicação, é de excelência em extensão, na relação com a comunidade. (coordenação GDE UFSC 2012)

E este saber ligado aos centros de irradiação de cultura europeus ou entendidos como vindos destas tradições e teorias identificadas como oriundas do centro. As proposições teóricas estão colocadas dentro de redes de poder específicas, quer se colocando como circunscritas a um exercício teórico, quer como suporte de práticas. Considerando que uma escala de valorações está colocada acerca das pessoas e de seus fazeres, está colocado aqui um exercício de poder/saber onde os privilégios estão postos para quem está alocado na academia.

A dificuldade de estabelecer objetivos da ação deste curso, está atravessada por crenças a respeito dos fazeres acadêmicos e intelectuais e de como se pensa a escola básica, e a rede pública de ensino. Como se pensam as professoras que atuam neste campo profissional, o mecanismo de homogeneização que constitui as categorias é colocado em movimento por enunciados que definem as subjetividades de professoras, como elas atuam e como desempenham suas tarefas pedagógicas: “ O conhecimento da academia não era socializado e o GDE contribuiu para unir o ensino básico, mal remunerado, isolado...”

Neste sentido, as práticas necessitam serem continuamente problematizadas, tendo presente as formas como se constroem a legitimidade de saberes. O objeto destas ações em questão é fabricado e constituído no interior de um jogo de verdades que legitima enunciados como: eles são de longe, não tem acesso ao conhecimento, não tem leitura. Dentro dos processos de categorizações com suas valorações de identidades, coloca-se em ação uma medida do desempenho que tem como referência o perfil acadêmico universitário, com competências textuais e teóricas específicas.

o nome UFSC faz a diferença, principalmente no interior, aí é um facilitador, o fato de ser um curso com um aval da UFSC, por que eles AMAM a UFSC no interior, é como ter um Porsche, o título da UFSC,(professora GDE 2009-2012)

Estão colocadas hierarquias de saberes, que se materializam em diferenças salariais, com conseqüências no acesso a bens, entre docentes universitários e

professoras de ensino básico. Esta desigualdade pode permanecer naturalizada como resultado de expertises diferenciadas e a carreira acadêmica como um desejo de todo/a profissional da educação, um percurso único profissional.

Os/as acadêmicos, dentro desta rede de poder-saber estão situados na condição de “falar sobre”, estão nas universidades e capitais, os/as professores/as que estão lá longe teriam um saber aplicado que se produz no cotidiano da sala de aula, esse saber não tem a mesma legitimidade. Esta localização passa a ser habitada por estas professoras que dizem não saber o que fazer para lidar com as diferenças e necessitam de instruções para fazê-lo. Ou seja, os/as professores/as universitários/as explicam às *professoras de longe* por que as diferenças, como a sexual, racial/étnica, de gênero não deveriam ser tomadas como desigualdade; mas tomam o saber do dia a dia escolar de forma desigual ao da academia. Esta classificação coloca em níveis diferenciados de legitimidade as professoras *lá de longe* que se apropriam deste saber teórico como uma ferramenta classificatória. Neste encontro se produz uma impossibilidade tanto dos/as docentes universitários/as de propor fazeres que possam levar os/as professores/as *da ponta* a outros saberes como as cursistas de legitimarem seus saberes, assim, reivindicam uma instrumentalização, uma construção de manuais. Há necessidade de constituir espaços de formação docente que busquem, além de transmitir os conceitos básicos relacionados aos temas de raça/etnia, gênero e sexualidade, problematizar as práticas e dinâmicas já existentes e atuantes na constituição de subjetividades e fazeres de educadores/as. Tendo como desafio pensar sobre práticas que levem a um saber fundado em idéias igualitárias e rompam com o processo classificatório. Nestes termos, propostas de intervenção no sistema educacional como a pedagogia queer, pode auxiliar no sentido de que esta coloca uma proposta de construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade. Repensar os discursos da identidade, do conhecimento que circulam no ambiente escolar e no interior do aparato de saber/poder. Para isto, “compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e, ainda assim, conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta”. (BRITZMAN, 1996, p. 93). O objetivo seria questionar as hierarquias, não somente reivindicar

respeito para algumas diferenças, mas colocar da violência da classificação colocada sobre o humano.

3.1 ENSINAR COM DISTÂNCIA

Além desta divisão de saberes, a proposta do curso levantou a discussão de uma distância geográfica. A proposta de implementar esta formação na modalidade a distância não foi recebida com tranquilidade, fugia dos moldes que até então se propunham para a abordagem destas temáticas. A equipe do CLAM teve questionamentos acerca deste formato:

Além disso, havia a própria indagação sobre em que medida a educação a distância seria a estratégia mais adequada para lidar com questões tão sensíveis. Nesse ponto, foi de fundamental importância encarar essa modalidade de educação não como um meio de massificação da transmissão do conhecimento, mas como possibilidade criativa e inovadora a ser testada no que se refere aos temas das diferenças sociais construídas a partir de marcadores relacionados a sexo/gênero, sexualidade e raça/etnia. Procuramos assim nos afastar tanto dos defensores mais fervorosos desse caminho, e que o exaltam um tanto acriticamente, quanto daqueles que, por princípio ou por desconhecimento, o rejeitam apressadamente. (ROHDEN, F ; CARRARA, S. 2008, p.10)

Na defesa da utilização da modalidade a distância têm sido utilizados argumentos apontando esta como uma forma de inclusão e universalização escolar, enquanto que as críticas a este modelo, geralmente, o associam a uma massificação e uma abordagem tecnicista do processo educativo. A UNESCO declara em seus relatórios que o Brasil tende a enfrentar um grande desafio para transformar a educação em alavanca do desenvolvimento. Nestes discursos desenvolvimentistas se sugere que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode contribuir em muito nesse processo, tendo estimulado novas experiências na aplicação de TICs no ensino e aprendizagem no Brasil.²⁹ Um dos primeiros aspectos destacados,

²⁹ A UNESCO publicou, em agosto de 2005, o relatório: Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento, no qual descreve todos os programas que apóia no Brasil, com o uso da EAD e de TIC.

no que se refere à implantação da EAD é o econômico. “Os programas mais importantes de aprendizagem a distancia permitem atingir o mesmo número de graduados a um custo consideravelmente menor do que nas instituições tradicionais.” (UNESCO, 2002, p. 16).

O grande problema da política pública de educação a distância no Brasil é que ela é construída como educação para pobre, ou para locais distantes. ...É isso, educação a distância, uma educação para pobre, o cara que não tem grana e vai fazer a porra do curso a distância, entendeu?(professor/a GDE 2009, 2012)

Os argumentos econômicos se colocam como justificativa e marcam de certa maneira esta modalidade como uma opção de barateamento da educação. Nesta percepção, a EAD é entendida como um ensino de menor qualidade e de menos valor, enunciados que se acoplam nas mesmas redes de lógica que constituem os pares centro-periferia, conservador-avançado, estabelecendo o par ensino pobre (menos qualificado) e ensino rico (mais qualificado).

Claro que o objetivo do governo, na política pública de educação continuada teve uma aposta muito grande no ensino a distancia, por que é uma metodologia mais fácil, é claro que tu tem que ter uma estrutura para atender as pessoas, tem que ter um sistema que funcione, que esteja no ar, estrutura nos pólos,tem que ter gente com carga horária a disposição para atendimento on-line e tu atinge uma massa maior, uma quantidade maior de professores, para ter logo uma resposta na formação e qualificação destes docentes que estão atuando. (professora GDE 2008, 2009)

Uma outra justificativa para legitimar a modalidade seria vencer as distâncias: nessa perspectiva, a UNESCO se diz preocupada com o processo de universalização e democratização da educação brasileira e sustenta que este, nas condições postas atualmente, passa pela EAD, devido às dimensões físicas e geográficas, aos déficits e às desigualdades regionais que são desafios permanentes e sucessivos para o governo

Os principais programas na educação são: PROINFO, Cursos On-Line “qualidade na educação Básica”, TV Escola digital, RIVED, Tecnologia em sala de aula, auxílio a teses e dissertação em EAD, além de apoiar telecongressos internacionais, telecongressos do MEC/UNESCO e, também, ter apoiado a realização de eventos anuais da ABED e criado o observatório de inclusão educacional, com o apoio da Universidade de Brasília.

brasileiro na área educacional. A EAD, então, seria uma ferramenta capaz de minimizar a problemática existente.

Nestes argumentos de: *vencer as distâncias*, está colocada uma percepção de distanciamento do centro como significativo de carência, de déficit:

A gente era muito refratário aos discursos sedutores do EAD, como: isto vai permitir que milhares de pessoas tenham acesso, é muito fácil. A gente sempre teve esta consciência de que é muito difícil quando você pensa em fazer um projeto bem pensado, bem executado, é muito trabalhoso, claro que possivelmente a capacidade de replicação deste projeto é muito maior, do que um projeto exclusivamente presencial. (coordenação CLAM)

Busca-se dessa maneira, através da EAD, solucionar os problemas de localização geográfica que são um dos empecilhos a uma parte da população que não dispõe de formas para concretizar o seu processo de escolarização sem sair da sua cidade. E, nesta proposta, a questão de disponibilidade de tempo também seria solucionada já que os/as alunos da modalidade de EAD podem escolher os horários de estudo.

Como no presencial, vai muito de quem está ali querendo aprender, eu para mim não tem diferença nenhuma, talvez se fosse o meu primeiro curso a distancia eu não tivesse tanto aproveitamento, eu já tinha prática, (...) o EAD abre possibilidades, que é questão de tempo e organização, é questão de dinheiro, vale a pena. (cursista 2012)

As propostas de maior acesso à escolarização em todos os níveis são tomadas de formas diferenciadas pelas pessoas que se situam no centro, onde aparecem preocupações quanto à qualidade do ensino oferecido, enquanto que aquelas que se situam nas periferias, este acesso é percebido como mais uma possibilidade a ser experienciada, pois estas possibilidades viabilizam a formação à distância de profissionais no exercício docente, sem afastar-se do seu trabalho.

Para mim foi muito bom ser a distância que foi a forma de poder participar, porque eu trabalho o dia todo, 8 horas e fora o que a gente leva para fazer em casa. (cursista 2009)

Os programas implementados fazendo uso da modalidade à distância, que se configuraram como ações ou estratégias para dar conta da qualificação dos professores

tem recebido críticas no sentido de ser uma ação que se preocuparia centralmente em modificar as estatísticas educacionais muito mais que em institucionalizar esta modalidade a distância como parte do sistema educacional. Segundo Mattar, há inúmeras críticas ao formato da Universidade Aberta do Brasil, a como está sendo conduzida a formação a distância de professores no Brasil, e ao modelo de tutoria implantado. A base para sua utilização estaria inscrita no “discurso da democratização do acesso ao ensino superior”, sem projeto pedagógico explícito, conferindo centralidade ao “aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo” (Dourado, 2008, p. 905).

Do ponto de vista das metodologias de ensino, o que impera é uma espécie de “modelo UAB” que, embora tenha muitas virtudes e, em alguns casos, resultados bastante favoráveis, não avançam muito além da adequação das ideias pedagógicas do ensino presencial às facilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem. Hoje, as discussões sobre educação a distância parecem ter como foco as novidades tecnológicas e “cases de sucesso” com o uso dessa ou daquela ferramenta, em detrimento de discussões sobre outras propostas metodológicas e modelos educacionais possíveis e necessários, diante não apenas das tecnologias atuais, mas também diante das demandas sociais, quer para o trabalho, quer para o exercício da cidadania e também para o lazer. (GOMES, L., 2013. p.20)

Em 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior estabelece a Rede de Educação para a Diversidade (REDE), com objetivo de ofertar cursos de formação continuada a distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados nos pólos de apoio presencial da UAB aos professores das redes de ensino público da educação básica no Brasil. Outro objetivo da REDE é estabelecer um grupo permanente de formação inicial e continuada a distância para a disseminação e desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, saúde na escola e

temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública de educação básica no Brasil. O GDE foi um dos primeiros cursos da REDE: “O GDE contribuiu para a construção da Rede para a diversidade” e “serviu de modelo a outros cursos”³⁰

a gente recebeu aquele convite e por um lado com uma certa honra e legal, mas ao mesmo tempo, bom, a gente não entende absolutamente nada de EAD do que se trata isso e como é que vamos fazer?” (coordenação do CLAM)

Quando foi colocada para as universidades a proposta de utilizar a modalidade a distância na formação continuada nos temas de diversidade, houve uma série de posições que manifestaram desconfiança e descrença que se conseguisse sucesso nesta forma de ensinar. Esta modalidade de ensino, em 2009, tinha pouca legislação e estava se estruturando seu funcionamento.

Uma questão que a gente sempre reforçou e a prática comprovou é que projeto de educação a distancia por melhor que ele seja, ou talvez no caso específico deste tipo de política com esse tipo de temática, o contato presencial é fundamental, a gente tinha muito claro a relação, que o EAD permite que os professores possam acessar a um conteúdo a um curso num momento de sua vida em que eles consigam se organizar para isso, considerando toda a sobrecarga de trabalho que eles já tem, etc, etc, etc. Mas, ao mesmo tempo, esse momento de encontro presencial, no começo, no meio e no final, onde for possível, para a gente era fundamental (coordenação do CLAM)

A fundamentação pedagógica do GDE tem seu embasamento nas perspectivas teóricas de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Edgar Morin. Estes autores, segundo as Diretrizes Político-pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009, p. 261) “[...] colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes”.

O modelo pedagógico utilizado pelo curso está baseado na autonomia do cursista, e busca:

[...] formar um/a profissional que esteja aberto/a a atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para

³⁰ Depoimentos de representantes da SECADI no Seminário GDE+5

enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe. (BRASIL, 2009, p. 263).

Na proposta pedagógica são colocados autores clássicos utilizados na área da educação, mas a proposta não desenvolve como estes diferentes teóricos, que sustentam diferentes abordagens pedagógicas, irão dar um suporte para o processo de aprendizagem, não se apresenta uma discussão de como estas teorias vão contribuir em um processo na modalidade a distância. A proposta pedagógica centra-se em enunciados de autonomia, muito utilizados quando se fala do perfil do aluno de EAD, mas não aborda, em específico, as metodologias desta modalidade. Esta autonomia não é retomada como proposta no decorrer do curso, não se apresenta relacionada a uma autonomia intelectual, mas relacionada à busca ativa ao material disponibilizado no AVA e quanto ao atendimento das atividades propostas, ou seja, este/a aluno/a deve estar estimulado para buscar os conhecimentos e desenvolver as tarefas, que se configuram como conhecimentos prévios e conhecimentos adquiridos. Esta dinâmica se aproximaria do que Paulo Freire nomeia como conhecimento bancário, onde o sujeito que aprende deve adquirir algo que lhe falta. A tutora que atuou junto aos alunos percebe uma dissonância:

E aquilo de registros de conhecimentos adquiridos me pareceu bizarro, como assim as pessoas compram os conhecimentos? Por que a sensação é essa: registro de conhecimentos adquiridos, adquiriu alguma coisa, agora ganhou um pouquinho mais de luz, pouquinho mais iluminado.(tutora 2012)

Essa prática pedagógica “bancária” (FREIRE, 1979, 2002) supõe o transmitir um conhecimento considerado necessário para ser utilizado pelo/a educando/a, processo que pressupõe posições diferenciadas para quem ensina e quem aprende. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a melhor formação, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes que são “depositados” no outro, subalternizando-o, apresenta-se uma noção moderna de conhecimento como algo universal e objetivo, que está fora de nós, ao qual devemos acessar.

A questão é a seguinte, em nenhuma instância da formação da pós-graduação, não existe nenhuma problematização da questão do ensino, pedagógica, se parte do pressuposto que um bom pesquisador será um bom professor, absolutamente não. (coordenação GDE UFSC 2012)

A formação proporcionada pelos cursos de mestrado e doutorado, se direcionam para o exercício da docência no ensino superior, tem como aspecto central, a pesquisa, a produção se direciona a um texto acadêmico para publicações, neste contexto há uma distância da reflexão sobre os contextos de escolarização e processos de aprendizagem. Este distanciamento aumenta quando vamos pensar na educação a distância que se constitui numa dinâmica diferenciada daquele registro que todos nós, como sujeitos que vivenciamos um processo de escolarização, tivemos de ambiente escolar. Trazemos as marcas da vivência no ensino presencial e uma subjetividade constituída dentro do disciplinamento da escola organizada nos moldes físicos e temporais da educação presencial.

Tânia Azevedo (2002) salienta que um curso em EAD deve ter identidade própria, não sendo apenas uma transposição do presencial, e necessita administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos peculiares, enfim, um ambiente de aprendizagem pensado a partir de princípios pedagógicos da EAD.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na EAD implica mudança de comportamento de docentes, discentes e gestores. Os primeiros têm de aprender a se articular simultaneamente em diferentes níveis de ensino, por meio dos materiais didáticos que são construídos em redes de saberes significativos. Quanto aos estudantes, cabe-lhes tomar decisões sobre o andamento de seus estudos e ter iniciativa para construir suas estratégias de aprendizagem utilizando os diferentes meios midiáticos que contribuem para a interatividade. Já os gestores devem considerar a especificidade da dimensão espaço-temporal da organização do trabalho docente de um projeto de EAD, uma vez que este não pode estar pautado na forma de gestão do ensino presencial. (RODRIGUES, C. 2011, P. 72)

As equipes do GDE que se formaram nas edições pesquisadas em Santa Catarina são profissionais qualificados nas temáticas abordadas no curso, não tendo proximidade com a educação a distância:

Não, e não é cobrado. A gente pergunta, mas o fato de ter ou não ter não é critério de exclusão tanto para tutor como professor, o critério de exclusão era aproximação com a temática e disponibilidade de carga horária, disponibilidade para sábado, quem não tem Internet em casa. Se ele tiver contato com EAD, claro é um upgrade no currículo dele, não é critério de exclusão. Nem todos tinham esse conhecimento. (Coordenação GDE 2012).

Eu não entendo nada de educação a distancia, não sei o que é isso, a sensação que eu tenho é que era um curso pensado no presencial que tinha sido deslocado para a plataforma, o ponto forte do curso são os encontros presenciais. (tutor/a 2012)

Em minhas vivências anteriores com formações de professores que abordam estas temáticas abordadas pelo GDE, percebi o esforço de seus ministrantes para que os cursos fossem propostos em formatos de oficinas, utilizando instrumentais como debates, sensibilizações, “metodologias ativas”, construção de espaços de discussão, etc. (QUARTIERO e NARDI, 2009, 2012). Com a modalidade a distância, houve a necessidade de se repensar metodologias e as professoras que se envolveram no projeto do curso apresentaram reticências:

Quando esta experiência foi divulgada eu fiquei muito receosa por que eu não tinha experiência em educação a distância e mais que isso, eu nunca acreditei na educação à distancia, sou uma professora bastante tradicional, eu adoro aula expositiva, o contato com os alunos e alunas, eu adoro ministrar aulas, adoro fazer os trabalhos, as dinâmicas, as conversas, adoro ver as reações deles depois de um filme, uma propaganda. (professora GDE 2009, 2012)

A partir deste estranhamento, percebe-se que as equipes tiveram um entendimento de que seria interessante ter o maior número possível de encontros presenciais. A equipe de oferecimento do GDE em Santa Catarina investiu na parte presencial do curso e este foi o momento valorizado para a aprendizagem.

Principalmente com a questão das aulas presenciais, por exemplo, que vem um determinado no projeto geral do GDE, que é geral para todo o Brasil, e a gente tenta

esticar o máximo, (...) a gente ampliou os encontros presenciais, eram quatro e em todos os locais a gente conseguiu fazer cinco, então a gente tentou ampliar, que a gente fosse mais vezes no pólo, houvesse mais discussão. (equipe do GDE UFSC 2009, 2012)

Neste sentido, manteve-se a percepção de que os debates e discussões acontecem em encontros que são presenciais, não há uma apropriação das ferramentas de comunicação on-line para este exercício.

Tive dificuldade em editar, por que são muitos caminhos que levam para os mesmos lugares, que muitas vezes tu procura o troço e não acha e o cara posta um troço e aí tu quer postar...incompetência minha. (professor/a GDE 2009, 2012)

Estas dificuldades com o manejo da tecnologia resultaram em um maior investimento nos encontros presenciais e um menor investimento nos em que o curso acontecia de forma assíncronas.

A fala de todos, é de pena que não houve mais encontro presencial, direto. O curso é ótimo pena que é a distancia, (...) percebo em todas as falas que se eles tivessem o curso, vamos supor, um ano todos os sábados, só presencial eles gostariam mais. (coordenação GDE UFSC 2012)

Equipe e professoras/es, envolvidos no oferecimento do GDE, na sua totalidade, responderam que a maior dificuldade quando ao desenvolvimento do curso foi: “elas tem dificuldade com a tecnologia”:

(...) da parte dos cursistas é o moodle e a interação com a plataforma, com certeza, esta falta de capacitação para lidar com o moodle, tanto que para um próximo a gente não consegue mais conceber um GDE sem um módulo de capacitação no moodle. (coordenação GDE UFSC 2012)

Por que o que eu percebi, eles têm muita dificuldade em lidar com o ambiente moodle, então nós temos cursistas que mal e mal sabem lidar com e-mail, o máximo que eles tem de conhecimento de internet, é mandar mail, receber mail, entrar no face book e deu, anexar um arquivo eles já tem dificuldade, anexar fotos eles tem dificuldade, de fazer um Power point eles tem dificuldade. (coordenação GDE UFSC 2012)

Porém esta dificuldade relatada como das/as cursistas, também era partilhada pelos/as professores/as do GDE:

eu percebi que a nossa equipe toda de professores, doutores, tutores, todos os tutores eram doutorandas e as pessoas não sabiam usar, foram aprendendo no processo, (...) vamos dizer assim: são os cursistas? Não, também na equipe. (coordenação GDE UFSC 2012)

Inicialmente a questão que se colocava para a pesquisa era se a modalidade à distância seria um caminho possível para a formação de professores/as nestas discussões que envolvem posicionamentos frente ao preconceito e julgamentos morais. No campo, a questão acerca da ferramenta tecnológica era colocada como uma dificuldade para as cursistas, pois havia a afirmação recorrente: “elas têm dificuldade com a tecnologia”. Num exercício de problematização se coloca a questão de por que a situação/experiência era colocada nestes termos, visto que se pode perceber que os/as professores/as do GDE, coordenação e idealizadores/as tinham, também, dificuldades e desconhecimento da dinâmica da EAD. Os relatos, entretanto reforçavam que a dificuldade era das cursistas, podemos pensar que aqui estaria em ação a oposição: os/as que sabem e os que não sabem, neste momento as/os cursistas estão colocadas/os na posição de aprendentes, então, estão vazias/os de conhecimento e vão ser supridas/os pelas informações, reflexões das/os agentes do GDE. Novamente aqui podemos perceber uma distinção de grupos de indivíduos, e esta caracterização vai constituir uma diferença/desigualdade.

Uma outra reflexão se faz necessária, não buscamos responder se a modalidade a distância é adequada a esta tarefa, mas nos dedicamos a pensar como os discursos sobre distâncias geográficas e de diferentes atuações docentes (academia/ensino básico) instituem desigualdade e tiram a potência das ações em prol de igualdade.

O desenvolvimento do curso no ambiente virtual de aprendizagem AVA, que utilizava plataforma moodle, apresentou uma série de percalços: alguns dos professores/as e tutoras/es não tinham nenhuma familiaridade com este instrumental e, quanto à implantação da plataforma, ocorreram problemas técnicos. Na edição de 2009, dois pólos iniciaram sem disponibilizar computadores e acesso à Internet, e no caso da edição de 2012, no período de início do curso, ocorreu uma atualização da

plataforma moodle da UFSC, o que causou alguns transtornos. Também no início desta edição houve um atraso no credenciamento dos/as cursistas e o moodle somente foi disponibilizado duas semanas após o início do curso.

A leitura que eu faço: começar um curso à distância quando a plataforma não tá disponível, isso não tem cabimento, todas as tutoras estavam prontas para começar a trabalhar na plataforma só que não tava disponível, os alunos não tinham acesso. (tutor/a 2012)

Nas entrevistas algumas cursistas relataram suas dificuldades com a proposta de EAD, referiram ter dificuldade em utilizar o ambiente virtual no moodle:

Mas no início do curso nós fazíamos na escola nos juntávamos, eu sou analfabeta digital, eu sou alfabetizadora e analfabeta digital, eu não tenho vergonha de dizer, para eles eu até sei para ensinar, a gente vai lá e ensina a abrir, achar alguma coisa para ver, pesquisa tudo bem, agora mais que isso, preencher documentos, aquelas coisas, ai, ai, ai parece que eu não entendo, aquela língua eu não entendo. (cursista 2012)

Além de dificuldades relacionadas ao manejo da tecnologia, algumas cursistas tiveram dificuldades em ter acesso a um serviço de internet em sua casa e um dos motivos colocados foi o econômico.

A questão do computador para mim foi um caso sério, por que eu não domino, tenho Internet agora, tive um tempo atrás e perdi, por que ficou muito cara e agora coloquei de novo, consegui mais barata. (cursista 2012)

Porém, na edição de 2009, as cursistas entrevistadas afirmaram ter se adaptado bem com o estudo na modalidade à distância, a maioria dos relatos colocou não ter tido dificuldade ou, inicialmente tiveram um estranhamento, que foi se dissipando ao longo do curso:

O à distância me dá um medinho um pouco maior, pelo fato de que nós não manejamos muito bem as novas tecnologias, aí, ai meu deus como que eu vou acessar este portal e postar estes trabalhos, como eu vou conseguir? Mas a gente querendo a gente vai e aprende, aí eu fui fazendo, fazendo e fui conseguindo fazer, o meu maior medo foi isso, de não dar conta, mas fui conseguindo e fui fazendo, consegui fazer tranquilo (cursista 2009)

A organização de um curso nesta modalidade prevê o espaço do pólo propiciando o acesso a computadores e internet e o auxílio da tutora presencial para a aprendizagem da utilização dos computadores e interação na sala de aula virtual:

O pólo funcionou bem atendeu bem as necessidades que tínhamos, tinha o tutor, sala ambiente, tinha computador. (cursista 2009)

As escolas também propiciam acesso aos seus professores/as disponibilizando computadores ligados à rede, percebi nas escolas visitadas esta realidade, que entra em choque com os enunciados de estruturas deficitárias proferidos por professores do centro que enfatizam a falta de acesso:

Não. Não tive, [dificuldade quanto à tecnologia] porque aqui a gente tem acesso, mesmo sendo cidade pequena, a gente tem acesso. (...) A maioria dos professores tem acesso, a maioria dos professores tem em casa, nas escolas tem, tem em casa também. Nós temos aqui na escola (...) se precisar imprimir pode imprimir o material, é tudo bem à vontade. Naquela época tinha mais dificuldade e eu dei conta bem. A minha Internet na época ainda era discada, via telefone, aquelas que tinha que discar e coisa e tal. A Internet era bem mais lenta que hoje em dia, mas foi bem tranquilo. (cursista 2009)

A tutora presencial da edição de 2012 relatou que as/os cursistas em todos os relatórios finais colocaram preferir presencial, que os encontros presenciais foram melhores do que trabalhar na plataforma, no ambiente virtual, mas que acredita que tudo é uma questão de ir se habituando ao novo.

A EAD facilita sim, por que eu posso fazer o horário, me organizo em casa, nesse ponto, mas eu acho que tem o ponto negativo que não tem a troca, por mais que tenha um fórum, tem o debate on-line, não é igual, (...) quando a gente estava frente a frente com o professor ali, com os tutores ali, por que eles vão te direcionando.(cursista 2012)

Novamente aqui podemos perceber enunciados que colocam a valoração no encontro presencial e, ao mesmo tempo, são colocados os argumentos das vantagens de poder desenvolver as atividades sem um deslocamento e administrando seu tempo. Há uma tensão entre os valores colocados para estes sujeitos frente a sua posição nas redes de poder/saber. Estes sujeitos estão colocados como alvos de uma política que é

para pobres, com esta marca de um barateamento da educação e vão se encontrar com professores que vem do centro e trazem as marcas da valorizada academia colocada como um ápice na carreira docente, um encontro carregado de valorações e solicitações de: *beber na fonte*.

A questão que se coloca é mais ampla do que o acesso ou a dificuldade com a tecnologia, mas está relacionada aos valores associados à distância no processo de poder/saber, e se apresenta a necessidade de questionar os instrumentais pedagógicos e a estrutura em que se coloca o fazer educativo, conformada politicamente e socialmente de forma a constituir subjetividades e identidades dentro de uma marca estabelecida, que tem gerado desigualdades.

Na edição de 2012 encontramos um panorama diferente daquele da primeira edição, em relação a EAD, esta já é um processo mais presente na rotina dos profissionais da educação. Nesta edição, em uma escola municipal de educação infantil, as educadoras que realizaram o curso eram formadas no curso de Pedagogia na modalidade à distância. Muitas cursistas contaram já ter participado de cursos e especializações nesta modalidade, pode-se perceber que em cidades onde não há uma universidade, a educação à distância passou a ser utilizada.

Quem trabalha na educação, sempre tá fazendo um curso a distância, seja um curso simples ou um curso mais intenso como este do GDE que a universidade federal proporcionou, todo mundo tem acesso, os professores, acho que 99% aqui da nossa escola tem acesso a computador e Internet e quem não tem pode visitar o pólo e sempre vai estar lá a disposição, eles colocaram no começo do curso, então é só querer. (cursista 2012)

Uma das razões levantadas no Seminário GDE+5 para a evasão do curso, está relacionada ao fato das cursistas estarem realizando mais de um curso em EAD e não darem conta de finalizar sua formação no GDE. A oferta de cursos aumentou e é possível escolher dentro de um rol de formações. “Se inscrevem em vários cursos EAD ao mesmo tempo e depois não dão conta. Tem oferta em excesso!” (Coordenadora de oferta do GDE na UFMT)

A equipe de coordenação do GDE da UFSC percebeu estas dinâmicas e: *uma das exigências que se planeja colocar para o próximo curso é de que o cursista não esteja realizando outro curso de especialização/aperfeiçoamento ao mesmo tempo.*

Porém as afirmações de que os encontros presenciais são o central do curso e o maior investimento da equipe se mantém, não há uma outra postura frente às apropriações dos instrumentais tecnológicos.

Esta constatação pelas equipes do GDE que as cursistas realizam, ao mesmo tempo, vários cursos através da EAD não foi suficiente para modificar uma rede de sentidos que relacionam aos locais onde as cursistas vivem a uma grande distância dos acontecimentos e conhecimentos. Mantém-se enunciados que associam valores às cidades como lugares afastados com uma sociabilidade restrita. O entendimento que uma conexão através da tecnologia pode colocar estas pessoas em contato com o que acontece *lá fora* não se presentifica nas práticas da formação que continuam apostando nos encontros presenciais e os contatos mantêm-se estabelecidos na lógica centro-periferia.

Se pensarmos que o público alvo são professores da rede pública, do fundamental e médio e os professores efetivos desta rede, que se desvincularam do meio acadêmico há muito tempo, a forma com que eles se debruçam no que é um texto mais teórico ou de reflexão teórica é diferente. E aí também, e é uma forma também de possibilitar um acesso às informações de forma mais concisa, mais organizada, um pensamento que está mais organizado. (equipe GDE UFSC 2009)

A equipe do GDE afirma a necessidade de ampliar o número de pessoas atingidas pela proposta de direitos humanos e manifesta valorizar o papel do GDE como levando o debate e informações sobre estas “temáticas tão pouco discutidas”; porém se deparar com a oferta e circulação de informações não é um momento fácil de manejar para os/as agentes educativos do GDE, a idéia que “lá não se tem acesso” é muito presente e propicia para estes agentes uma posição mais confortável: daqueles que têm acesso e levam o conhecimento.

Interessante observar que nas entrevistas de cursistas da turma de 2009 a dificuldade enfrentada em lidar com a tecnologia da EAD foi menos enfatizada, a maioria dos depoimentos se centrou na aquisição de novos conhecimentos que abriram uma nova possibilidade de formação, várias professoras prosseguiram realizando cursos e até graduações a distância. Estas declarações por parte das cursistas podem

ocorrer devido ao tempo transcorrido da realização da formação, que pode ter criado um distanciamento das dificuldades e mostrar uma vivência atual onde estas pessoas estão mais inseridas nestas habilidades. Também acredito que se deve àquela edição ter conseguido oferecer as horas a distância de forma mais eficaz e cuidadosa, havia o dobro de tutores/as: presenciais e a distância e a plataforma estava disponível desde o início do curso. Quanto à edição de 2012, houve uma série de relatos de dificuldade com o ambiente virtual, mas que poderiam estar relacionados ao atraso na disponibilidade da plataforma, a defasagem dos conteúdos apresentados nos encontros presenciais e o que estava disponibilizado no AVEA.

(...) mas é que aconteceu o seguinte também, os módulos foram abrindo no moodle com uma defasagem do nosso curso Já tinha o encontro presencial do módulo que não tava aberto ainda, e a gente estava discutindo sexualidade e o módulo de gênero recém estava aberto e o de sexualidade fechado e a gente teve o encontro de relações étnico-raciais e aí abriu o módulo de sexualidade e o de relações étnico- raciais fechado. (tutora 2012)

Quanto à equipe do GDE, todos tinham pouca familiaridade com esta dinâmica, o que pode ter repercutido no desenvolvimento do curso, em um maior investimento nos encontros presenciais. Novamente é importante observar que esta análise não é realizada pela equipe do GDE, tanto em Santa Catarina quanto pude perceber nos depoimentos, realizados no Seminário GDE+5, de outras/os coordenadores/as de oferecimentos em outras regiões brasileiras, a fala é comum: “elas têm dificuldade com a tecnologia”. A dificuldade está colocada em um pólo (cursistas), esta fala não se altera mesmo quando se percebe que estas cursistas estão fazendo muitos cursos a distância, fato constatado em todo o Brasil.

O acesso era bem fácil, agora eu acho que ficou mais fácil, antigamente era mais difícil fazer: a distancia nem pensar! (...) Era a nossa cabeça antigamente, e agora não, tranqüilo.(...) Eu to fazendo outro agora (...) que é de leitura, é todo a distancia. (cursista 2012)

Na fase de preparação de oferecimento do curso é realizada uma consulta aos pólos de EAD quanto ao seu interesse e sua disponibilidade de ofertar o curso. Solicita-se aos pólos que realizem um levantamento da demanda pelo curso, que este dado

deve ser apontado na solicitação enviada à UAB para a aprovação do financiamento do curso. Em 2009 houve uma grande demanda e as inscrições superaram, na maior parte dos pólos, o número de vagas disponibilizadas:

Na época eu era coordenadora do polo, então a gente buscou este curso. Primeiramente eles perguntaram se a gente teria interesse, e se teria demanda. Daí: Gênero e diversidade na escola? Vou pegar, né? Nós só tínhamos dois cursos de graduação. Era curso de formação e eu disse: gênero e diversidade, esse curso é bom! E eu fui lá para a página da UFSC para pesquisar, então vamos pegar. (coordenadora de pólo 2009)

Quando aparece um curso destes nós pegamos com unhas e dentes, por que é difícil vir uma coisa gratuita. (coordenadora de pólo 2009)

No período do oferecimento de 2009, não havia uma institucionalização quanto à certificação da educação à distância, algumas prefeituras não aceitavam as horas realizadas à distância e somente computavam as horas presenciais para serem agregadas às horas de formação dos/as docentes, a formação à distância não era percebida como tão séria quanto a presencial:

O pessoal ainda tinha aquela coisa da educação a distância, como é um curso de educação à distância, será que vale a pena? Então a gente foi mudando aos poucos o modo de pensar das pessoas...nós levamos este curso, nós tínhamos neste curso alunos de municípios vizinhos. (coordenadora pólo 2009)

O panorama relacionado à modalidade de educação à distância está se modificando, a EAD conquistou uma maior legitimidade e institucionalização, houve uma outra receptividade das prefeituras em 2012, que aceitaram computar as horas realizadas on-line. Uma cursista que atua na Secretaria de Educação de seu município coloca:

Foram várias coisas que foram acontecendo no país, também, e o MEC, também colocou muitas ferramentas, então eu vejo várias demandas . Por que eu faço parte da comissão do PAC. Então agora tem o sistema interativo que a própria escola vê a sua demanda, tem a plataforma Freire, agora da CAPES. Mas, se cogita a possibilidade de vir um curso, os professores ficam perguntando sobre aquilo. Antes não existia, nem se

pensava sobre isso, formação era só o que a secretaria de educação oferecia.(cursista 2009)

Na visita aos pólos, nas cidades, percebi que havia um grande interesse em ampliar o número de cursos sendo ofertados, e as prefeituras requisitam novos cursos, o maior interesse se direciona ao oferecimento de cursos de graduação. As coordenadoras de pólo entrevistadas colocam que sempre há demanda, tem uma grande procura por cursos, principalmente, por serem oferecidos de forma gratuita.

Agora que está na UAB, a questão de oferecer é a resposta do público, quando você faz um curso e você vê a aceitação do curso, a procura pelo curso, isso acho que força a instituição a olhar isso de uma forma de direito. (coordenação do Núcleo UAB da UFSC)

A cidade onde foi oferecido o curso em 2012 estava em processo de iniciar seis graduações oferecidas pela UFSC e o curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Pude acompanhar a movimentação das inscrições nestes cursos em uma das minhas visitas à cidade e havia uma grande procura e expectativa quanto ao início das graduações. O núcleo da UAB que coordena a oferta de cursos na modalidade à distância da UFSC recebe uma série de solicitações de formação:

A gente recebe muito prefeito que vem solicitar curso em seus pólos, batem aqui, eu preciso de curso, como é que eu faço para ter cursos da UFSC, então a gente recebe muitos, de fora até, de outros lugares. Que não são todas as instituições que tem os bacharelados, se recebem de outros estados demandas por cursos. Aí toda esta solicitação a gente guarda, e quando vem, e sai a demanda, eu chamo o coordenador [do curso solicitado], e coloco: é isto que foi pedido para o seu curso, o coordenador vai ver a situação se pode ofertar ou não. (coordenação do Núcleo UAB da UFSC)

Inicialmente, o oferecimento do curso GDE era por solicitação das universidades que respondiam aos editais e demonstravam existir demanda na sua região, e pólos credenciados para propiciar a logística do curso. Em 2012, o processo de consulta aos pólos teve alguns percalços, alguns pólos que solicitaram o curso não tiveram seu credenciamento aprovado pela CAPES e não puderam sediar o curso, uma das cidades onde se propôs o oferecimento do GDE, não teve número suficiente de inscritos para constituir uma turma. Houve uma mudança em relação à oferta de cursos EAD, há uma crescente oferta de formações, tanto de formação inicial, quanto de formação

continuada. Em 2011, o MEC propôs um novo fluxo³¹, onde os conselhos escolares estaduais iriam selecionar as formações continuadas que considerassem pertinentes para sua realidade. São as demandas vindas dos municípios que irão definir os quais os cursos serão oferecidos. Esta nova proposta de fluxo gerou preocupação em coordenadores do GDE de IES:

Se tiver que as prefeituras escolherem, eu não sei não, quem que vai querer um curso como o GDE? (coordenadora oferta GDE de IES)

A oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância está se ampliando, podemos perceber que as pessoas que vivem no interior vão se apropriar destes recursos que disponibilizam formação, conhecimento e informação, que vão ser inseridos em sua dinâmica profissional; estes profissionais estão convocados a se qualificar e vão utilizar a EAD como recurso que se adapta a sua realidade. Movimento que não acontece da mesma forma, e não é valorizado da mesma forma por aqueles/as que vivem nos centros e podem escolher uma formação presencial.

O argumento de democratização da educação parece ir apenas em um sentido: o conhecimento que está no centro e vai para a periferia, no caso do uso das tecnologias como a Internet esta posição fica difícil de manter-se, pois há muito conhecimento/informação disponível.

É importante salientar que o PNE – 2001- 2010 destinou 22 metas para a EAD e, de acordo com Dourado (2011, p. 157), estas tem um foco, especialmente na formação de professores. Porém este debate não encontrou um consenso, no último CONAE³² foi recomendado que a formação inicial de professores deve ser presencial. Esse documento defende a modalidade presencial para a formação de professores sob o

³¹ Em anexo ao texto apresentamos os diagramas de como eram desenvolvidos os fluxos da oferta do GDE, o fluxo anterior e o da proposta atual, este material foi disponibilizado pela SECADI em 2013.

³² Foi realizado em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010: a Conferência Nacional de Educação (CONAE), um espaço de discussão sobre os rumos que o país deve tomar em todos os níveis de ensino. Dessa conferência saíram as diretrizes que darão origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, documento que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes. O PNE traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação.

argumento de assegurar a qualidade da formação, bem como a centralidade do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, CONAE, 2010).

Não, hoje eu vejo que o ensino a distancia, ele é uma realidade inegável, tu tens que estudar, e a velocidade da Internet permite que tu estude na tua cidade sem ter aquele transporte, aquele desgaste de todos os dias. É claro que tu viver no meio acadêmico todos os dias, ou alguns dias na semana, fazer parte daquele ambiente, é importante, mas eu percebo que se tu fizeres uma universidade presencial, não necessariamente depois a tua formação continuada precisa ser assim. (cursista 2012)

O entendimento de que a figura do professor se dilui, se fragmenta tem sido colocada como uma desvantagem, mas essa afirmação, segundo Maria Costa e Silvana Oliveira (2013) desconsidera a organização dos cursos de EAD, assim como as peculiaridades dessa modalidade, não sendo possível inferir, em princípio, que exista uma relação predeterminada entre modalidade e qualidade. Somente por meio do acompanhamento e da avaliação de cursos de formação pode-se detectar o quesito qualidade:

Ao apresentar a defesa da centralidade do professor em substituição ao papel do tutor desconsidera-se novamente os vários formatos dos cursos na modalidade EAD, visto que nessa modalidade de ensino o papel do professor não é substituído por outros sujeitos sociais. Ocorre que nessa modalidade participam do processo de ensino e de aprendizagem principalmente professores e tutores. (COSTA, Maria L. F.: OLIVEIRA, Silvana, 2013, p. 108)

Na EAD os professores não trabalham sozinhos e sim com um grupo de profissionais, desde a produção dos materiais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros, entre outros, até o momento das aulas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada. Segundo Lappa e Pretto esta não é apenas uma equipe técnica que apóia o professor detentor exclusivo do conhecimento, essas pessoas trabalham cooperativamente na elaboração dos materiais, no planejamento, nas metodologias, nos recursos escolhidos e na execução dos cursos (LAPPA, PRETO, 2010).

Chama a atenção para a quantidade de atores envolvidos no processo.(representante do CLAM no Seminário GDE+5)

O deslocamento da figura do/a professor como central para a aprendizagem não é um fato tranquilo, esta configuração vai dar outras regulações de legitimidade quanto a quem “detêm” o saber, a posição de legitimidade. Branco (2008) defende que a realização da formação continuada de professores através da Educação à Distância é positiva, no sentido em que permite que o professor em formação possa continuar exercendo suas atividades profissionais, aspecto salientado também por Valente (2003), pois permitiria a reflexão sobre a prática durante a sua realização. Dessa forma, o professor é capaz de colocar em prática, já durante a formação, os conhecimentos estudados e, também, de levar elementos da prática para seus estudos, buscando na teoria e nas discussões, soluções para seus questionamentos; algo que torna o conhecimento acessado mais efetivo. Além disso, argumenta este autor, a formação realizada em serviço impede que as escolas fiquem com desfalques em seu corpo docente e que o professor perca o engajamento com sua comunidade de origem.

mas foi ótimo por que depois deste, eu já fiz outro curso, fiz o pró-letramento, que a gente fez um pouco presencial e os trabalhos a distancia, (...) acho que isto faz parte de nossa vida de professor, (...) hoje estamos fazendo outro curso a distancia (...) o GDE foi um inicio para eu tá usando uma nova ferramenta. (cursista 2009)

Estas discussões acerca do acesso e ampliação da formação e atualização dos/as professores/as não se percebe dentro da equipe no decorrer das ofertas do GDE, os docentes que são alvos da formação valorizam este acesso, apesar de vir carregado de enunciados relacionando-o a uma educação menor, que a posição enunciativa acadêmica desvaloriza. Porém há deslizamentos a considerar no sentido que de há um descentramento de um tipo de acesso ao conhecimento, aquele que não vai passar pela mediação da academia, vai se dar através da rede, do acesso à Internet. Também se desloca a dinâmica de centro/periferia quando se apresenta a situação destes docentes *lá da ponta* apresentarem domínio de uma tecnologia com a qual a equipe acadêmica tem dificuldade de trabalhar.

Um fator positivo, segundo Branco (2008), na formação continuada de professores a distância se refere à flexibilidade espaço-temporal dessa modalidade, permitindo que o/a professor/a organize seu tempo e espaço de estudos de acordo com

suas possibilidades e vontade. Assim, ele/a poderá realizar as leituras, atividades e demais demandas da formação onde e quando quiser, sem necessidade de deslocamento ou carga-horária pré-definida. Conforme salientado por Arruda (2005), “a EAD confere ao aluno (...) o poder de escolher o momento para estudar, o tempo que dispensará aos estudos e o local onde o fará.” (ARRUDA, 2005, P.184).

se fosse presencial eu não teria dado conta, não teria conseguido participar, porque teve períodos que foi no horário de atividades aqui, então para a gente ser dispensada é mais difícil e assim: o mais difícil era tirar um tempinho, que muitas vezes eu tava lá depois das 10 fazendo, mas foi tranqüilo, em termos de horário deu de fazer.(cursista 2009)

A expansão do alcance geográfico possibilitada pela EAD é destacada por diversos autores (BRANCO, 2008; ARRUDA, 2005; BELLONI, 2003; COELHO, 2001) como uma das grandes vantagens dessa modalidade de ensino, já que, para muitos professores/as, é impossível deslocar-se do interior para um local onde haja oferta de cursos superiores e de formação continuada.

Menina, a gente tava com medo por que a gente não sabia como era essa coisa da tal educação a distancia, parecia que era um bicho, que nada! Foi bom! Aproveitamos, estudamos, foi um aprendizado em todos os sentidos e sendo educação a distancia com qualidade, por que eu fiz este curso na minha cidade, longe, longe da capital, se eu tivesse que ir lá na capital eu não teria feito, por que não tem transporte, não tem ônibus que sai de tarde, eu teria que sair mais cedo e já envolveria outros pontos: transporte alimentação, moradia. (cursista 2009)

Podemos perceber uma dicotomização e comparação entre o ensino presencial e a distância, há argumentos que colocam a educação a distância como progressista, transformadora, dinâmica se contrapondo ao ensino presencial considerado como tradicional, reacionário, monótono, como se todo ensino presencial realizado no cotidiano das escolas não tivesse componentes interativos. Nestas discussões, novamente, a educação é colocada numa perspectiva de transformadora da realidade social, e para os defensores da EAD, a escola com as novas tecnologias concretizará uma mudança na sociedade. Contrapondo a visão de que a EAD resolverá os problemas da educação, Onilza Martins, coloca algumas dificuldades desta modalidade:

hiatos de comunicação entre alunos, professores, coordenadores, servidor, provocando a sensação de abandono, vários materiais impressos se apresentam deficientes, encontros e teleaulas com procedimentos de professores que não se adequaram à metodologia de EAD, utilizando práticas precárias de avaliação que empobrecem a aprendizagem. Esta autora argumenta que: “Tanto a educação à distância quanto a educação presencial são potencialmente boas ou medíocres, dependendo do projeto e da seriedade dos profissionais envolvidos.” (MARTINS, 2008, p.369)

As entrevistas com a equipe coordenadora do GDE UFSC apontaram para uma dificuldade de comunicação desta equipe da universidade com as várias instâncias envolvidas no oferecimento. Entre as dificuldades vividas no início do projeto, a equipe destacou a indefinição das regras a serem adotadas, dificuldades atribuídas ao fato da vinculação do projeto a várias instituições públicas, cujas exigências com relação aos trâmites burocráticos nem sempre coincidiram: SECAD, SECADI, MEC, UAB, e UFSC.

já tinham escolhido os professores, os tutores dos pólos, a seleção dos pólos havia sido feita 6 ou 7 meses antes e acabou que o recurso não chegava e acabou sendo adiado, era para ser feito em 2008 e foi feito em 2009, março a junho. (Coordenação GDE UFSC 2009)

A equipe gestora do GDE na universidade percebe que *há uma descontinuidade na política pública* e o oferecimento do curso fica comprometido por questões que acontecem nas instâncias governamentais que estão afetadas por disputas partidárias e de financiamento, com os recursos disputados por várias demandas colocadas, seja por interesses políticos, ou por pressões do movimento social.

Esta questão de ser um curso oferecido pela UAB e SECADI afeta, pois alguns cargos são de confiança e muda toda uma direção, (...) no início desta segunda edição, a gente começou a conversa e mudou duas vezes as pessoas, e algumas pessoas que a gente tava conversando de alguns cargos da SECADI saíram e veio outras e é como se começasse tudo de novo, (...) era para ter começado em 2011, começou praticamente no final do ano de 2012. . (Coordenação GDE UFSC 2012)

Há uma rotatividade dos encarregados de encaminhar estes projetos nas secretarias, um movimento que nem sempre é acompanhado pelas pessoas que atuam

e implementam as ações propostas pela secretaria, e não conseguem interferir em várias decisões que irão afetar suas intervenções.

No começo ninguém se entendia e a gente não sabia a quem recorrer, (...) por que teve a passagem que foi muito difícil, foi bastante difícil, a gente tava falando com um, ah, agora é outra pessoa. (equipe GDE - UFSC 2009, 2012)

Quando a Secretaria de Educação a Distância foi extinta, em 2011, os seus projetos foram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior, o MEC colocou que, devido ao crescimento da modalidade, os projetos que envolvem EAD devem ser geridos pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância. Segundo João Mattar, professor e Especialista em Educação a Distância, em carta aberta dirigida ao Ministro da Educação: “A falta de discussão, justificativa e comunicação adequada de uma decisão tão importante para quem trabalha com EAD no Brasil gerou inclusive inúmeras especulações.”³³ Neste processo se percebe os sobressaltos vivenciados pelas pessoas envolvidas nos projetos das políticas públicas que não participam de decisões que afetam sua atuação. Mattar demonstra uma preocupação na pulverização e fragmentação dos diversos projetos coordenados pela SEED para diferentes órgãos que, em muitos casos, não teriam cultura de educação à distância.

A Coordenação da equipe executora da primeira edição do GDE em Santa Catarina enviou representantes para participar de todas as reuniões convocadas pela SPM e MEC, em Brasília, mesmo assim, relataram dificuldades na formulação da planilha financeira do curso, que foi refeita inúmeras vezes, em virtude das informações contraditórias sobre os gastos possíveis no projeto. Com o atraso de cerca de quatro meses no repasse dos recursos, os custos com a coordenação, secretaria, apoio técnico e seleção de tutores/as somente foram cobertos no início de 2009, muito embora a secretaria do curso tivesse sido montada em setembro de 2008 e que a coordenação atuasse desde julho de 2008. A segunda edição do curso estava

³³ Carta aberta dirigida ao MEC Publicado em 22 de fevereiro de 2011 em <http://joaomattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>

prevista para abril de 2010, se pretendia ofertá-la a 15 pólos e ampliar o número de vagas.

A gente mandou todas as planilhas para a SECADI, na época era SECAD, sem o I, eles demoraram para nos dar o retorno,(...) não deram a tempo (...) e no final do ano a gente recebeu um comunicado oficial por mail que não seria feito assim por edital, mas ao contrário, seria por demanda da escola. (equipe GDE da UFSC 2012)

Frente a dificuldades quanto à burocracia, a equipe coordenadora do GDE relatou de sua surpresa da mudança da secretaria SECAD em SECADI. Em 2011, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta, sem que alguma explicação oficial fosse dada, e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Foram colocadas na mesma secretaria as políticas que estavam alocadas na Secretaria de Educação Especial, seguindo uma adequação ao entendimento que inclusão deveria abordar todos e todas.

É claro que o movimento civil organizado foi pego de surpresa. (gestora da secretaria de educação especial de Santa Catarina)³⁴

A SECADI ficou responsável pela articulação com os sistemas de ensino para implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Esta Secretaria fica responsável por vários programas e ações relacionados ao mundo rural, como exemplo o Projovem Campo, Procampo e a Rede de Educação para a Diversidade (REDE), entre outros. O objetivo colocado para a SECADI: “é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e

³⁴ Para obter informações sobre o processo de transformação da SECAD em SECADI ampliei o campo de pesquisa buscando o relato deste processo através de uma entrevista com uma professora que atuou na Secretaria de Educação Especial do estado de Santa Catarina. Esta conversa buscou perceber o olhar de uma profissional que estava envolvida com políticas públicas de inclusão alocadas na secretaria de educação especial, que ao longo desta pesquisa foi integrada a SECAD, profissional que vivenciou a mudança da SECAD para SECADI.

da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.” (PORTAL MEC)

Além de cumprir com as condições solicitadas pela SECADI, como o curso tem seu oferecimento através da UAB, tem toda uma série de encaminhamentos que são conduzidos através desta instância.

e eu nunca vi um recurso tão difícil de chegar, de executar, é uma loucura esse recurso.(coordenação GDE – UFSC 2012)

(...) que é um curso que é muito caro. (coordenação GDE – UFSC 2012)

Quanto ao oferecimento do GDE pelas universidades, nas primeiras edições, a SPM realizou ligações telefônicas para grupos de pesquisa das universidades que estavam ligados às temáticas do curso, e incentivou a implementar. O motivo que levou a estes grupos de pesquisa de universidades a se engajarem no oferecimento do GDE foi percebido como: *O compromisso com o curso, é uma motivação que vai além do burocrático. (representante da UFPB no seminário GDE+5 2014)*

O grupo de pesquisa da UFSC, que foi contatado, percebe sua participação no projeto GDE como uma certa continuidade nas parcerias desenvolvidas com as políticas públicas que envolvem as temáticas:

Não dá para, no Brasil, com a situação da educação que a gente tem, a universidade pública se eximir das suas responsabilidades políticas, acho que o GDE, primeiro ele foi uma conquista desta articulação: universidade, estado, acho que foi uma política pública implantada com a SPM, com a Nilcéia, a gente apoiou muito a criação da SPM, então assim: participar do GDE, eu sempre entendi como uma reciprocidade obrigatória, nunca me passou pela cabeça que a gente não pudesse fazer, recebeu uma convocação, os núcleos todos do Brasil, eu nunca achei que nós não...(coordenação GDE 2012)

Uma estratégia, para iniciar as primeiras edições, utilizada pela SPM, foi convocar grupos com os quais já havia desenvolvido parcerias, como uma forma de garantir que houvesse adesão das universidades ao projeto do GDE.

O GDE foi proposto para o grupo. A gente não viu o edital, não viu nada, ele veio proposto para a gente, na época pela Secretaria especial das mulheres, que a gente tinha, a gente sempre tem projetos com a SPM, então eles nos propuseram, que a gente tinha que abraçar este projeto (equipe GDE – UFSC 2009, 2012)

Para o oferecimento do GDE pela Universidade de Santa Catarina se formou uma equipe, a partir de um grupo de pesquisa desta universidade que investiga relações de gênero e agregou os/as estudantes de pós-graduação das linhas de pesquisa relacionadas a gênero e sexualidade:

Praticamente todos os tutores à distância são mestrandos ou doutorandos, todos, que também tem suas outras atividades, que não é só isso. Os tutores presenciais têm mestrandos e doutorandos, dois no mínimo são doutorandos. Com certeza este GDE deu muito trabalho, as pessoas que estão trabalhando nele é por que acreditam na proposta. (equipe GDE – UFSC 2012)

O trabalho com o GDE fica relacionado aos grupos de pesquisa e pessoas que estão comprometidas com a proposta de direitos humanos. Porém esta dinâmica traz suas tensões:

O curso agregou militantes, todas tutoras eram militantes (...) Só que assim: sim, temos o compromisso, mas nós fazemos trabalho escravo, temos uma bolsa de 700 e uma demanda de trabalho de muito mais de 20 horas semanais.(tutor/a à distância 2012)

A execução das ações da UAB é realizada através de projetos, com data de início e término, financiados pela CAPES/MEC e todos os sujeitos atores são beneficiários de bolsas da CAPES. Uma vez que o Sistema funciona com bolsas, no momento em que as atividades forem suspensas as bolsas serão da mesma forma.

E a gente começa a receber no mês que inicia o curso, mas a gente já tá trabalhando um ano antes, esse um ano antes eu já tava, vai para lá, vai e volta e não deu, esse não, agora mudou, agora não é mais SECAD é SECADI, agora é com a CAPES, mudou a planilha da CAPES, agora não pode mais ser tantos polos, o polo não pode, muda tudo de novo! (equipe GDE UFSC 2012)

Para os docentes que atuam na universidade também se coloca um dilema quanto ao privilegiar uma ação que não traz tanto retorno para sua carreira profissional e gera um grande compromisso e responsabilidade.

Uma instituição realizar o curso não é atrativo. Pensando no trabalho que é, é muuuito trabalho, no trabalho e no que é exigido no dia a dia, no seu trabalho, pois isto é um trabalho extra. Um professor universitário, o que é exigido hoje para ele em termos de horas, isto é um trabalho extra. Muito tu faz por amor, porque senão tu não faria, (equipe GDE UFSC 2009-2012)

As pessoas envolvidas no oferecimento do GDE percebem que este acontece devido ao esforço de grupos de pesquisa de universidades vinculados às temáticas, e Sérgio Carrara (membro do CLAM) coloca: “O curso tem se vinculado a núcleos de estudo, como seria sem?”³⁵. Nessa pergunta há a preocupação de que a formação tenha dificuldade de ser implementada em locais onde não há anteriormente grupos teorizando a respeito destas temáticas e em instituições que não tenham pesquisas se desenvolvendo: “Os grupos de pesquisa têm que desenvolver um trabalho com suas instituições para que estas se comprometam com a temática e não seja personalizado em alguns estudiosos.”³⁶ Mas esta ampliação não se apresenta como um movimento simples, pois coordenadoras/es do GDE em universidades ofertantes relataram dificuldade com o processo de aprovação do curso e liberação das verbas: *A relação com o MEC foi horrível ... nos últimos anos nem resposta para os e-mails a gente conseguia!*

Os grupos de pesquisa, envolvidos na oferta do GDE, têm realizado o esforço de aproximar esta prática do contexto de pesquisa, afastando-se de uma caracterização de extensão, um campo de menor valorização dentro do espaço da academia. A simples realização da formação parece não atribuir valor dentro de uma hierarquia que valoriza atividades voltadas a discussões teóricas internacionais em oposição a práticas circunscritas ao local ao regional.

³⁵ Depoimento no Seminário GDE+5.

³⁶ Depoimento, no Seminário GDE+5, de representante do CLAM.

Se tu for perguntar: por que eu, pesquisadora do CNPQ, com todos os compromissos que tem, por que tu tá nesse negócio? Por que para mim é pesquisa, eu tô indo no pólo e estou escutando as pessoas, estou entrando no moodle, eu tô tomando isso como pesquisa, é como se eu estivesse fazendo uma pesquisa com 300 professores de escola pública de Santa Catarina (coordenação GDE 2012)

O curso conta com toda uma logística devido aos encontros presenciais, quando as/os professoras/res do GDE se deslocam até as cidades. Além das diferentes propostas de atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, o programa da primeira edição do curso, em Santa Catarina, incluiu três encontros presenciais em cada um dos pólos, realizados pelas professoras com apoio das tutoras. Esses encontros aconteceram em finais de semana, e utilizaram diferentes técnicas de ensino: aulas expositivas que apresentavam e debatiam os conceitos dos módulos do curso, mostra de filmes e documentários, palestras, debates sobre legislação, oficinas, etc. Nos encontros, foram colocadas orientações sobre o acesso e utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA)³⁷ e a respeito da elaboração dos trabalhos finais. Como trabalho final, as cursistas elaboraram um projeto de aplicação dos conhecimentos em sala de aula e escrita de um memorial.

Os deslocamentos para o interior revelam uma grande distância, as colocações sobre as diferentes realidades vêm atravessadas de estranhamentos e pode-se perceber que este momento é organizado como uma aula presencial realizada pela/o professor/a e entendida como o ponto alto da aprendizagem, o momento em que a/o professor/a está colocando o conhecimento em movimento.

eu já tinha decidido que esta vez a gente ia fazer em lugares perto, que fossem 3 horas de carro ou que se fosse de avião (Coordenação GDE UFSC 2012)

O curso se realizar em lugares distantes não é uma dinâmica vivenciada com tranqüilidade. Apesar de se apresentarem afirmações de que a educação a distância seria uma modalidade mais ágil e flexível, ao longo do oferecimento do curso GDE a

³⁷ A denominação do ambiente virtual do curso modificou-se de, inicialmente Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – para Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem AVEA. Esta mudança acompanhou a alteração do termo devido aos debates, no campo da educação, acerca das funções e pedagogias referentes à modalidade de ensino à distância.

equipe do GDE foi constatando a estrutura complexa que envolve a educação à distância.

*Pensamos que o EAD seria a resposta para as distâncias, mas nos deparamos com as dificuldades desta educação, com o técnico, com a estrutura, por isso estamos pensando o presencial.*³⁸

Uma das atividades desenvolvidas no pólo de uma das cidades, em 2009, foi um grupo de estudos proposto pela tutora presencial, onde eram debatidos episódios vividos pelas cursistas, no cotidiano das suas escolas, que estavam relacionados aos conteúdos propostos nos módulos do curso GDE. Esta foi uma iniciativa que não foi desencadeada pela equipe do GDE, mas organizada pela tutora presencial e cursistas, que sentiam necessidade de discutir suas realidades e socializar experiências. Aqui, podemos perceber que esta estratégia desloca parcialmente a lógica centro/periferia e oportuniza uma forma de confrontar o conhecimento do “centro” com as demandas locais. Estas trocas não estão previstas, a expectativa da equipe quanto à atuação da tutora presencial, se refere a um apoio instrumental:

a tutora presencial foi fantástica, ela chegava, para alguns que tinham dificuldade, ela chegava a digitar as coisas para eles, eles escreviam, entregavam as coisas para ela, e ela postava na plataforma. (tutor/a 2012)

Porém, observei que as tutoras e coordenadoras de pólo se envolveram com a temática e promoveram práticas além das que estavam propostas no cronograma do curso. A tutora presencial de 2012, além do atendimento às cursistas, organizou uma integração com moradores de uma comunidade quilombola do seu município.

Num dos encontros presenciais, a temática era as relações étnico raciais, aí eu disse para a professora que tinha a comunidade lá, e eu fui e busquei eles, peguei o meu carro e fui lá e busquei eles para que eles dessem um depoimento para nós e eles vieram e conversaram. (tutora presencial 2012)

³⁸ Depoimento de representante da SECADI no Seminário GDE+5

4 DIFERENÇAS/DESIGUALDADES

Eu sempre quis viver no velho mundo
 Na velha forma de viver
 O 3º sexo, a 3ª guerra, o 3º mundo
 São tão difíceis de entender

Neste capítulo propomos pensar sobre os enunciados de diferença, buscando diagramar as práticas que se estabelecem a partir dos significados que são atribuídos a identidades situadas neste lugar marcado como diferente, considerando que esta demarcação se constitui como um processo relacional, sempre se é diferente de algo ou alguém e nesta demarcação se colocam desigualdades.

Sim, já eu trabalhei em uma outra escola que tinha um aluno que ele não brincava, no recreio ele ficava o tempo todo sentado na porta e os outros não queriam brincar com ele e eu dizia: vai brincar, e ele, não quero, não quero. E acontecer dos meninos escreverem na carteira dele, por que ele tinha um jeito diferente eles chamavam apelidos para ele, bicha, viado, disso daquilo. (...) diferente, o jeito dele, é diferente (...) a gente não sabe se é uma escolha dele ou.....(cursista GDE 2009)

Em pesquisas realizadas com professores/as, Vera Candau (2010) relata que “predominavam depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso”. Enquanto que diferença é colocada como seu oposto, os diferentes de todos, “o termo diferença, nos depoimentos dos educadores, é freqüentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” (CANDAU, Vera Maria, 2010, p. 758)

Os laboratórios de aprendizagem das escolas estão repletos desses jovens sujeitos fora da ordem, que não se adaptam, não obedecem, não estudam, não se comportam adequadamente e não aprendem as lições da escola no local e no tempo designados para isso. Desatentos, desordeiros, agressivos, vândalos, preguiçosos, desinteressados, violentos, belicosos são alguns dos adjetivos empregados para descrevê-los como corpos e almas fora de controle, como alunos-problema, e definir seu estatuto num certo tipo de cartografia das margens (COSTA, Marisa V., 2008, p.492)

Diferentes seriam aqueles que possuem características identitárias que são associadas à "anormalidade". E os professores argumentam que não sabem como trabalhar com este público:

Então assim: eram professores de ensino fundamental que estavam em sala de aula e que passavam por estas questões diariamente, como trabalhar com a diversidade, como trabalhar com a questão de gênero. A questão da arrouba. A arrouba revolucionou minha vida! Solucionou. O curso neste sentido foi produtivo, de falar sem medo sobre sexualidade na escola, sem dificuldades. (tutor/a presencial 2009)

O curso GDE, nos pólos alvos desta pesquisa, teve uma significativa participação de professoras que atuam na educação especial, que estavam locadas nas escolas das APAEs³⁹, e estas educadoras se sentiram convocadas ao curso pois trabalham com o diverso, o diferente, aqui colocado como aquele público que necessita o AEE (Atendimento Educacional Especializado)⁴⁰, que são sujeitos/alvos das políticas de inclusão. Percebe-se nesta adesão, o entendimento de inclusão como o de atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência.

O GDE, eu fiquei sabendo aqui na APAE, logo eu tive interesse, diversidade na escola, o tema me chamou a atenção pelo fato de eu já trabalhar na educação especial e para mim o tema foi interessante. E eu fui fazer. O conteúdo não... a diversidade na escola, quando nós pensamos na diversidade nós pensamos mais nesta diversidade de alunos: aluno especial, aluno com dificuldade, aluno com autismo, mas o curso também direcionou bastante para o gênero, as escolhas de, como o aluno hoje....os tipos de família, opção sexual do aluno, bastante direcionado nisto que a gente não estava acostumada em ver cursos nesta área, achei muito importante, se trabalhou muito nesse lado, que hoje existe um preconceito muito grande. (cursista 2009)

³⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência intelectual e múltipla e a sua inclusão social. Atende, hoje, cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades presentes em todo o território nacional.

⁴⁰ Atendimento que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". (BRASIL, 2008). O AEE não deve ser confundido com reforço escolar ou apoio pedagógico. A definição deste serviço é apresentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Este olhar para a diferença como relacionada ao do espaço de alunos/as que necessitam atendimento diferenciado na escola, localiza estes/as como os/as que apresentam especificidades, não são como os outros, tem uma aprendizagem diferente, e conseqüentemente os/as docentes necessitam outra formação, ou mais formação para desenvolver este trabalho pedagógico.

Como tratar aquele aluno quando ele é, qualquer diferença que ele tenha seja uma deficiência seja uma diferença cultural ou familiar, do meio de que ele venha, como a opção sexual dele seja diferente, de como a gente estar lidando com esta criança, por que as vezes desde criança ela já mostra uma maneira diferente da outra criança e a gente possa perceber que ele possa ter uma escolha diferente, uma opção sexual diferente da daquilo que ele é. E que a gente possa saber respeitar, como lidar com esta situação, perante os outros também e estar contribuindo. O curso deu bastante dicas, ele foi, eu tenho o livro lá e olho de vez em quando por que eu achei assim bem interessante e, que precisa.(cursista 2009)

Este mapeamento da diferença foi percebido por vários/as representantes e coordenadores/as do GDE, de várias IES, e se aposta que o GDE auxiliou no sentido de ampliar o entendimento acerca da diversidade: “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” (CARRARA et al, 2011, p.79).

Gostei bastante, algumas coisas parece que tinha que ter mais tempo, no meu ver alguns assuntos, não me sinto, para falar para outra pessoa ainda tenho um pouco de receio de não saber, fazer uma pergunta e eu não saber explicar direito. Para mim ficou faltando mais tempo na parte de sexualidade, (...). Foi bem bom, mas para eu falar, passar mais informações ainda me falta um pouco nesta área.(cursista 2012)

Os sujeitos diferenciados vão solicitar um tipo específico de intervenção dirigida ao seu atendimento e sua inserção no ambiente escolar, que deve acolhê-los, esta tarefa requer desenvolver manejos. A preocupação com as diferenças é, assim, transformado em um extensivo mapeamento do diferente, aumentam as categorias e denominações para acomodar inúmeros estes sujeitos e desenvolve-se uma demanda de como educá-los. O termo diversidade se estabelece como uma categoria ampla, um recurso para designar processos de diferenciação que são difíceis de serem nomeados, referir-se

aqueles grupos que não tem sua constituição e identidade totalmente delimitada. Uma série de sujeitos terá sua localização neste espaço da diversidade, este é um termo em uso na escola, dentro de redes de verdade, que sugerem um certo projeto para a educação e propõem que estas pessoas devem ser incluídas no processo escolar. Uma percepção presente no ambiente escolar e nas falas das cursistas do GDE é de que neste momento contemporâneo, haveria uma maior diversidade. Há uma permanência de afirmações que colocam a escola como um espaço que discrimina e, por outro lado, se somam colocações de que é necessário acolher estas diferenças. Estão presentes enunciados que defendem a inserção destes sujeitos como cidadãos conhecedores de seus direitos, no entanto, localizados em referência à norma, o olhar para este público se insere num movimento que os relaciona ao normal e suas diferenciações, ou nuances. Teremos enunciados que afirmam a educação como uma das principais políticas públicas para a construção de um modelo de desenvolvimento que contemple a diversidade.

Eu entendo assim que se eu tenho uma criança que desde o ensino fundamental foi ensinada, e se reflete com ela da importância do respeito a diversidade, humana, que seja, essa criança ao chegar ao ensino médio, ela vai ter muito mais facilidade de aceitar a diversidade sexual do que aquela que nem a diversidade aceita. (professora GDE 2009, 2012)

Apesar do discurso acerca da diversidade ter se instalado no campo educacional, isto não significou que esta *invasão dos diferentes* seja recebida com tranquilidade pelas/os professoras/es.

Eu não imagino como seria ter um aluno gay dentro de uma turma dessas aqui, seria muito difícil, ou talvez, se tivesse, seria um a oportunidade muito rica deles estarem se abrindo para seus preconceitos, se abrindo para novas opções sexuais, novos jeitos de viver. Que eles pensam que o normal é ser hetero. Ou seria uma oportunidade muito rica, ou um desastre para aquele sujeito que estivesse ali dentro. Até a escola chegar, alguém tem que sofrer, até a escola lidar com isso. Imagina se acontece comigo, no primeiro dia de aula, claro que se a professora visse ela ia ajudar, mas até lá eu já teria passado pelo problema, não teria como voltar atrás, nós não temos uma sociedade pronta, por isso alguém acaba sofrendo. (cursista 2012)

Observamos que, nesta lógica, o normal é apontado como algo desejável, necessário e positivo. Quando se afirma que devemos tratar estes indivíduos com respeito se colocam condições para tal, “ (...) a "diversidade" na educação nasceu com a idéia de (nosso) respeito, aceitação, valorização e tolerância para com o outro. Isto é particularmente problemático (...) (SKLIAR, C., 2005, p. 19).

Mas é claro que não podemos permitir tudo, nós também temos que ter um certo ...não normalizar tudo, como se isso fosse uma coisa normal, acho que a gente tem que trabalhar e respeitar quando existe uma opção, uma opção de escolha e que aquilo, não sei como, se é psicológico ou da própria genética que eu acho que nós temos que respeitar as pessoas dentro de suas escolhas.(cursista 2009)

Nesta afirmação a necessidade de acolhimento está inserido numa lógica que separa os indivíduos que não são diversos daqueles que devem ser incluídos. Uma outra abordagem vai se deslocar do foco da anormalidade e colocar a diversidade dentro de um entendimento de pluralidade, riqueza, etc. Análises realizadas sobre a produção acadêmica brasileira (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2011, 2013) revelam que o conceito de diversidade encontra-se, também, inserido em um conjunto de temáticas/propostas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. No campo da educação, estas idéias articulam uma reação, segundo Sacristán (2002, p. 23): “a diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo”. Nesta ideia de identidades e culturas que se relacionam, compõem e convivem no ambiente social, a diversidade seria uma oportunidade de ampliar conhecimentos: “em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Sacristán (2002, p. 23).

O multiculturalismo, como uma crítica à padronização, traz a valorização das particularidades culturais, sugere um relativismo cultural, se afastando do universalismo. (CANEN, 2005, 2009; MOREIRA, 2001, 2002, 2008, CANDAU 2003, 2010; SACRISTÁN, 2001, 2002). Suas propostas para a escola estão relacionadas, mais diretamente, a construção do currículo escolar e dos conteúdos que são propostos

nos diferentes níveis. Coloca-se em questão se haveria um conjunto universal de conhecimentos e valores que devam ser transmitidos pela escola, independentemente da cultura onde ela está localizada ou se esses conhecimentos devem ser extraídos de cada cultura em particular.

Tânia Wilson aponta alguns perigos na adoção das idéias do multiculturalismo para as práticas educacionais, tais como a redução da idéia de diversidade a uma valorização de aspectos culturais e exóticos de determinados grupos; provocando um reducionismo identitário, ou seja, essencializar as identidades presentes na comunidade escolar. Esta proposta poderia causar uma guetização cultural, com propostas que se voltem exclusivamente ao estudo de padrões culturais específicos, com uma visão reparadora em termos de ações afirmativas, restringindo a discussão de garantia de acesso para identidades consideradas marginalizadas nos espaços educacionais e sociais. (WILSON, 2011, p.39). Sem abordar as hierarquias de poder/saber, esta idéia coloca a necessidade de intervenção a partir que há estranhamento entre diferentes culturas e que este poderia ser minimizado na medida em que as pessoas tivessem a oportunidade de conviver juntas. “Em geral, o chamado "multiculturalismo" apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença.” (SILVA, 2002, p. 73)

Na verdade como professora eu gosto muito de me atualizar em relação a comportamento, saber o que as pessoas estão pensando. Por que a sociedade está de acordo com uma diversidade, tanto cultural quanto de sexualidade, quanto de etnias. E a escola, hoje, principalmente a nossa que tem 640 alunos, então são 640 pessoas, cada uma diferente da outra. (;;;) Então temos alunos descendentes de italianos, de alemães, de portugueses, temos alunos negros, temos alunos homossexuais, temos alunos de famílias completamente diferentes do convencional, que hoje dificilmente temos aquela família que segue o modelo patriarcal, então nós temos que conhecer tudo isso para saber como lidar com certas situações. (cursista 2012)

Este reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem atravessado pela lógica de que esta diversidade seria natural de grupos humanos, e enriquecedora. Candau e Anhorn (2000) identificam que nos anos 1980 e 1990 houve um progressivo reconhecimento das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da democracia racial (CANDAU e ANHORN, 2000, p. 2). O

discurso onde se fala de uma sociedade plural, diversificada, de “várias cores e raças” vai se colocar, no Brasil, a partir da década de 1990, em programas e iniciativas do Governo Federal onde aparecem propósitos que reafirmam o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade de respeito à diversidade. O termo diversidade aparece com frequência no título de programas, ações do governo federal, de secretarias, publicações legais, formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação.

Foi tudo muito bom, a questão do racismo, a diversidade, que a diversidade é tudo, até um mendigo, tudo faz parte, tem que estar preparada, isto está aí, a sociedade está caminhando para muitas coisas, mas tem esse lado que não está bem resolvido, então foi muito bom, muito bom. A gente está aí na educação e precisa. (cursista 2012)

Esta abordagem da diversidade cultural constitui para aquele outro uma categoria ontológica a partir da qual este sujeito passa a ter autorização para ser o que é, legitimação que realiza um movimento de colocar “para dentro de nossas referências, tirando-lhe o mistério e o perigo que este acarreta” (DUSCHTZKY; SKLIAR, 2000, p. 169). Como se coloca que o ser humano tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente, a escola deve propiciar a convivência com variadas expressões culturais de diferentes grupos.

A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio. (BRASIL, PNDH, 2006, p.150).

Nas Políticas Públicas, atender a diversidade passou a ser requisito desejável e imprescindível nos discursos democráticos. Em nome da promoção da igualdade de oportunidades e de combate à discriminação, o conceito de diversidade passa a ser

estratégia nas políticas públicas. Mas, Ferre (2001, p. 197) chama a atenção de que os discursos sobre a “identidade, diferença e diversidade falam do tudo e do nada dos seres humanos”. A retórica do respeito às diferenças transformou-se num eufemismo utilizável em qualquer argumentação das políticas públicas e sociais (Ferre 2001,p. 197). Segundo pesquisa de Tatiane Rodrigues e Anete Abramowicz sobre as condições que possibilitaram a ascensão deste termo diversidade nas políticas públicas de educação:

Uma análise breve e descomprometida das últimas produções em educação, seja nos periódicos, nos livros ou dos materiais paradidáticos, pode visibilizar o processo que estamos denominando de “ascensão da diversidade”. As mãos coloridas, dispostas em círculo e os agrupamentos de crianças com representantes de diferentes grupos étnico-raciais e de crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal” revelam que, de alguma forma, passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, às demandas e aos discursos dos movimentos sociais - negro, feminista, indígena, gay e outros – que reivindicam, há algumas décadas, o reconhecimento social e político dos particularismos étnico-raciais e culturais no interior do quadro nacional. (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2011, p. 245)

A perspectiva da educação como um espaço de inclusão social, orientou a organização do Ministério da Educação colocando que a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD), teria como “prioridade e objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural”. Esta secretaria foi criada com o objetivo de fomentar as ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos, em colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças.

Os alunos gostaram, como foi sobre a família, muitos deles quando chega o dia das mães, o dia dos pais, que tem aquela homenagem, daí eu sou excluído, por que minha mãe não mora comigo, a minha mãe fugiu, tem muitos casos, eu tenho padrasto, então eu nem tenho, e daí nesta atividade que nós fizemos, eles se identificaram, por que tem famílias que tem pai, temos casos como a de uma aluna da manhã que a mãe vive com outra mulher (cursista 2009)

A criação da SECAD contribuiu para a institucionalização de temáticas que até então não eram abordadas na formulação de políticas de educação, porém as compreensões de diversidade, apresentadas nestas ações são múltiplas e apresentam diferentes abordagens de acordo com as Secretarias envolvidas nas formulações dos programas. Segundo Moehlecke (2009), a SECAD se caracterizou por ter em suas coordenações pessoas que mantêm fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, esta secretaria foi a que mais explicitou o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas de diferença⁴¹. Porém o MEC não tem mantido uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que oriente o conjunto de suas ações. As ações direcionadas para o ensino superior têm focado em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa⁴². Já a Secretaria de Educação Básica⁴³, SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda educação básica apresenta em seus documentos e programas, principalmente, uma ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (MOEHLECKE, 2009). As diferentes concepções e apropriações do termo diversidade expressam as disputas internas e externas ao governo pela definição e prioridade de implementação de projetos para a educação, respondendo de maneira diferenciada às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades.

⁴¹ Por políticas de diferença se entende a inclusão de grupos sociais que sofrem de desvantagens estruturais na sociedade com base em fatores moralmente arbitrários, como, por exemplo, gênero e raça, na esfera pública. (Hall, 2003).

⁴² Ações afirmativas são um conjunto de metas, articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade. (SILVA, 2009, p. 264). A partir de 2003 as políticas de ações afirmativas no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPRI).

⁴³ Em 13 de julho de 2010, é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 004 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Neste documento podemos perceber que foi colocado como pressuposto a “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Art. 9º, II).

Com a fusão da SECAD com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), se colocou a questão da segmentação de programas e políticas que se qualificavam de inclusivas. O programa Educação Inclusiva, Direito a Diversidade, da SEESP, estava direcionado a atender a educação especial, porém dentro de uma concepção de inclusão ampla este deveria apoiar não só a formação do professor em educação especial, mas todas as áreas consideradas como de inclusão. Quando as duas secretarias se uniram na SECADI, entraram para o eixo deste programa de educação inclusiva e diversidade as demandas acerca da sexualidade, de gênero e também as questões da sustentabilidade. A crítica apresentada por representantes destas temáticas foi a de que as especificidades seriam diluídas.

Podemos perceber uma maior utilização do termo diversidade, de uma afirmação da diversidade, porém se apresentam várias significações deste termo e que provocam intervenções distintas no social. A utilização de maneira imprecisa nas políticas públicas pode trazer como consequência ampliar cada vez mais o rol de pessoas situadas nesta posição de diferença dentro de uma estratégia que sistematicamente nomeia e classifica. Avta Brah (2006) propõe trabalhar a diferença, não apenas trazendo elementos descritivos, mas de forma mais ampla, como uma ferramenta analítica, que possa nos auxiliar a questionar os processos que marcam certos indivíduos e grupos como distintos, e como são constituídas identidades marcadas com a experiência da diferença, enquanto desigualdade.

É bem legal realmente estar aqui porque tem que aceitar o diferente, por que os professores que não fazem um curso como este de gênero e diversidade, eles tendem a ficar naquele mundo deles, se minha opinião é essa sobre família, eu não vou discutir novos padrões, novas estruturas familiares. E a nossa cidade é pequena, a tendência é ser aquele modelo padrão de família e não é, mesmo sendo pequena, não é mais aquele modelo patriarcal. Hoje os nossos alunos, para nós trazermos um aluno aqui para a direção para conversar nós temos que conhecer, porque tenho alunos que moram com a avó, que a avó é alcoólatra, tem alunos que moram só com o pai, temos alunos que são adotivos, temos alunos que tem pai e mãe, tem alunos que tem...então uma diversidade familiar muito grande, então tu tens que te atualizar, esse curso é ótimo.(cursista 2012)

A constatação de uma maior diversidade, na prática cotidiana na escola, não provoca um total rompimento com a lógica de uma desejável homogeneidade da

categoria alunos, entrando em choque com o fenômeno da “proliferação da diferença” pois permanece a percepção que em um momento anterior havia mais iguais no ambiente escolar. A norma/normal está presente como referência, será aquele/a aluno/a que não necessita ser nomeado/a, enquanto que a diferença é a que está sempre em alguns outros: o negro/a, o índio/a, o/a deficiente físico, categorias que vêm se ampliando. Se constituem mais categorias para nomear estas muitas diferenças com as quais se **deve** lidar. Com a busca da universalização de acesso à escola também as questões de classe se colocaram de forma mais marcada e vão mapear dentro dos municípios as escolas onde tem *um público melhor* e aquelas que *tem de tudo*.

A gente vê na escola os próprios professores, com os alunos, eles têm, eu não vou fazer trabalho com ele porque ...Este menino quando estudava comigo, ele chegava na escola, chegava com fome, primeira coisa eu levava ele na cozinha dava café para ele, as gurias da escola diziam, tu traz ele aqui, depois lava bem as tuas mãos. Gente, ele não é doente! Pobre do menino, ele tem é fome! (cursista 2012)

Uma das conseqüências deste processo que, primeiramente, categoriza os sujeitos para que sejam incluídos é a replicação das posições do tolerante e do tolerado (BRITZMAN, 2005). Quer dizer, uma abordagem que invisibiliza e deixa de questionar o lugar de enunciação legitimado que está autorizado para falar que há corpos e identidades anormais, estranhas ou diversas desde uma compaixão, uma vitimização e uma simpatia humanista e progressista. Institui-se um lugar de enunciação que assume que a diversidade está fora, não é parte da normalidade, mas imposta como algo que podemos compreender, tolerar e respeitar, desde que não tente questionar as formas pelas quais o espaço do normal é instituído como ponto de partida necessário.

Um dia ela tava aqui comigo (na loja) e chegou um aluno meu, que foi o meu aluno quando ele era mais pequeninho e chegou e veio e me deu um abraço, um beijo e ele é bem neguinho, ela ficou olhando:

- *Tu te agarra e dá beijo em tudo o que ..*
- *Mãe ele é gente como a gente! Eu não vou distinguir! Ela disse:*
- *Mas a gente tem que ter cuidado! (cursista 2012)*

Uma maneira de olhar para a diversidade é associada aos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas

minorias. Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como minoritários, subalternos. Reivindicações de equidade, no Brasil, partiram de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência e outros grupos.

Os colegas, elas notavam nos colegas sendo preconceituosos com o menino, mas o próprio menino não havia se manifestado, como fazer nesta hora? A criança está procurando uma identidade, ela ainda não achou. E como dizer para os outros: deixa livre, deixa a vontade, não fica pressionando. Ninguém tem que ser homem ou ser mulher, é o que decidiu ser, então eu não sei o que eu faria, se eu tivesse na sala. Eu sei que é preciso deixar a criança decidir, mas é muito difícil tu falar com todo o mundo, ó deixa que isso é uma coisa, que de repente é, de repente daqui a pouco ele experimenta e volta, tudo isso, teria que ser falado tudo isso com a turma, eu acho que é por aí, por que não poderíamos ficar nulos, fazer que não vê, o que está acontecendo. (cursista 2012)

A maioria dos movimentos sociais, no Brasil e no exterior, usou e ainda usa como estratégia para conquistar direitos, o que Joan W. Scott (2005), e outros autores/as, chamam de paradigma da igualdade e da afirmação das identidades. Ativistas utilizam argumentos de que todas as pessoas devem ter direitos iguais, já que todos/as somos seres humanos, mas somos diferentes em muitos aspectos, aí se justificam a necessidade da reivindicação por direitos específicos: que contemplem as particularidades de cada grupo.

As colegas falam bichona, negão, e eu falo, olha não pode! Eu estudei, isso não pode! (cursista 2012)

Uma estratégia usada pela maioria dos movimentos, e que está muito ligada com os discursos em torno da igualdade, é o uso do essencialismo estratégico⁴⁴, um grupo

⁴⁴ O essencialismo estratégico é um termo cunhado por Gayatri Spivak (2010) para se referir à adoção de uma prática política fundada na ficção naturalizante das identidades, como meio para a obtenção de direitos. Foucault (1999), antes de Spivak, propôs o uso tático da identidade em contextos pontuais e de curto prazo, mas a longo prazo, defendeu a necessidade de uma estratégia não-identitária, de recusar a imposição social de que o indivíduo deva se compreender a partir de sua sexualidade.

de pessoas deve ter e afirmar a mesma identidade, com as características que seriam inerentes a tal identidade, para conquista de políticas específicas.

O curso diversidade cultural, no geral ajudou muito, uma que todo mundo mudou mesmo, estava escondido a questão do negro, a questão dos gays, principalmente a questão dos gays, estava escondido, a discriminação contra a mulher já tem a lei Maria da Penha, mas parece que ainda não tem de tanto que acontece, mas já é um passo muito grande e a diversidade de gays, lésbicas, esse novo jeito das pessoas viverem que não era aceito. (cursista 2012)

A concepção de que todos os indivíduos poderiam ser tratados igualmente fundamenta a luta de pessoas que se encontram excluídas do acesso a direitos (educação, trabalho, propriedade, cidadania) a reivindicarem a inclusão denunciando um modelo de sociedade que garante a igualdade para uns e a nega para outros. Este movimento, segundo Joan Scott traz um paradoxo: “os termos do protesto contra a discriminação tanto recusam quanto aceitam as identidades de grupo sobre as quais a discriminação está baseada. De outro modo, podemos dizer que as demandas pela igualdade necessariamente evocam e repudiam as diferenças que num primeiro momento não permitiram a igualdade.” (SCOTT, Joan, 2005, p.14)

Nós tivemos na última terça uma reunião do CONAE aqui na escola, apareceu a sigla LGBT e a {cursista} disse, tem mais um T! Então a gente está mais familiarizada com os termos, mas eu acho que tinha que ter uma continuidade no curso. Mas a gente já tá mais familiarizada, homofobia era uma das palavra que antes, ah, eu acho que sei mais ou menos o que é, mas a gente aprendeu para poder usar corretamente.(cursista 2009)

A disponibilização de novos termos e identidades possibilita que as pessoas tenham acesso a essas novas identidades e que, através disso, elas passem a se identificar como tais, ou seja, subjetiva e sugere que algumas pessoas irão se encaixar nestas posições identitárias. Quando as ações de políticas, nomeiam determinados sujeitos, além de afirmar identidades, podem produzir processos de identificação e subjetivação. Como sinaliza Judith Butler, manifestações, esforços legislativos ou demandas por políticas públicas, na forma contemporânea de estado assumem reivindicações em nome de um sujeito. No entanto, ela sugere que há necessidade de desnaturalizar a ideia de sujeito político, como portador de uma essência previamente

dada, e reconhecer o caráter contingente da sua construção tendo presente que são os próprios processos de exclusões que vão constituir estes sujeitos. (BUTLER, 1998; 2002)

Recusar-se a pressupor, isto é, a exigir a noção de sujeitos desde o início, não é o mesmo que negar ou dispensar essa noção totalmente, ao contrário, é perguntar sobre seu processo de construção e pelo significado político e pelas conseqüências de tornar o sujeito como um requisito ou pressuposição da teoria (BUTLER, 1998, p.15).

Joan W. Scott defende que diferenças não são aspectos univocamente estabelecidos e reconhecíveis, e deveríamos evitar a armadilha de tomar as diferenças como dadas e, ao contrário, tornar visíveis os processos sociais que as criam. A diferença seria o resultado da “designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada).” (SCOTT, Joan, 1998, p.297)

Uma questão que me chamou muito a questão foi esta parte que fala, foi a questão da sexualidade e da orientação sexual, esta parte foi a que mais trouxe discussão e clareou quanto à questão da orientação sexual, que nós começamos a usar algumas palavras significativas que fazem parte da questão da sexualidade que antes nós não tínhamos. Ela foi assim importantíssima, gays, lésbicas, travestis, transexuais e essa questão de, todos estes nomes LGBTT, nós não tínhamos uma clareza destes sujeitos, então nós tivemos uma orientação que trouxe uma prática mais segura. (cursista 2009)

Marisa Vorraber afirma que há um ímpeto normalizador na instituição escolar onde são percebidos cada vez mais estranhos e questiona sobre este processo afirmando que seria necessário desessencializar as identidades e evidenciar sua historicidade, “problematizar as identidades em sua face construída, produzida nas injunções políticas do poder no interior das sociedades e das culturas”. (COSTA VORRABER, Marisa, 2008, p. 492)

...quando começa a colocar as categorias trans, parece que só se quer achar etiquetas para colar nos outros, sem deslocar de verdade no fundo: por que precisa de uma etiqueta, afinal de contas?(tutor/a 2012)

Há formas de viver a sexualidade para as quais não há um vocabulário adequado, precisamente porque as lógicas de poder que configuram como pensamos o desejo, os atos sexuais, não pensam certas formas de experiência. Há diversas formas de exigir reconhecimento, mas esta passa por uma lógica de inteligibilidade (BUTLER, 1999), pois para ser sujeito é necessário ser inteligível, ser um sujeito requer, em primeiro lugar, cumprir com normas que governam o reconhecimento.

e eu sempre tive esta curiosidade da diversidade, porque eu tenho uma irmã que ela é... homossexual, (...) Para ela foi muito sofrido, aquilo ali. Então este curso, para mim, nossa! Ela colocou para mim assim: tu não gosta de homem? Gosta, para mim é diferente, eu gosto de mulher. Mas só que ela era, com este curso eu consegui descobrir que minha irmã era bi, os dois, que ela era, como é que a gente diz, aquilo que muda de roupa e ...porque ela não gostava de roupa, ela preferia roupa masculina, mas tipo assim, em festas, em casamentos, neste tipo de coisa ela botava um vestido, arrumava o cabelo, se maquiava, porque a mãe... E também ela...é homossexual, bi e travesti, porque ela,...Meu deus ela é tudo isso, tudo isso. Então o curso foi muito bom. (cursista 2009)

Na experiência desta cursista podemos perceber o seu alívio em poder traduzir, trazer à compreensão, através da classificação, os comportamentos da sua irmã que lhe eram incompreensíveis, ela coloca em uma ordem o que até então não se adequava. Ela relatou que após este processo no curso voltou a falar com sua irmã, “sentou para conversar” e:

eu só pedi para ela, eu disse que respeitava as opções dela, só que dentro da minha casa eu queria que ela tivesse respeito, a mesma coisa a gente na casa dela. São duas mulheres que vivem juntas, mas a gente, eu nunca vi elas dançando juntas, eu nunca vi elas se abraçando, se beijando, nunca, nem na frente de meus filhos, (...). Mas intimidade na frente dos outros...porque assim como nós que achamos que somos normais não fazemos, eu acho que não é legal, ela pode ter as intimidades dela na casa dela, dentro do quarto dela, foi isso que eu pedi para ela. (cursista 2009)

Uma apropriação do conteúdo aprendido no curso pode ser resumida como: estes sujeitos existem! A política propõe as identidades e estas são apropriadas pelos sujeitos, de uma forma individual e com referência ao conhecido, a normalidade está pressuposta, e as outras identidades são tomadas/apreendidas em uma comparação de intensidades quanto à norma. A comparação está sempre acontecendo e medindo o

quanto este *outro* se afasta da marca regulatória e o quanto é possível este sujeito se afastar para continuar sendo compreensível. Um dos mecanismos colocados em funcionamento pelas diferentes políticas públicas, como também pelo dispositivo escolar, é a prática de definir, de classificar e atribuir identidades a esses muitos outros, que ficam na posição de objetos sobre o qual o saber vai se debruçar. “As categorias são efeitos de poder” (POPKEWITZ, 2006, p. 19) que reafirmam as normas, sendo elas mesmas que determinam o conjunto de distinções que colocam os indivíduos como diferentes. A incessante tarefa de classificar, nomear e ordenar o mundo, característica constitutiva da modernidade, coloca uma lógica ambígua que se pretende a homogeneizar as singularidades, num processo que implica domesticar, agregar, mas que ao mesmo tempo demarca uma diferença.

E isso fica difícil na sala, quando nós estamos buscando as etnias na sala, a identidade deles, fica difícil, alguns se aceitam, autoestima boa, mas tem uns que não, (...), tem um que é coisa mais querida, um neguinho, coisa mais querida, assumido, sabido, tudo bem, com ele tá tudo resolvido. Já tem outros...! (cursista 2012)

Os padrões de normalidade são desenvolvidos e reformulados, e às vezes entram em crise ao serem reformulados, porque são vetores de poder e história. Judith Butler (2011) alerta no sentido de questionar que a possibilidade de reconhecimento seria inerente ao ser humano, alguns têm acesso ilimitado à inteligibilidade, pois são aqueles que sintetizam e representam a normalidade, para outros indivíduos esta garantia não está estabelecida, a reconhecibilidade está sempre em movimento e sempre deriva de uma negociação com as formas de poder.

Meu marido e meus filhos são preconceituosos, tanto o meu marido como os meus filhos, eles não gostam de negro, eles não gostam de bichinha, como é que uma professora, eu me sinto mal, como é que eu, professora, fui educar eles numa coisa que é normal, eu ainda digo para o meu marido, nós temos dois filhos homens, um já tem 23, outro tem 18, mas a gente não sabe o dia de amanhã. Ele diz: se ele virar bicha eu mato ele a pau! (cursista 2012)

De acordo com Judith Butler, as pessoas se confrontam com as normas de gênero, mas, ao mesmo tempo, necessitam ter um mínimo de reconhecimento social para ter vidas habitáveis, como possibilidade de manter a sua existência. Pessoas que

vivem em discordância com as normas estão sujeitas ao não-reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas e, portanto, serem consideradas menos humanas do que as “ajustadas”, as “normais”. Todos/as nós vivenciamos que se não nos aproximamos e incorporarmos normas de reconhecimento nossas vidas tornam-se inabitáveis, assim, buscamos identidades reconhecidas ou reconhecíveis.

Quando eu falo sobre o sujeito, eu não quero dizer que há um agente socialmente produzido, o "eu" é produzido por meio do poder, mas o efeito não determinístico do poder e cuja agência: se os termos do poder definem quem pode ser um sujeito, que é qualificado como um sujeito reconhecido, na política ou frente à lei, então este sujeito não é a pré-condição da política, mas um efeito diferencial de poder. Como chamamos aqueles que nem aparecem como sujeitos nem podem aparecer como tais no discurso hegemônico? (BUTLER , 2009, p. 324)

Joan Scott, no texto “A Invisibilidade da experiência” (1998), nos auxilia a questionar a dinâmica de se retratar a experiência de grupos “invisibilizados” socialmente como um processo adequado para questionar a estigmatização, o preconceito, os processos de designação do outro como diferente. Segundo Scott, as pesquisas que têm por objetivo relatar e mesmo tornar visível a experiência de algum grupo minoritário tendem a perceber as identidades e as experiências como dadas, ao invés de reconstruir e entender os processos sociais que criaram as identidades e as diferenças.

Teve uma formação de sexualidade que chamaram 3 ou 4 travestis para dar depoimento da trajetória nas escolas delas, mas eu tenho um sério receio com este tipo de atividade, quase estamos colocando um exemplar de pessoa estranha aqui, não de uma pessoa estranha, mas de um nativo, olha como eles existem! E eles falaram da trajetória deles na escola e o que eu devo fazer? Tirar uma foto para mostrar para os meus alunos? Que isso existe? (tutor/a 2012)

Algumas abordagens consistem na simples apresentação do “outro”, considerada suficiente, e podem se resumir em apresentar às/aos estudantes uma visão superficial das diferenças, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio da marca de estranho.

Entretanto, é importante problematizar os processos de categorização que permitem que algumas pessoas sejam alvo de preconceitos. Há necessidade de pensarmos acerca dos termos que constroem as possibilidades para todos/as, quando nos alinhamos aos enunciados de diferença como algo que se distingue do normal, do igual, traz conseqüências não tão interessantes para problematizar o que eu colocaria como: ensinar igualdade. Igualdade, não como homogeneização, mas como possibilidades iguais de viver como agrada (ou é possível) a cada um/a, este questionamento possibilitaria discutir como seria nos afastarmos de uma valoração hierárquica do humano.

Os discursos que se referem à diferença constituem, produzem e colocam significados, uma das dinâmicas de maior instalação no ambiente escolar se refere às distâncias instituídas para a diferença, que se coloca *no outro*, esta marcação da diferença em indivíduos ou grupos retira o seu caráter relacional e permite que as práticas sejam pouco questionadas. Construções de diferença vão utilizar distintos argumentos de classificação que acionam hierarquias, como por exemplo o racismo, que coloca fronteiras fixas e imutáveis entre grupos, que vão ser sinalizados como inerentemente diferentes. Podemos perceber no campo, a utilização de enunciados que defendem a luta contra os preconceitos convivendo com o ensino de categorias a serem aceitas/respeitadas.

...aí tu tava discutindo uma coisa, questão de diversidade sexual e ba, ba, ba e o cara vinha com aquela máxima: eu não tenho nada contra homossexual, mas tem gente que exagera um pouco (professor/a GDE 2009, 2012)

“Se, por um lado, há todo um discurso pelo direito à singularidade, à liberdade, à privacidade, à diferença, isso não suspende, muito pelo contrário, a promoção de novas normatizações”. (VIANA, 2004, p. 65). No movimento pelo reconhecimento de modos de viver, podemos perceber um certo alargamento da norma, no entanto esta prática não questiona o marco da normalidade, apenas permite um trânsito, uma aproximação com o estranho, tornando-o mais humano. Este movimento necessita manter limites quanto às possibilidades de distanciamento do padrão, mantém-se a necessidade de

uma inteligibilidade, de manter-se uma racionalidade de continuidade, uma total ruptura não é compreensível.

Até a questão do rosa e do azul, e da boneca, por que não deixar o menino brincar com a boneca? Eu tenho uma menina de 2 anos, quando eu era criança, eu só brinquei com boneca, a minha filha tem boneca e tem carrinho, brinca de carrinho e brinca de boneca, eu tenho um sobrinho e quando eu tô lá na minha sogra ela brinca de boneca e ele brinca de boneca, era uma questão que antes não, até a questão do rosa, por que botar a menina toda de rosa? O que tem de errado? (cursista 2012)

Verificar que meninos brincarem com boneca e meninas com carrinhos não os tornam homossexuais é um alívio, não precisaremos mais nos preocupar com isso, mas a questão é esta? A tentativa de desnaturalização das expressões de gênero realizadas pelo curso pode se acoplar nas redes de enunciados contemporâneos nas quais estariam disponíveis um maior número de possibilidades de comportamento, um maior leque de escolhas associadas ao entendimento de um progresso e flexibilidade em contraposição a ordens muito tradicionais e conservadoras:

Coisas que a minha avó não ia aceitar, por exemplo, que foi uma época diferente, então foi muita coisa levantada, que ficou especialmente para mim. Na época eu não tinha filhos, agora, quer um carrinho? Pode. Eu adoro azul, então eu disse para ela, quer ir de azul? Algumas pessoas dizem: ah, é um menino? Não menina. Ela tem roupa azul, tudo normal. (cursista 2009)

Temos uma mudança quanto às intervenções pedagógicas, mas que mantém a divisão de sujeitos, em gênero masculino e feminino, o fato de um menino brincar de boneca não o torna homossexual, porém outros comportamentos já se colocam como o limite que não deve ser transposto, vão representar uma mudança na identidade desta pessoa.

o jeito afeminado do menino, até eu quando chegava lá no pré, as vezes eles tavam no parquinho, o jeito dele chegar na areia, eu observava como ele era todo delicado, como se diz, um jeito feminino de ser. (cursista 2012)

Importante salientar que nem todos os atos de conhecimento são atos de reconhecimento, ainda que se mantenha que uma vida deve ser compreensível para

ser aceita como vida, os esquemas de inteligibilidade condicionam as possibilidades de aceitação.

O problema não é apenas como incluir mais pessoas dentro dos padrões existentes, mas considerar como as regras existentes conferem reconhecimento de forma diferenciada. Quais novas normas são possíveis e como são produzidas? O que podemos fazer para produzir uma maior igualdade de condições de reconhecibilidade? (BUTLER, 2010, p. 19)

A perspectiva que se foca em divulgar a existência de sujeitos diversos se mostra ineficiente para construir práticas pedagógicas que realizem um deslocamento da instalação de identidades e diferenças. Utilizando referenciais da teoria queer podemos problematizar os processos de normalização que nos habilitam de maneira desigual a viver e nos relacionar. Nos afastamos de intervenções que deixam intactos os significados que supõem a heterossexualidade como estado natural, normal, dado, uma construção hegemônica que se impõe como versão normal, boa e verdadeira da sexualidade.

Como primeira e fundamental consideração, a proposta de uma pedagogia queer ressalta a “falta de reflexão sobre a normalidade” (BRITZMAN, 2002, p. 203), coloca como central os efeitos do processo de normalização que estão em ação nos espaços escolares e são parte das práticas e teorias educativas, pondo em relevo os efeitos de sujeição normalizante. Uma proposta de pedagogia queer estaria dirigida a desnaturalização do processo de produção das diferenças e trabalharia, centralmente com a instabilidade das identidades (LOURO, 2001, p.16), com o processo como se constroem estas identidades e as conseqüentes exclusões advindas do processo de normalidade. (LUHMANN, 1998).

Estamos frente a uma tarefa importante, pensar que os instrumentais pedagógicos necessitam serem questionados e que a estrutura em que se coloca o fazer educativo está conformada politicamente e socialmente de forma a sugerir subjetividades e identidades dentro de uma marca estabelecida. As políticas públicas que defendem grupos marcados como minoritários em seus discursos de diferenças ou desigualdades na sociedade utilizam o termo vulnerabilidade, que tem sido empregado

como uma categoria que faz menção a uma fragilidade em vários âmbitos da vida social, aos riscos que estariam expostas algumas pessoas.

A pobreza..hoje o preconceito não é só com o negro, é com a pobreza que é maior, o preconceito maior, o desprezo, aquelas crianças pobrezinhas catingentzinhas, deixo eles me abraçarem, uma coisa que corta o coração de ver, a pior realidade é aquela que nós temos ali, tem casinha caindo, é uma pobreza tão grande, tem traficante, tem tudo (cursista 2009)

A categoria de vulneráveis tenta definir institucionalmente as pessoas que necessitam ações que visem minimizar as diferenças, desigualdades ou compensar riscos a que estão expostas. Um dos efeitos desta classificação, daqueles considerados/as vulneráveis, seria determinar que esta é uma característica deste grupo de pessoas, associar uma fragilidade a estas identidades, constituindo um olhar essencializado para esta desigualdade. Um dos riscos que enfrentamos ao descrever desigualdades é cair em uma narrativa vitimizante, através da descrição das tristezas ou perigos de viver em uma identidade anormal. Seguindo esta ótica, percebemos abordagens pedagógicas que utilizam como instrumento a conscientização acerca do sofrimento destas pessoas convocando a uma empatia que pode instituir um comportamento politicamente correto. Um grupo de cursistas, para a elaboração do trabalho final do curso, entrevistou uma travesti de sua cidade, que tinha sido aluna destas professoras:

Ele mentiu muito também, (...) por que ele diz que não sofre, não sofreu, não nunca sofreu, nunca, mas a gente sabe que sofreu, ainda mais ele, que se veste numa cidadezinha pequena do interior, com o corpão de uma mulher, coisa mais linda, mas ele se prostitui, para nas estradas, pedindo caronas, faz programas, correndo risco. (cursista 2012)

Apesar da pessoa, que as cursistas entrevistaram, afirmar que não sofre e gosta de sua vida, esta colocação não foi considerada, pois este relato não entra em consonância, com inúmeros enunciados de sofrimento, de agressões e preconceitos a que a identidade “travesti” está associada, enunciados que são levados, também, pelas políticas públicas como uma das formas de justificar ações afirmativas para este grupo. Muitos dos projetos que visam à eliminação da homofobia e do heterossexismo nas

escolas descrevem histórias de violência e preconceito contra estudantes e docentes, e tais enunciados acabam desencadeando um processo de objetificação destas pessoas. Os enunciados de vulnerabilidade estão colocados, os alvos das intervenções são aqueles que estão fragilizados e vitimizados. Quando a travesti coloca que está contente com suas escolhas/possibilidades, esta afirmação não é acolhida, se pressupõe o sofrimento, esta situação é comparada a de pessoas normais/não vulneráveis que teriam melhores condições de gerir suas vidas; a prostituição vista como uma escravidão sexual, um perigo. Imagens e significados que circulam no social, que se configuram como verdades e produtoras de subjetividades. Podemos perceber estas redes de verdades instaladas no espaço escolar e determinando práticas educativas nesta mesma lógica, numa matriz assistencialista que se justifica nos enunciados em torno da diversidade, e atribui aos alunos da rede de ensino pública uma identidade de população pobre e, portanto, vulnerável.

Também um efeito possível desta lógica enunciativa seria a de perceber estas pessoas como um tanto responsáveis por sua fragilidade, visto não saberem se posicionar ou reivindicar, sendo considerada a existência de canais de solicitação e reivindicação de respeito:

A política tende mais para que eles conheçam o direito, por que nem todos sabem, apesar deles viverem dentro da sociedade e eles se sentem marginalizados e quando eles são ofendidos nem sempre eles se defendem da forma certa, a grande maioria se defende através do tapa, do empurrão, do choro, do grito, não por aquilo que é direito, de correr atrás da justiça, eu tenho direito, eu fui ofendido. (cursista 2009)

Nas práticas educacionais as proposições da necessidade de proteção para algumas pessoas propiciam um lugar de enunciação privilegiado, daqueles que falam sobre os vulneráveis através de enunciados ligados a uma posição de tolerância.

eu já trabalhei em comunidade de maioria negra, eu nunca vi como problema este diferencial, sempre tentando ajudar, auto afirmar o espaço da diversidade deles. Tem preconceito? Tem. Existe em todos os setores, na educação tem professor, tem aluno, tem pai de aluno. (cursista 2009)

Compreender que a vulnerabilidade tem relação com contradições sociais, permite entender que existem fatores que não se originam nas pessoas e problematizar a lógica que considera esta uma condição de um grupo. Os enunciados do sujeito vulnerável também produzem efeitos de subjetivação e cobram a existência de pessoas para estas políticas públicas, diferentes categorias de pessoas são representadas dentro dos discursos da diferença e esta coloca posições de valor, quando tais indivíduos habitam este lugar de vulnerabilidade, seu reconhecimento passa por uma homogeneização das singularidades. A subjetivação pela via identitária se realizaria, assim, pelo assujeitamento do indivíduo aos códigos dessa identidade. No processo de reivindicações de reconhecimento dos sujeitos frente à lei ou frente à vida política, se colocam alguns termos de reconhecimento, e aqui podemos pensar nas normas sexuais e de gênero, que condicionam antecipadamente quem será considerado sujeito.

Como a precarização de certos sujeitos está vinculada a persistência e reprodução de certas regulações, podemos pensar que transformar tais situações de desigualdade requer um desmantelamento ou deslocamento crítico dos marcos normativos que as possibilitam. Se apresenta a tarefa de utilizar nossas ferramentas conceituais para problematizar em que medida essas regras inviabilizam certas vidas, mostrar como se apresentam vários mecanismos sociais, políticos e culturais (inclusive acadêmicos) pelos quais certas vidas são desumanizadas. Propondo não apenas tornar visível e buscar um reconhecimento imediato destas pessoas, mas se faz necessário notar as verdades e saberes que marcam os sujeitos e nos colocam, a todos/as, dentro de uma escala de valor.

Por que às vezes eles não falam, como é aluno fica meio restrito, quando ele vê que pode falar, tu dá aquela abertura, eles falam, de todo tipo de problema, em casa, da questão do homossexualismo (sic), daquela violência que acontece no dia a dia deles, dos xingamentos: ô seu bicha! Tu é isso, tu é aquilo, isso eles vem comentar, às vezes da família, de como é tratado, e aí quando tu vê que tá muito quieto demais, ou tá agressivo demais, alguma coisa tem, e eles demonstram, eles vão naquele professor que eles sabem que podem contar, ou a gente pergunta, vai falar na direção, às vezes eles falam, às vezes não. (tutor/a presencial 2012)

Para se contrapor à lógica de vulnerabilidade identitária (individual ou de um grupo), Judith Butler propõe um outro olhar para a questão: que todos/as seres humanos estão em uma condição de precariedade, pois somos marcados pela finitude e por nossa incapacidade de sobreviver sozinhos sem um suporte social, não sobrevivemos sem o apoio e auxílio de outras pessoas.

De fato, todo o ser humano encontra-se exposto à vulnerabilidade e à contingência da sua condição. Todavia, a vulnerabilidade e a contingência da condição humana apresentam graus assimétricos que variam consoante a comunidade em questão. Existem comunidades particularmente expostas à condição de precariedade, o que significa que esta pode ser compreendida como uma construção humana, o que contribui para acentuar a sua natureza relacional bem como o valor diferenciado concedido à vida humana (BUTLER, 2009, p. 14).

Estariam sujeitas a uma vida com maior precariedade (BUTLER, 2009) aquelas pessoas que não se qualificam como reconhecíveis, legíveis ou dignas de despertar sentimento, estas teriam menor direito a serem protegidos/as, podendo ser consideradas dispensáveis, como na escola, alguns sujeitos podem ser entendidos/as como não condizentes com o processo educativo.

Uma demarcação fundante para o ser humano em nossa cultura é o da diferenciação sexual, colocada como da ordem da biologia, uma verdade incontestável visto estar (supostamente) na materialidade do corpo e neste sentido comprovada e indiscutível. Esta diferenciação colocada como inerente à constituição humana justifica e suporta uma série de outras classificações e hierarquias de identidades. O gênero tem se colocado como uma demarcação associada a condições imutáveis do sexo, e das diferenças entre homens e mulheres e toda uma série de comportamentos coerentes a esta lógica binária.

A concepção binária de diferença sexual tem desencadeado uma série de prescrições no cotidiano escolar onde se colocam os meninos de um lado e meninas de outro. A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. (BUTLER, 2002). Os currículos e práticas

pedagógicas têm privilegiado o modelo heterossexual de identidade, de família e afetividade, considerando outros tipos de manifestação como fora do padrão.

separava as caixas de brinquedos, eu separava as caixas de brinquedos das meninas e dos meninos, hoje eu não faço mais por que o curso me deu esta ..(cursista 2012)

a questão do rótulo, do azul entre as crianças, imagina tem um aniversário na escola, se é de menino é azul, se de menina, tudo rosa, se é de menino não dá para ter rosa. Isso é muito forte tu não consegue tirar do aluno. (cursista 2012)

Judith Butler (1999, 2002) contesta a ideia de que as características de feminilidade e masculinidade seriam traços estáveis dos indivíduos, fixos e prévios às vivências pessoais. Portanto, coloca o gênero como um conjunto de atos performativos cuja repetição e cristalização ao longo do tempo produz a ilusão da existência de uma identidade de gênero natural, real e verdadeira. As feminilidades e masculinidades existem enquanto representações na relação, com um caráter performativo atuando como uma “ficção reguladora” que legitima regimes de poder não só entre mulheres e homens, mas também entre identidades de gênero e sexualidades.

eu tive 3 filhos homens, e lá na minha casa, os meus irmãos todos eles sabem cozinhar por que minha mãe ensinou, eu tenho 3 filhos homens e eu ficava preocupada se eu devia ensinar eles a lavar a louça, a secar a louça, e um dia eu cheguei para a minha mãe e perguntei para ela se era legal eu fazer isso, se eles não iam ser gays Eu tinha esta preocupação antes de fazer este curso, minha mãe disse que não, tu tem algum irmão que é gay? (...) E na minha família depois deste curso mudei a minha atitude com os meus filhos, tenho 3 filhos homens, eles faxinam, cozinham (cursista 2009)

No cotidiano da escola aqueles que fogem ao processo classificatório provocam um desassossego. “Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. (LOURO, 2004, p.87)

Como as pessoas pensam assim de forma binária! É muito engraçado ver dos cursistas, eles acham que se a pessoa é gay automaticamente ela quer fazer uma cirurgia para mudar de sexo, rola um desejo de consertar alguma coisa que tá errada e eles não conseguiram ao longo do curso fugir desta lógica.

Nunca conseguiram fugir desta lógica e a gente não teve tempo para trabalhar isso. (tutor/a 2012)

Podemos dizer que histórica e culturalmente foi construída a noção de que existe a verdadeira identidade sexual e que ela está associada ao verdadeiro sexo, que está relacionado a uma suposta instância biológica. Travestis, transexuais, transgêneros configuram modos de viver que ganham status de anormalidade numa sociedade onde está instalado o binarismo, a heteronormatividade e o fundacionalismo biológico.

Outra questão que nós discutimos muito, no momento que nós temos um aluno homossexual na escola, aí gerou a polêmica de qual banheiro vai usar, eu já tinha vivido isso na escola e aí lançamos para a discussão, e eu me lembro que quando aconteceu isso na escola, que foi antes do curso, nós sugerimos o da sala de professores, que seria o ideal. E alguns professores colocaram que era o banheiro dos professores, ou seja, disseram que não era bom, por que um aluno homossexual nós não sabemos qual é a saúde dele, várias questões foram surgindo e aí chegamos ao consenso de que se é menino e se veste como menina, (...) ele tem que usar o banheiro de menino e para evitar o constrangimento ou alguma agressão na hora do recreio, que ele vá ao banheiro antes do intervalo, ou antes do recreio ou depois, no momento que ele achar melhor. (cursista 2012)

Beatriz Preciado (2002) debate o modo pelo qual se estabelece a organização dos banheiros, mais do que simples organização arquitetônica, este funcionaria como uma das tecnologias de gênero. A partir desta ideia temos que a oposição binária e controlada do uso de banheiros faz parte da lógica heteronormativa, como um elemento que compõe o dispositivo da sexualidade⁴⁵

As construções ao redor dos gêneros estão intimamente vinculadas a um conceito de dimensão biológica e a uma perspectiva polarizada a ela associada. Então, este pode ser um dos elementos que provoca a grande discussão acerca do uso dos banheiros: temos banheiros para homens e outros para mulheres e as pessoas podem ser homens ou mulheres. Judith Butler (2003) denomina de “gêneros inteligíveis” aqueles que mantêm a continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (p. 38). De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa

⁴⁵ Dispositivo da sexualidade, segundo Foucault, é uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações produzindo normatizações e modos de vida, este dispositivo ampliou o espectro das práticas sexuais reconhecidas e as separou das demais, que ocupariam lugar de anormais. A partir daí, estabelece a identificação de um sujeito à verdade do seu sexo.

perspectiva biologicista e determinista, há duas, e apenas duas, possibilidades de vivências quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho. E o desejo seria uma decorrência natural e sem desvios desta esperada “coerência natural” entre sexo-gênero-sexualidade. O papel que o banheiro⁴⁶ desempenha na estrutura escolar é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas (...). O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados. (JUNCAIS e SILVA, 2008, p. 04)

A partir de Butler (2010), podemos afirmar que “ser” homem ou mulher é uma questão que se refere às formas de existência que se naturalizam a partir de atos continuamente reiterados, que acabam por serem tomados como definições das essências dos sujeitos.

[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é um único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. (SCOTT, 1995, p. 88).

Para Butler a artificialidade da construção do binarismo de gênero é facilmente observável por meio das infinitas repetições das normas atribuídas a cada um dos gêneros. Para se produzir um homem ou uma mulher faz-se necessário a repetição infinita da norma, através da performatividade: “[...] reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição.” (1999, p. 167)

A gente se criou assim, eu pelo menos foi. Não tinha esse negócio de menina ter direitos, não tinha isso aí, os meninos podiam namorar podiam fazer tudo, mas a

⁴⁶ Em razão destes embates, alguns estados têm elaborado orientações sobre o uso do banheiro, como no Paraná, onde a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou a Orientação Pedagógica 001/2010 fazendo a sugestão de que o uso do banheiro respeite a identidade de gênero da/o aluna/o. Também coloca que não há necessidade de uma alteração na arquitetura da escola para comportar as diferentes identidades de gênero, nem tampouco é aconselhável a utilização do banheiro de professoras/es ou de deficientes.

Em 2008 o reitor da Uerj, estabelece, através de ato administrativo, a utilização dos banheiros femininos da instituição e do Hospital Pedro Ernesto por travestis e transexuais.

menina não podia, tinha que ficar em casa, eu fui namorar só aos 20 anos, por que eu gostava de futebol de tocar violão e não das coisas de mulher. (cursista 2009)

As marcações de gênero são categorias identitárias que localizam os corpos e os marcam de acordo com uma das duas categorias de gênero possíveis, e esta fixação em um dos gêneros serve para identificar e organizar os corpos num binarismo. A materialidade acontece através dos discursos, que colocam a verdade de uma ontologia, conformada através de formas de conduta, mas também através dos atos de nomeação que integram tais discursos.

Uma outra forma de organização binária, demarcação de diferenças/distâncias é aquela colocada entre pessoas brancas e não brancas. A identidade racial foi estabelecida como instrumento de classificação social, de subalternização e pressupõe um suporte de saberes. Este processo pode ser percebido quando se abordam as questões relacionadas à raça/etnia, e sua problemática vai focar-se na relação brancos/não-brancos, no caso das cidades onde realizamos o campo da pesquisa, esta questão diz respeito à presença de pessoas negras.

Em uma das cidades do interior, uma cursista justificou o interesse em realizar o curso desta forma: *Por que eu sou diferente. Sou negra.* Ela é a única professora negra, desta escola, pois a cidade é de colonização alemã. Diz que na sua graduação não foi tão difícil, pois cursou em uma cidade próxima e: *lá é mais misturado, tem negros no curso superior. Mas lá os negros são mais elitizados eles não se misturam, não tem casais de negros e brancos.* Ela é casada com um branco e lá perguntaram a ela: *Não tinha um negro para tu namorar na tua cidade?* Nesta situação as pessoas que seriam convocadas para discutir a discriminação racial e étnica seriam aquelas que tem uma identidade não-branca. Este olhar vai acompanhar as proposição que colocam a diferença como algo dado na constituição da pessoa, podendo propiciar que comportamentos, qualidades, características sejam relacionados a esta condição: “negros são assim”.

Mas, é importante reforçar que tanto as pessoas brancas como as negras estão subjetivadas através das marcas de gênero, classe, sexualidade e através da “raça”, a racialização está colocada, porém não problematizada na subjetividade branca, pois esta identidade permanece como referência e situada no lugar de “igual”, as pessoas

não brancas se localizam como diferentes, ou seja, diferentes da norma branca. Em nossa reflexão pensaremos a raça/etnia como uma construção social e histórica, entendendo que as concepções de racialização se sustentam em instituir diferenças com base nas características físicas e supostamente biológicas de pessoas, colocando algumas em uma posição de superioridade e outras em inferioridade.

Olha eu não sou nem um pouco racista, eu tenho lá os meus pretinhos, que são meus xodozinhos, mas eu vim de uma família com ranços racistas, descendência alemã, mas aqui na nossa cidade é mais tranqüilo, aqui (...) nós tínhamos uma rua que ..afro descendente, então os amigos do meu marido são morenos, são pessoas afrodescendentes, e o meu pai nunca foi assim, mas os mais antigos, eles tinham este preconceito. (cursista 2012)

Gênero, classe, raça/etnia e sexualidade são formas de diferenciação humana que têm servido como meios para definir a relação entre *eu* e *outro* no mundo. A ideia de raça, não é independente de categorias de gênero e sexualidade, há um entrecruzamento entre raça, gênero e sexualidade que pode ser explicado: “por sua relação com a não-ética da guerra e sua naturalização no mundo moderno/colonial. (MALDONADO-TORRES, 2007, P. 153) A razão, a ciência, o progresso, o universalismo são alguns dos elementos de um processo de modernidade em que a história é tomada como uma linha em que o homem colonizador europeu é identificado como ponto alto da evolução, ao passo que outras populações são classificados em escala gradual de inferioridade, em relação ao que é considerado o ideal humano. É nesta lógica que foram elaboradas teorias *científicas* sobre as diferenças entre os seres humanos, a partir de um nível biológico e antropológico, surge a idéia de raça e os processos de racialização da população mundial . Para manter estruturas de poder baseadas na desigualdade foi necessário fundamentar esta desigualdade e naturalizar a superioridade / inferioridade , as diferenças fenotípicas foram utilizadas para iniciar este processo de naturalização, e passaram a se constituir como marcas de desigualdade.

A parte das relações étnico raciais se resume no curso nas relações entre negros e brancos, e não se pensa em outras possibilidades das relações étnico raciais, o indígena desaparece, e as relações entre italianos e alemães que a gente vê? E os

ciganos que estão aí e são tachados de ladrões, os turcos? É como eles não existissem, e o material está reproduzindo isso.(tutora 2012)

A discussão de raça/etnia está marcada pela polaridade brancos/não brancos, numa distinção naturalizada como as diferenças fossem algo que está dado devido a condição de pessoas, uma condição do âmbito da natureza. Há uma dificuldade de afastar-se de uma polarização e entender a diferença racial como uma matriz de diferenciação do humano que determina os valores de vida, matriz que vai adquirir outras formas e trazer outras dinâmicas de marcações raciais, étnicas, culturais.

Eu achava, em 2009, que em [cidade do interior de Santa Catarina], quando chegasse neste módulo, raça/etnia ia bombar, mas não aconteceu. (...) apareceu muito o preconceito por uma comunidade que eles chamam de VIP, (...) os nativos destas áreas não querem mais trabalhar no que eles chamam de chão de fábrica, saem ou querem cargos melhores, como é uma indústria têxtil, começou a faltar mão de obra para este chão de fábrica e eles começaram a importar mão de obra do interior do Paraná e as fábricas compraram um terreno, estas pessoas que vieram foram morar em um local, ficou um favelão, então VIP é: vindo do interior do Paraná. O preconceito lá era contra os alunos VIP (...). Aluno VIP é mais fraco, aluno VIP é risco social. (professora GDE 2009 - 2012)

O fim da colonização não representou o término da sua matriz de poder que se reconfigurou e permanece numa geopolítica do conhecimento moderno onde há a instituição de elementos da sociedade como naturalmente superiores, um exemplo é a distinção entre: idiomas e dialetos, cultura e folclore, religião e seita, erudito e popular. Quando estamos refletindo sobre marcas regionais e mapeamentos geográficos, nos interessa o debate do processo de colonialidade, não entendendo este como referente à colonização, mas uma lógica acerca do espaço/tempo, que interliga a conquista de territórios, a formação racial, o controle do trabalho e a produção de conhecimento. Esse modelo de poder, chamado por Anibal Quijano, Walter Mignolo e outros autores pesquisadores como colonialidade do poder é construído a partir de uma afirmada superioridade étnica e cognitiva do colonizador com relação ao colonizado (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 28). É essa suposta superioridade que serve de justificativa à missão civilizatória do ocidente, pela qual negros, índios e mestiços foram construídos como “outros”, inferiorizados e passíveis de exploração e opressão. A persistência das

hierarquias epistêmicas e do racismo no mundo contemporâneo instituem dinâmicas de poder que racializam, excluem e discriminam pessoas, povos e conhecimentos. Uma análise dessas formas de colonialidade no campo do conhecimento é feita por Santiago Castro-Gomez (2006), segundo este autor, a lógica colonial da modernidade não vai apenas estar ligada ao contexto da colonialidade política, mas também vai sustentar um regime de produção de saberes que estão ligados a uma certa imagem de vida, de comunidade, de ensino, de aprendizagem. Dentro desta lógica teremos classificações e uma série de aproximações onde ser descendente de imigrantes europeus vai conferir uma determinada identidade ao sujeito, e produzir a vontade e necessidade de se aproximar do modelo valorizado europeu.

Tem coisa que a gente debate, debate, por exemplo, como a pessoa se declara, ela se declara negra? Ela se declara parda? De origem italiana? Por que na verdade tá bem difícil de achar negro.(...) o alemão e italiano tu acha num instantinho, deve ser a mesma questão no estado todo, do Brasil aliás, o alemão e o italiano tu acha num instantinho, tô aqui, tô aqui, meu nome é esse, meu sobrenome é esse.(cursista 2012)

As abordagens desenvolvidas em sala de aula utilizam o recurso de que os alunos percebam e valorizem suas ancestralidades, neste processo definem-se as identidades. Neste sentido pode-se cair na mesma rede enunciativa que determina as características dos sujeitos a partir da racialização.

Eles têm muito fixo uma identidade estrangeira, acho que ela [cidade do interior] é de colonização italiana, mas tem também essa coisa do alemão, acho que alemão também, eles são muito rigorosos, eles falam nós alemães, por que a nossa tradição e para mim é chocante por que eu viajo muito, eu fui para a Alemanha vaaarias vezes e a Alemanha, em si, não tem nada a ver com o que estas pessoas que moram nestas pequenas cidades imaginam que é da Alemanha, Alemanha é um país que tem uma diversidade, é um país assim top de linha, super democrático PA

Esta ideia está presente em lógicas o rural é visto como o lugar do atraso e que para sair desta condição precisa ser urbanizado. A idealização do espaço da cidade grande vista como cosmopolita, de “primeiro mundo” vai ser enunciada em oposição ao espaço de cidades pequenas que possibilitariam vivências mais restritas.

Deborah Britzman aponta os efeitos do processo de normalização que estão em ação nos espaços escolares e são parte das práticas e teorias educativas , (2002, p. 203). Pondo em relevo os efeitos de sujeição normalizante, coloca como proposta uma “pedagogia queer” que estaria dirigida a discutir o processo de produção das diferenças e trabalharia, centralmente, o processo como se constroem estas identidades e as conseqüentes exclusões advindas do processo de normalidade. (LUHMANN, 1998). Esta teoria colocada para o espaço escolar se dedica, principalmente, a pensar acerca do problema da binarização da realidade, salientando a importância de se construir alternativas a este tipo de discurso hegemônico. Segundo a proposta da pedagogia queer, o trabalho a ser realizado nas escolas consistiria em construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade. Repensar os discursos da identidade, do conhecimento que circulam no ambiente escolar e no interior do aparato de saber/poder. Para isto, “compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta”. (Deborah Britzman, 1996, p. 93). O objetivo seria questionar as hierarquias, não somente reivindicar respeito para algumas diferenças, mas colocar da violência da classificação colocada sobre o humano.

E me pergunto se, ao manter essa tensão, a pedagogia queer pode fazer com que todos os implicados nela, tenham presente as condições de suas próprias possibilidades, de suas inteligibilidades, ir além desta função de proliferar identificações e criticar-se de forma a superar o conceito de identidade como essência, explicação, causalidade ou transcendência. (BRITZMAN, 2002, P. 201]

5 DISTÂNCIAS/DESIGUALDADES

Suave é cidade
Pra quem gosta da cidade
Pra quem tem necessidade de se esconder

Nas conversas com pessoas ligadas ao oferecimento do GDE, as referências às cidades distantes onde era oferecido o curso, eram feitas com uma abundância de vogais: “laaaaaá na ponta”, “no interiorooooor”, “laaá no interior do interior”. “professores que estão laaaá nas escolas”. Esta forma de se referir aos locais, onde o curso era oferecido foi recorrente, e demarca locais diferenciados: aqui/capital e lá/interior. Esta demarcação dos locais como muito distantes os relacionam a uma diferença, que no caso dos objetivos do curso se apresentariam como dificuldades a serem vencidas, as distâncias a serem vencidas. Estes enunciados desencadeiam um movimento de buscar transformar estas realidades em direção ao modelo cosmopolita e espelhado em pessoas intelectualizadas e sem preconceitos.

...quando você se locomove até o lugar, isso faz a diferença, que você consegue analisar todo o funcionamento do sujeito no lugar onde ele vive, se bem que Floripa para mim é uma província, sou de São Paulo, então Floripa já é uma província, então imagina, quando tu sai de Floripa e vai para estas cidades do interior, por exemplo esta cidade onde eu atuei, para eles Floripa é uma graaaande metrópole e para mim é uma coisa super engraçada (professor/a do GDE 2009).

As cidades do interior têm sido descritas por militantes e participantes do movimento LGBTT como locais onde é mais difícil viver, onde o ambiente seria mais preconceituoso, homofóbico, sexista e mais conservador. Esta realidade de cidades pequenas tem sido associada a uma rigidez de costumes e uma menor abertura a novos hábitos e maior vigilância entre habitantes. Militantes relatam que muitas pessoas têm abandonado o interior para buscar em cidades mais populosas uma maior liberdade para viver e se expressar.

Imagina Mato Grosso, só tem boi, vaca, touro. Tem lugares onde o preconceito é mais forte.

Foi assim, eu sai do interior, pedi transferência para Porto Alegre, acabei não vindo morar em Porto Alegre, acabei ficando em Canoas por uma série de coisas e daí eu pedi transferência para Porto. (depoimento de militante do movimento LGBTTT)⁴⁷

O anonimato de um ambiente urbano propiciaria para uma série de pessoas, entendidas como anormais, uma maior liberdade, com menos controle do que teriam em cidades menores, sistematicamente vigiadas pela coletividade. Miskolci afirma que “as metrópoles geraram um meio social realmente novo, mas, sobretudo, concentraram fenômenos e permitiram ver o que antes permanecia oculto”. (2005, p. 12). A vida social na cidade pequena seria fechada em si mesma, em contraposição à cidade grande, de vida mais ampla e cosmopolita, como argumentam Mike Savage e Alan Warde (1993).

Em Florianópolis as questões que mais emergiram nos encontros eram as questões de diversidade sexual, até por que, normalmente, os homossexuais do interior vêm para a capital, por que aqui ninguém sabe, muitas vezes vem se prostituir na capital, vem ser travestir na capital, aqui o que mais pegou foi a da diversidade sexual. (coordenação GDE – UFSC 2009)

As descrições dos modos de vida em locais afastados de um grande centro relaciona estes a uma vivência mais restrita, cercada por preconceitos, se contrapondo às rotinas desenvolvidas nas *cidades grandes*. Para Michael Harrison “a cidade permite que os homossexuais sejam anônimos, mas visíveis. Essa combinação torna a identificação de um ao outro mais fácil, para encontros românticos, enquanto também permitindo o anonimato e a liberdade para entender a própria identidade.” (Harrison, 2009, p. 3). Conforme o antropólogo catalão Manuel Delgado: “o urbano propiciaria um relaxamento dos controles sociais e dispensaria características de vigilância e controle que são características de pequenas comunidades onde todos se conhecem” (DELGADO, 1999, p. 25) As capitais têm sido apresentadas como lugares de maior diversidade e o interior como um local onde não há indivíduos que fogem aos padrões hegemônicos de sexualidade e o lugar das perseguições às diferenças.

Aqui numa cidade pequena um curso deste chama a atenção, até fazermos o curso, tem que saber como falar, numa cidade grande parece que é diferente, lá é tão comum,

⁴⁷ Trecho de diário de campo realizado na pesquisa de mestrado em 2008.

a gente vê estas atitudes diferentes, esse comportamento diferente e numa cidade pequena não, eu acho bastante diferença em tudo, em todas as coisas. Já tem, mas pouquíssimo em relação à cidade grande. (Cursista 2009)

A imigração para a metrópole significou historicamente o encontro de um local de tolerância após o sofrimento com a perseguição e a necessidade de manter os desejos em segredo nas áreas rurais. Assim, a cidade seria o único local suportável para onde homossexuais devem migrar (HALBERSTAM, 2005). Didier Eribon coloca que: “(...)um dos princípios estruturantes das subjetividades gays e lésbicas consiste em procurar os meios de fugir da injúria e da violência, que isso costuma passar pela dissimulação de si mesmo ou pela emigração para lugares mais clementes.” (2008, p.31). Em cidades grandes haveria a possibilidade de modos de vida não hegemônicos se desenvolverem, o que não aconteceria em pequenas cidades onde todos se conhecem.

(...) Assim, é impossível falar da ‘cultura gay’, ou da ‘comunidade’ do ‘gueto’, etc (...) sem ligá-los ao processo da migração e aos efeitos de liberdade que ela produz, e, portanto, a toda a história da ida para a cidade e da construção de um ‘mundo gay’ que essa história produziu. (ERIBON, 2008, p.41)

O cosmopolitismo preconizado nas civilizações ocidentais contemporâneas ainda recorre ao simbolismo da cidade como local de conhecimento, desenvolvimento, oportunidade e liberdade. Quando traçamos uma distinção entre as vivências no interior e o que seria uma vida de cidade grande, uma vida urbana, estamos configurando uma hierarquia, e deixando de considerar as muitas possibilidades de convivência presentes em ambos espaços, ou seja, rural e urbano e cidades de diferentes portes.

Por um lado a cidade grande é o espaço que possibilita a multiplicidade de identidades e experiências e propicia o encontro com outras pessoas. Por outro lado, diante de um contexto social guiado por normatizações, a mesma cidade se configura como um espaço opressor que fecha os olhos para o desrespeito e a violência. Benhur Pinós da Costa (2002, 2007, 2011) discute em suas pesquisas como se dão as relações nos espaços urbanos de capitais e cidades do interior e coloca:

Enquanto na menor cidade o mercado gay é menos desenvolvido e as possibilidades de convivência entre sujeitos orientados para o mesmo sexo são mais restritas, a pouca “guetificação” introduz uma maior convivência destes sujeitos com o restante da sociedade, o que se observa, por exemplo, na

inserção de famílias e demais sujeitos em eventos gays das cidades do interior do Rio Grande do Sul e a livre expressão gay e homoerótica no carnaval destas cidades. (COSTA, 2012, p.270)

Sobre as colocações acerca das maneiras de viver em cidades pequenas é importante observar as generalizações que aí estão colocadas e a essencialização da concepção de lugar, e esse tipo de generalização também ocorre quando falamos sobre a fuga para a cidade grande. Para Scott Herring, o critério numérico e a densidade populacional não definem e delimitam o conceito de urbano, de fato, o urbano é construído conceitualmente sempre em oposição ao rural, como seu “oposto maligno” (Herring, 2010, s/n)⁴⁸. Um conjunto de significados cristaliza uma divisão binária entre o que se qualifica como urbano e o que é considerado rural, este movimento no lugar de descrever o urbano, acaba por prescrevê-lo. O par binário urbano/rural consistiria em posições geográficas performativas, cartografias de fantasias sociais, mais psíquicas, estilísticas e relacionais que identificáveis geograficamente. Este autor propõe um olhar que considere o urbano e o rural não como espaços geográficos simplesmente, mas espaços sociais que abrigam as relações humanas.

...trabalhar estas questões de sexualidade, gênero, etc, tem a ver com o meu próprio eu, como eu estou vivendo com isso, então não é qualquer professor, não basta chegar lá e capacitar aquele professor, e que ele vai bem formoso falar destas coisas com a maior naturalidade, que existe toda uma trajetória de vida, um histórico de vida, uma tradição que até vai passar pelo lugar onde vive, a gente tava falando da cidade, uma cidade do interiorooooor de SC, como se vive ali, tem pessoas que nunca saíram dali, você viaja a estes lugares e tem pessoas que nasceu, viveu, vai morrer sem nunca ter ido na cidade vizinha, então as informações que eles tem... .(tutor/a GDE 2009)

Quando se estabelece uma associação de cidades do interior a um lugar parado no tempo, esta qualidade se estende às pessoas que ali habitam e que se movimentariam em uma velocidade menor, com rotinas tranquilas:

⁴⁸ Esta obra foi consultada em sua versão Kindle, que não apresenta a numeração de páginas, portanto não apresentaremos a referência na forma normatizada.

Como a gente mora no interior eles acham que a gente não trabalha, a gente trabalha um monte! Aquela coisa, acham que a gente vive fora do mundo. (cursista 2009)

Na pesquisa de campo, esta lógica se apresenta e demarca uma diferença que se integra no modo de conduzir as práticas educativas que são propostas.

Com certeza em cidades do interior, são sociedades patriarcais, onde as questões de machismo são muito mais arraigadas, não só é perceptível na fala de cursistas como na fala de professores, é um local a se investir na equidade de gênero, se percebia muitas mulheres se dando conta de uma coisa de que elas buscavam uma explicação, existe uma naturalização da diferença, aqui a gente tende a questionar umas coisas: será que é assim mesmo? E lá ... existe uma absorção dessa assimetria de gênero como uma coisa natural, que faz parte, aqui a gente tem mais questionamento disso. (professor/a GDE 2009- 2012)

Quando se coloca a existência de um centro irradiador de cultura a consequência é de se considerar que as mudanças partem de pessoas mais esclarecidas ou especialistas que teriam uma visão privilegiada sobre a realidade, que podem perceber as dinâmicas dos locais com mais acuidade que as próprias pessoas que ali habitam e vivem.

Qual o projeto que a gente está tentando vender para eles de como deve ser uma mulher? Estamos mostrando para elas que existe mais coisas que o casamento, que a luz está para além do casamento? Mas e se não é assim que funciona ali? Por que a gente desconsidera esta lógica? Toda mulher deve querer entrar para a academia e ser uma mulher independente, eu acho que várias vezes, o próprio material traz, acho que traz isso um pouco. (tutor/a 2012)

Podemos perceber que as pessoas que habitam estes locais “afastados” não estão ao largo desses movimentos e deslocamentos que acontecem no social, pois estes estão inseridos em condições de possibilidade de um contexto social amplo. As lutas por equidade de gênero estão marcadas como conduzidas por algumas mulheres: brancas e de classe média, estas idéias vêm sendo contestadas, mas se mostram nas práticas como articuladas como um ideal que irá excluir outros modos de inventar a vida e outros modos de resistências à opressão.

Meu marido é muito machista, já mudou bastante! Não é só no sentido de pensamento, mas de atividades, ele cozinha, ele já cozinhava antes, depois, como ele viu que eu deixava ele passar fome. Eu vou até contar uma, na época foi triste, hoje a gente recorda rindo, ele chegou em casa e tinha só arroz e feijão, pois ele pegou a panela de arroz e jogou longe, mas naquela época ele jogou longe por que eu disse: se tu queres melhor, o fogão tá ali e a panela tá ali, então foi onde ele ficou brabo, jogou e voou arroz para tudo quanto é lado! Limpei? Não! (Cursista 2009)

É possível observar nos relatos destas professoras experiências da busca de equidade de gênero, os valores disseminados pela luta dos movimentos de mulheres estão enunciados, e estes argumentos surgem dentro do contexto daquela comunidade. Estes locais e seus/as habitantes são descritos como impermeáveis, mas, no geral, eu não encontrei vidas pacatas e pessoas isoladas e paradas no tempo, e, sim, pessoas que transitam bastante nas cidades próximas e instituições de ensino (onde atuam ou se formam). Professoras com carga horária de 60 horas e na sua grande maioria com diplomas de pós-graduação, realizando cursos de formação continuada com frequência.

A autora Doreen Massey questiona a naturalização do conceito de lugar, entendido como algo estático, defende que o modo como imaginamos o espaço tem efeitos específicos nos indivíduos e nas coletividades.

Portanto, esse modo de conceber o espaço pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas simplesmente como um fenômeno “sobre” essa superfície. Não é uma manobra inocente; desta forma, eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortés (ou a nossa, ou a do capital global). Lá estão eles, no espaço, no lugar, sem suas próprias trajetórias (MASSEY, 2008, p. 23).

Massey (2008) nos propõe construir uma “nova imaginação de espaço”, diferente daquelas construídas no pensamento ocidental, durante a modernidade, como um espaço morto, fixo, atemporal. Retirado dessa associação ao estático, o espaço para Dorren Massey deve ser pensado a partir de outro conjunto de ideias, como inter-relação, visto como “produto de inter-relações”, como “esfera da possibilidade de existência da multiplicidade”, e como sempre em construção e, portanto, aberto, inacabado. Podemos perceber uma complexidade nestes espaços, diferente da forma como são descritos:

e aí eu fiquei um ano sem dar aula para este aluno e no outro ano eu voltei na turma dele e não era ele, era ela e me chamou muito a atenção, eu tinha sido professora, ele ainda menino, foi muito diferente, e um aluno aparentemente, nos padrões normais, não é normal a palavra certa, por que ele não deixou de ser normal, mas dentro dos padrões de menino que era o registro de nascimento dele, e aí não era mais Josiel era Josie. Adolescente, com 14 anos, e a turma normal, assim, conversando trabalhando em grupo (...) foi menos difícil que se imaginava em ter esse tipo de aluno aqui. (tutor/a presencial 2012)

Verificamos deslocamentos em relação à norma, possibilitando nos aproximarmos das proposições de Dorren Massey quando defende o reconhecimento de múltiplas trajetórias históricas, abandonando a ideia de uma única história universal, onde todas as diferenças estão colocadas numa mesma linha do tempo. Para esta autora, reconhecer a heterogeneidade e a multiplicidade requer que consideremos a espacialidade como o espaço de coexistência de outros, com trajetórias históricas próprias; trajetórias que se cruzam, se conectam e se desconectam. O espaço como aberto e em processo, substituindo a ideia moderna de progresso, na qual o desenvolvimento histórico já estaria com o trajeto traçado e o destino acertado. Não só a história, mas também o espaço seria aberto, pois sempre há inúmeras combinações relacionais possíveis de acontecer. Nesse sentido, “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado, sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2009, p. 95). Esta maneira de perceber o “lugar” nos possibilita pensar em variadas trajetórias humanas, cujas conexões são sempre cambiantes e conjunturais, o que faz com que o próprio lugar se forme como uma articulação de viveres. Esta abordagem parece propiciar uma atuação nos espaços como habitados de subjetividades que estão em movimento e coexistem com as pessoas que são de outros espaços. Para Massey, pensar o espaço dessa forma é muito mais do que afirmar que o espacial é político, é abrir a discussão espacial em direção a um diálogo com as teorias feministas, queer e as teorias pós-coloniais.

Então tu vê [cidade do interior catarinense], 8.000 habitantes, duas pessoas me falaram de casos concretos de crianças transexuais, duas! Isso significa que, coisa que se sabe de outras pesquisas, que a travestilidade está em qualquer lugar, e não é mais, tu vai

dizer: não, é interior, eles são conservadores, mas as crianças são trans lá, e eles têm que lidar com as crianças trans, então o GDE faz sentido. (coordenação GDE 2012)

Verificar que existe diversidade no interior acaba sendo uma surpresa, não era o esperado. Uma consequência das lógicas classificatórias é a homogeneização dos sujeitos colocados nas diversas categorias, teremos então os interioranos/as, que teriam viveres mais restritos e seu contraponto urbano como as pessoas que se alinham à diversidade e novidade. Reifica-se assim uma separação de sujeitos e o pressuposto que eles não fazem parte do mesmo universo. As cursistas, dentro desta ótica, estão entrando em contato com estas diferenças que estão surgindo em sua cidade e na sua escola e se encontram despreparadas para compreender esta singularidade, as pessoas entendidas por diferentes estão relacionadas a um movimento do novo, da novidade. Também presente uma ideia que este sujeito “diverso” não pertenceria àquele lugar “homogêneo”, não seria seu habitat natural. As cursistas colocam experiências do cotidiano escolar que não seguem os enunciados onde se colocam que em cidades pequenas não haveria possibilidade de travestis ou transexuais sobreviverem, colocando da total impossibilidade de redes de apoio a estas pessoas.

Por que lá na minha aula, na minha escola tem o Rafael, e o Rafael, na verdade é Sabrina, mas ele chegou na aula vestido de menino e disse sou Rafael, tá eu chamei de Rafael, mas na chamada é Sabrina, agora a senhora me ensinou que Rafael é na verdade o nome social (cursista 2012)

Mostra-se pertinente ao nosso estudo uma contribuição importante de Judith Butler (2010) quando esta propõe problematizar a visão hegemônica de cosmopolitização dos comportamentos alinhada à cultura ocidental branca e, também, quando desenvolve a crítica a uma concepção progressista do tempo. Para Butler se há um entendimento de que a liberdade é algo que surge no desenrolar de uma história linear, existe um nexos entre liberdade e progresso. Pessoas que habitam fora de grandes centros, nesta lógica, são colocadas como em uma fase infantil de desenvolvimento cultural, como não fazendo parte de nosso tempo, mas de um outro e anacrônico tempo. Alinhar-se a esta lógica resulta em práticas pedagógicas onde o foco

é a atualização, e a pensar que as intervenções necessárias seriam da ordem de esclarecer e informar, provocar o progresso para aqueles que estão atrasados:

O que a gente está tentando fazer é transformar estas pessoas em iguais a gente... Tentar impor uma lógica daqui para uma cidade de 7000 habitantes, faz parte de um projeto desenvolvimentista, vamos levar o desenvolvimento, vamos fazer com que estas pessoas desejem outra coisa diferente do que elas desejam... (tutor/a 2012)

Durante o curso a equipe do GDE manteve encontros de formação para tutores (a distância e presenciais) e professores que estavam atuando junto às cursistas, estes encontros aconteceram em Florianópolis, na universidade. Realizaram-se seminários e apresentações de pesquisadores convidados, onde eram desenvolvidos os temas do curso.

Nestes momentos de formação para a equipe do GDE, havia uma preocupação *em trazer para perto* as tutoras presenciais e apresentar conteúdos do curso, numa intenção de proporcionar a vivência do cotidiano de estudos da universidade. Então este grupo participou de encontros com estudiosos estrangeiros e os relatos apontam para uma grande valorização destes momentos, colocados como uma oportunidade que é lida como um aprendizado por si só, experimentar o ambiente acadêmico, ou seja, se aproximar de um modelo de docente pesquisador.

Uma coisa que a gente conseguiu foi chamar mais, fazer mais reuniões de formação para toda a equipe, a gente conseguiu trazer mais frequentemente os tutores presenciais para cá para participar de palestras, aproveitamos muitos professores, que até vieram de fora do Brasil, para participar destas palestras, para fazer as videoaulas.(coordenação GDE 2012)

Podemos perceber uma relação estabelecida em adquirir conhecimentos com estar exposto/a a uma vivência de *centro*, onde há uma maior liberdade e diversidade e mais conhecimento, conexão que pode-se observar na proposta do prêmio que é dado às professoras do interior: viver a efervescência do ambiente acadêmico, colocado como dinâmico e aberto às novas idéias. Estes movimentos se colocam na lógica binária de espaços móveis e outros cristalizados, aqui entendidos numa relação com o espaço/tempo. Ir para a cidade grande representa se abrir para as novidades. O

modelo cosmopolita tem regrado as vivências e desejos como um ideal e deve ser questionado possibilitando a visualização de regras de exclusão impostas nessa lógica normativa. Como contraponto, em sua pesquisa, Luanna Mirella traz exemplos de travestis que vivem em cidades pequenas no interior do Piauí e construíram suas vidas inseridas em suas comunidades, conquistando um transitar nestes espaços, e questiona: “qual o nível de generalização possível quando as “bichas” são felizes no meio rural e estão suportadas por lastros comunitários?” (MIRELLA, Luanna, 2010, p. 96).

Quando não realizamos um movimento de afastamento destas premissas acerca das cidades do interior e as deixamos naturalizadas, a proposta da formação de professores GDE, levada a estes locais pode ser de apresentar comportamentos e sujeitos, como uma novidade, como se naquele espaço não houvesse invenção, subjetividades se reconfigurando, as experiências estariam paradas no tempo.

...pro conteúdo de diversidade nós fizemos também uma tarde e todos adoraram, fizemos uma tarde com 4 trans mulheres, mas não pegamos qualquer trans mulher, nós pegamos 4 trans mulheres alunas da UFSC, aliás 3 alunas da UFSC e uma que é a primeira professora transexual de [cidade do interior catarinense], e foi uma experiência riquíssima, houve professores do GDE que na primeira vez na sua vida estavam vendo em carne e osso um transexual na sua frente, só viam na mídia, na televisão.(professor/a GDE 2009-20012)

A metronormatividade é definida segundo Scott Herring, por uma narrativa que conta a história da imigração para a cidade; privilegiando o sujeito branco de classe média, que se desloca para uma cidade progressista, à frente de seu tempo. (2010). Esta narrativa vai colocar uma série de pessoas numa classificação hierárquica em graus de proximidade ao modelo idealizado de urbano cosmopolita, rico, etc. Estes valores vão ser buscados e vivenciados como identidades.

Só porque ele chega da capital, ele acha que pode chegar zoando. (cursista 2009)

Tudo ele achava horrível na nossa cidade. O banheiro do hotel, a comida do restaurante era horrível... (cursista 2009)

Tudo isso é permeado por complexas interações entre o local e global, que são realizadas, pelos sujeitos, no espaço geopolítico.

A utilização de termos espaciais tem um quê de anti-história para todos que confundem a história com as velhas formas da evolução, da continuidade viva, do desenvolvimento orgânico, do progresso da consciência ou do projeto da existência. Se alguém falasse em termos de espaço, é porque era contra o tempo. E porque "negava a história", como diziam os tolos, é porque era "tecnocrata". Eles não compreendem que, na demarcação das implantações, das delimitações, dos recortes de objetos, das classificações, das organizações de domínios, o que se fazia aflorar eram processos – históricos certamente – de poder. A descrição espacializante dos fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados.” (FOUCAULT, 1979, p.90)

Pela metade dos anos 1990, geógrafos/as passariam a incluir o corpo sexuado como produto e produtor espacial, ao considerar o corpo em si mesmo como um espaço. Refletindo a emergência do corpo dentro da disciplina, os/as geógrafos/as perceberiam as implicações físicas da proposta butleriana, se interessando pela performatividade nos e dos espaços físicos e questionando se o espaço, antes de ser um fato *a priori* (assim como os gêneros), não poderia ser performatizado, realizado por repetição de práticas corporais que acabam por selar significados, comportamentos e identidades a determinado espaço, ou seja: determinados espaços não existem por si só, requerendo determinadas performances para poderem vir à tona.

Consideramos que para falar de desigualdades em diversos espaços, diversas localidades, devemos desnaturalizar a ideia de “local”. É fundamental descrever estes espaços indagando como as identidades são construídas a partir das suas inserções nos espaços sociais, mediante o questionamento do *local*, “Nesse sentido ‘periferia’ e ‘centro’ são categorias que remetem a um imaginário que fala de mundos singulares e contrapostos, separados pelas desigualdades sociais”. (SIMÕES; FRANÇA; MACEDO, 2010, p. 45). Aqui, nos aproximamos da proposta Butleriana, considerando a performatividade *nos e dos* espaços físicos e questionando se o espaço, antes de ser um fato *a priori* (assim como o gênero), não poderia ser visto como performatizado, realizado por repetição de práticas que acabam por relacionar significados,

comportamentos e identidades a determinado espaço, ou seja: determinados espaços não existem por si só, eles são formados por redes de saber que os nomeiam.

O problema é que certas noções de um espaço geopolítico relevante – inclusive a delimitação espacial de comunidades minoritárias – estão circunscritas pelo relato de uma modernidade progressiva; que certas noções do que pode e deve ser “este tempo” estão construídas tendo como referencia a onde se produzem. (BUTLER, 2010, p. 148)

Apesar de políticas públicas situadas no âmbito dos direitos humanos não serem consenso e necessitarem de lutas e reivindicações de movimentos sociais para se tornarem ações, no momento de sua implantação está colocada uma difícil negociação das ideias de igualdade e direitos humanos, como são propostas por estas políticas, e as pessoas que recebem esta ação. Elas podem perceber “os direitos humanos” como um dispositivo para modificá-las e readequar suas vidas, um movimento identificado como violento. Esta não aceitação de um governo das condutas pode ser vista como conservadorismo e alinhada à norma, porém, se coloca a questão: como podemos estabelecer uma relação mais igualitária em processos de negociações das maneiras de viver?

...eu queria muito fazer um mestrado, mas eu gosto muito de estar perto da família, sou muito apegada ao meu marido e meus filhos Se eu fosse fazer um mestrado seria puxado eu ficaria dias e dias estudando, estudando e meus filhos? E meu marido? (cursista 2009)

As universidades e seus/suas pesquisadores/as foram legitimados/as como portadores/as de um saber adequado aos propósitos das mudanças desejadas para o ambiente escolar. Podemos perceber a legitimidade do saber relacionado à academia, enquanto produtora de saber, que muitas vezes se traduziu, no trabalho de campo, como a imposição de um modelo de feminismo, no qual se busca um perfil de mulher independente, culta, urbana, livre das amarras do casamento. Este movimento pode, tornando- se prescritivo, ao invés de abrir caminhos, restringir o diálogo, fechar portas.

Então a gente foi para Florianópolis, a primeira formação, e lá a gente encontrou todos os professores e a gente teve a primeira aula (...) A gente estava discutindo e

automaticamente eu fui deixada de lado por que eu sou uma pessoa tradicional, eu falei: qual é o problema? Eu sou hetero, sou casada há 25 anos com o mesmo homem, moro com a sogra, tenho um periquito, papagaio e tenho cachorro e aí todo mundo começou a rir (tutora presencial 2009)

A equipe do GDE, localizada na capital considerou como uma oportunidade as cursistas poderem ter acesso a uma “pedaço” da vivência de academia, interagir com pesquisadores/as em *carne e osso*, ou seja, no espaço privilegiado de produção de saber. O prêmio estabelecido para os melhores trabalhos foi a participação no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos que se realizou em Florianópolis, Santa Catarina, entre 16 a 20 de setembro de 2013 e se trata de um consagrado encontro nas temáticas de gênero e sexualidade.

O que é este prêmio GDE? Nós resolvemos que em cada pólo, o melhor projeto de intervenção teria um prêmio, que nesta edição foi o apoio para os vencedores participarem do fazendo gênero, inscrição, deslocamento para quem é de fora, alimentação, e dentro do Fazendo Gênero (...) vai ter uma programação específica para o GDE, para estes cursistas que ganharam o prêmio. Criamos o prêmio, com edital e tudo, e criamos como iríamos avaliar, então criamos o júri GDE. (...) Eu pude acompanhar bem de perto os relatos dos projetos, eu cheguei a me emocionar ao ver que realmente o GDE fez diferença no fazer pedagógico destes professores/as que eles incorporaram a temática, que eles abriram o olhar. (coordenação GDE 2012)

Podemos perceber a afirmação de uma idéia de centro irradiador de conhecimentos quando se coloca como um prêmio uma ida à capital, onde a pessoa irá vivenciar uma série de coisas que lhe faltam no interior, irá entrar em contato com “a excelência em estudos de gênero” e poderá retornar para sua cidade com esta bagagem.

Por que o premio é isso mesmo, o premio é o deslocamento do sujeito... vir para cá e vivenciar um evento de 5.000 pessoas falando de gênero. É a experiência mesmo da viagem, do deslocamento e do estar no lugar de excelência sobre gênero no Brasil. (coordenação GDE 2012)

As atividades previstas para estas cursistas do GDE eram de participar das palestras, apresentação de trabalhos acadêmicos e uma Mesa-redonda: **Gênero e Diversidade na Escola: Experiências e Práticas Pedagógicas na Formação de**

professoras/es da Educação Básica. Esta mesa tinha como tema o GDE e estava composta por: coordenadora do GDE – UFSC – 2009, representante da SECADI, professora da coordenação do GDE da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, uma pessoa da equipe de coordenação do GDE – UFSC e coordenação da mesa foi realizada pela coordenadora do GDE – UFSC - 2012. Podemos perceber que não havia na mesa representantes de cursistas, tutores/as e pessoas ligadas ao GDE das cidades atendidas, como coordenadoras de pólo.

Nesta configuração, as cursistas estavam na platéia, numa espacialização do poder/saber fortalecendo poderes legitimados e as vozes de onde partem as análises. Esta dinâmica não aconteceu sem tensões, após todos especialistas da mesa terem 20 minutos para colocarem suas considerações, foi “aberto” o microfone para o restante das pessoas presentes com o “direito a uma pergunta” com o tempo estabelecido para se expressar de 1 minuto. Uma das cursistas pediu a palavra e colocou algumas sugestões quanto ao conteúdo e encaminhamento do curso, e foi interrompida pela coordenação da mesa avisando que seu minuto havia acabado, esta colocou, com um tom provocador: “mas não é 20 minutos?”, intervenção que foi muito aplaudida pelas pessoas que ali estavam.

O professor precisa ser resignificado o tempo todo, na prática didática, pedagógica, no seu pensar, por que somos sujeitos pensantes, não somos objetos. Precisamos nos autoanalisar e pensar sobre a prática. (cursista 2009)

Falar que há saberes desconsiderados não significa “dar voz” àquelas e àqueles que estariam sem possibilidade de se expressar, mas teríamos que questionar as formas como se constituem esta divisão de saberes e como aprendemos a ver algumas teorias como as “verdadeiras” e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas. A instituição escolar compreendida como universal, estaria trabalhando com conhecimentos também universais e, portanto, neutros. A europeização cultural se converteu, portanto, em uma aspiração, passando a ser um modelo cultural universal, segundo a análise de Quijano. (1992, p.437-449). Neste sentido é importante compreender que o espaço geográfico em que atuamos como estudiosos e pesquisadores não é somente um espaço físico. Trata-se de um espaço político e social

com redes de poder/saber que se materializam no cotidiano como identidades, subjetividades, visões de mundo, projetos políticos de sociedade, construções intelectuais e modos de intervir em cada contexto.

Estamos falando de um entendimento do mundo onde um conhecimento é o que importa, a cultura é única e deve chegar a todos os lugares constituindo sujeitos melhores, com esta perspectiva se preconiza uma convivência *civilizada*. A atenção acerca desses discursos não deve ser apenas no sentido de que eles não espelham a “realidade”, mas também com o fato de que a partir deles está sendo assim construída uma realidade. Michael Warner na mesma direção, afirma que existe um pressuposto implícito de que a metrópole é o ponto de destino final para todos que querem maior liberdade para viver suas vidas e que esta libertação é o objetivo e que serve para todos/as de qualquer gênero, classe, raça ou região.

Alguns autores tem se posicionado contra esta leitura de espaços e assumido uma postura anti urbanismo, termo usado de muitas maneiras diferentes, mas que tenta descentrar a idealização de viver em metrópoles; ele é utilizado para criticar um imaginário em que as metrópoles são um farol de esperança e tolerância em meio à perseguição que ocorre nos outros espaços.

Eu odeio Nova York. Não só pelo calor sufocante no verão, ou a falta de habitação acessível, ou a falta de uma pressão de água decente. Não é simplesmente pela incrível capacidade da cidade para imaginar-se como o princípio e fim de toda vida queer moderna (o que não é pouca coisa). O que eu realmente odeio é a casualidade com que este movimento é desencadeado, a suposição tomada como certa de que você quer estar naquela pequena ilha (mas não em algum outro bairro) e estar lá logo. Que você quer chegar lá algum dia, de alguma forma, e *sair* desta cidade esquecida por Deus. (...) Eu odeio que nenhum queer em Nova York tenha que pedir desculpas a outros queers por querer viver lá, ao contrário de nós que não demos àquela praia. E eu odeio que quanto mais eu odeio o que Nova Iorque representa, mais eu me sinto como o tipo caipira [shitkicker], o oposto do que seus habitantes queers têm, muitas vezes, se definido. (HERRING, Scott, 2010, s/n)

Estas discussões colocam o debate sobre reconfigurações de normas, como Lisa Duggan que coloca o termo "homonormatividade", como uma crítica a uma determinada busca de liberdade alinhada aos ideais neoliberais de mercado livre e consumo global.

Neste sentido podemos pensar que várias formas de viver podem ser experienciadas em diferentes comunidades.

(...) Eu destaco que ruralidade - ao mesmo tempo uma entrada geográfica e um espaço performativo que tem sido muitas vezes evitado, escarnecido e rejeitado pelos metropolitanos de espírito - pode ser um local supremo de crítica queer dado que as imagens estereotipadas da região ou o rural pode ser utilizada para fins inesperados. (HERING, S, 2012, s/n)

As questões colocadas acima nos remetem a problematizar a lógica que constitui o centro e a periferia. Penso ser necessário redesenhar estes modelos explicativos, desmontando formulações dicotômicas: desenvolvimento/atraso, urbano/rural, mas pensar em novas e complexas realidades. Visto que as hierarquias e suas dinâmicas de diferença/ desigualdade, se instalam como verdades na constituição de nossas subjetividades e vão balizar o significado que damos às nossas experiências. A pertinência de refletir sobre as verdades que se colocam quanto às concepções de locais e cidades, se confirma nas dificuldades em trabalhar estes deslocamentos, tanto teóricos como de posições de hierarquia de conhecimentos. E estas dificuldades foram percebidas pelas profissionais envolvidas em implementar a formação, os próprios professores percebem esta dificuldade de não reproduzir o modelo de ensinar conceitos:

Eu acho que a coisa não é a técnica, eu acho que os desafios são muito mais amplos que de conceitos teóricos, e não do teórico do gênero, gênero a gente sabe muito bem, eu acho que os desafios são do ponto de vista teórico de como transmitir conhecimento sem juízo de valor com interior, capital, como integrar os diferentes saberes. (equipe GDE UFSC 2012)

Vários deslocamentos foram interessantes. Acho que poderia render mais devido ao potencial dos alunos, eles liam para ir para a aula, vários estavam bem interessados. Por falta de tempo de problematizar mesmo acaba ficando nessa de doutrinação. (professor GDE 2009, 2012)

No interior todo mundo se conhece – esta dinâmica é ignorada quando se trata de pensar as trocas teóricas e lembrada acerca da fofoca e controle - parece haver um desconhecimento das trocas que são possibilitadas pelas redes de convivência que

estão disponíveis nestes locais, pudemos perceber que a proximidade também produz resultados de disseminação de debates e reverberações das temáticas abordadas no curso.

Tu vai no salão de beleza, surgiu o tema lá, lá ficamos conversando, eu fui falando, todo mundo com o olho arregalado. (cursista 2012)

Dinâmica que percebemos nas duas cidades pesquisadas, nos dois momentos de oferecimento do curso: 2009 e 2012:

Por que aqui as escolas, elas são muito próximas e geralmente os professores que trabalham aqui no município também trabalham aqui (escola estadual) pegam contrato, quando víamos, conversávamos, debatíamos todo o instante, todos os dias praticamente e chegando prazos de registros de trabalhos também discutíamos as idéias. Não marcamos, foram encontros aleatórios, não programado, por que nós já tínhamos o encontro presencial uma vez por mês e não tinha tempo disponível, por que a vida de professor é corrida. Mas conversamos muito. (cursista 2012)

Nós chegávamos em casa e daqui a pouco uma ligava para a outra e vinha para cá [escola] fazia e quando alguém não tinha muito tempo para fazer uma atividade, então tu faz para mim e refaz, eu vou fazer do meu jeito, ficávamos aqui uma hora, uma hora e meia a mais para discutir e foi quando nós realmente aprendemos as diferenças, os tipos diferentes, e eu posso trabalhar isto no dia a dia. (cursista 2009)

No cotidiano destas cidades pesquisadas se observa uma locomoção entre localidades, movimentos realizados muitas vezes para ter acesso à formação. Também se percebe um envolvimento coletivo na busca de soluções que se amplia além do grupo de colegas e envolve familiares e amigos/as.

Uma coisa que me chamou a atenção foi que algumas alunas articularam para a professora coordenadora dar uma entrevista no rádio num programa de super audiência, então teve esta entrevista com a professora ao vivo, na cidade, então a cidade ficou sabendo... (professor/a GDE 2009)

Coloca-se a necessidade de perceber de que maneira os/as cursistas que estão colocados como interioranos narram os espaços que habitam e desenvolvem suas atividades pedagógicas. Como através destas narrações dos espaços, os sujeitos

confirmam (ou não) os discursos acerca de seu lugar geográfico através dos quais foram constituídos como tais sujeitos distantes de centros de saber. Pois a subjetividade não existe de uma maneira coesa e coerente, mas com uma conformação específica e mutável, visto ser constantemente negociada pelos indivíduos ao longo de sua vida.

Por que tantas vezes que eu tenho que largar tudo em casa e tenho que resolver alguma coisa fora de hora, no final de semana, às vezes as famílias, a gente mora num lugar pequeno e conhecem a gente e ficam: aconteceu tal coisa tu pode fazer alguma coisa? Fazer tal coisa? A gente vai deixar de ajudar? Não vai! Não vai. Acaba ajudando e fazendo o que tiver ao alcance, o que tiver ao alcance a gente ajuda, pelo menos orienta o que fazer, e assim vai, né? (coordenadora de escola da APAE, cursista 2009)

A cidade que apresentou a menor evasão do curso foi a que teve uma tutora presencial com uma atuação bem presente, que se envolveu com o curso e mobilizou a comunidade, podemos perceber, neste caso, que a rede de informações acontece:

O GDE foi muito bem divulgado aqui na cidade, o nosso pólo é bem organizado e até em contato com a tutora, que é uma pessoa bem conhecida (...) é uma professora aqui do município e se inscreveu como tutora e divulgou muito bem nas escolas, divulgou no comércio, então todo o mundo ficou sabendo (...) aí fomos convidando professores e colegas e formamos um grupo de colegas da mesma escola para participar do curso. (cursista 2012)

O entendimento deste espaço do pólo como sendo o local de encontro e de trocas ainda não está consolidado dentro das propostas de organização do curso, tanto que a coordenação do GDE da UFSC se ressentiu de sua falta de espaço físico dentro do campus da universidade.

O problema do GDE na UFSC é o espaço físico, A gente precisava de um espaço grande que os cursistas pudessem vir, fazer reuniões, pudesse trabalhar com uma biblioteca, com um local permanente. (coordenação GDE UFSC 2012)

Na modalidade a distância, este local de encontro permanente, esta estrutura é o pólo de apoio presencial na cidade onde as pessoas vivem, para evitar o deslocamento ou sabendo da impossibilidade deste deslocamento até a universidade. A proximidade é garantida pela comunicação on-line, no ambiente da sala de aula virtual. Esta percepção ainda não está presente em todos os grupos que coordenam o oferecimento

do GDE, parece que o movimento presente é o de trazer para o centro, buscar as cursistas para o ambiente de estudos da academia: ou seja, aproximá-las do modelo já conhecido do ensino presencial, que muitas vezes é colocado de forma idealizada ou em oposição ao ensino a distância.

Caracterizando as expressões culturais como “tradicionais” ou “não-modernas”, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade. (LANDER, 2005, p.14) Certas concepções da história, e de uma postura progressista se baseiam em uma concepção da liberdade que se entende como algo que surge com o tempo e que é progressista em sua estrutura. Esta explicação de mundo vai entender o tempo como condutor de um progresso que levará a civilização a todos os cantos do mundo, onde se entende que não há, ainda, cultura, ou a verdadeira cultura, apenas pessoas que aguardam e desejam este movimento em direção a uma vida mais rica e também mais diversa e igualitária, pois oferece mais possibilidades:

Lá no interior, por exemplo, tem só uma loja de roupas, as pessoas têm que comprar nesta loja, só tem um restaurante, diferente daqui que tem toda uma oferta de coisas para usufruir, tem livrarias, bibliotecas, tem cidade onde não tem uma biblioteca! Nós temos mais acesso à cultura, enquanto que lá as ofertas são bem mais restritas,. (equipe GDE UFSC 2009)

Neste sentido, há o entendimento que este estamos em um processo único que se desenvolve em direção a conquista de um mundo mais desenvolvido e com tecnologias disponíveis a todos, o progresso é inevitável, somente não atingiu a todos/as. Esta lógica determina que o conhecimento tem um vetor, parte de um centro, mais avançado, repleto de informações, cheio, e avança para os confins do mundo, até os lugares longínquos, pobre de escolhas, de informações, trocas, um espaço vazio.

Podemos perceber que na *menor* cidade foi o *pólo que mais formou gente, com menos evasão, tivemos 46 formandos de 50, tivemos 4 evasões*. Além desta baixa desistência, nesta cidade se agregaram outras pessoas interessadas no grupo que cursou a formação:

Muitos depois vieram que queriam fazer, nós temos delegados, a delegada da cidade está fazendo. Ela disse: preciso estar sabendo para estar lidando com este público que vem até a gente, tem que saber lidar. Tem uma outra professora de segurança pública de [cidade próxima]. Ela também faz. Então a gente tem, eles entraram como ouvintes, esse curso era para professor, então eles entraram como ouvintes, bem legal, tem uma outra professora da universidade de criciúma (...) bem diversificado e tem esses alunos do Instituto federal [de uma cidade próxima] que estes alunos vieram depois, já tava fechando as inscrições, eles vieram me procurar, (...) fui até lá para buscar as inscrições deles, marcamos num domingo e eu fui lá e eles sempre falam: a gente nunca achou que tu ia vir. (...) E assim, são aqueles alunos ótimos, que estão com os trabalhos sempre em dia, então, valeu a pena ter feito o esforço de ir lá. (tutora presencial 2012)

A proximidade, característica das relações em uma comunidade pequena propicia outras formas de funcionamento que podem trazer possibilidades de ampliar o debate:

Por um lado é bom, por um lado é ruim, acaba-se sabendo da vida de todo mundo, no meu caso facilitou, por que se fosse uma cidade maior, como algumas vezes eu escutava relatos de Florianópolis, que tem alunos que tu não conhece, (...) todos os meus alunos eu sei quem é, que são todos conhecidos, sei onde trabalha. (tutora presencial 2012)

Trata-se de perceber a potência deste funcionamento, sem ignorar as dificuldades ali colocadas quanto ao deslocamento de posturas moralistas e preconceituosas, buscando não aderir aos enunciados que colocam uma imensa dificuldade de transformações ou de uma visão bucólica do interior onde os seus habitantes dispõem de uma ingenuidade para analisar o mundo. Neste caso, a tutora presencial da cidade onde a formação aconteceu em 2012, circulou nas casas das cursistas, auxiliando com o acesso e estimulando a discussão, em um comprometimento que foi além de suas atribuições como bolsista da UAB.

Mas muito aquela coisa assim, como é uma cidade pequena, a gente se conhece, encontra no supermercado e fala: tá faltando o trabalho tal. De eu ir em casa, fazer as senhas... eu não posso ir no pólo, então eu vou aí, então em uma horinha eu vou aí... (tutora presencial 2012)

É importante observar que o curso propiciou deslocamentos e reflexões sobre a realidade onde estas profissionais estão inseridas e que em vários casos podemos perceber que estas têm interesse em modificar situações e ambientes de trabalho difíceis e de sofrimento tanto para alunos/as como para os/as docentes.

Por que eram questões que passavam despercebidas e eu mesma ignorava que hoje não, que tu fica mais prestando atenção nas coisas, cuidando de uma forma diferente, hoje eu tomo atitudes que talvez antes eu tomaria totalmente diferente, ou então ignoraria, ia fazer que não via, hoje o tratamento é completamente diferente e eu sou uma professora que tô com 13 anos de serviço! (cursista 2009)

No nosso grupo tinha uma professora, de matemática, evangélica, completou o curso, gostou também, é possível o diálogo (cursista 2009)

Muitas professoras tomam para si a responsabilidade de constituir um ambiente mais igualitário, porém necessitamos nos afastar de análises onde se coloca a responsabilidade de mudanças em pessoas, em grupos, como as professoras, trata-se de um contexto social mais amplo que extrapola, também, as iniciativas individuais de pessoas comprometidas em ideais de direitos humanos, pois estão situadas dentro de uma série de negociações de poderes que vão significar embates, que precisam ser conduzidos com o coletivo.

6 NOVAS PERGUNTAS E NOVAS RESPOSTAS

“Em suma, o problema é transformar toda crítica que se apresenta na forma de uma limitação necessária em uma crítica prática que assuma a forma de uma transgressão possível”.

(FOUCAULT, M. 1994, p. 45).

Quando foi para mim fazer o curso, o meu marido falou:

- Agora tu vai voltar para casa muito feminista!

E eu disse:

- Não, não, não tem nada a ver com este negócio de feminista, mas de ser justa.

(cursista 2009)

Ao longo desta pesquisa realizamos um processo de problematização e, agora, buscamos pensar que novas perguntas se apresentam, a partir de nossa reflexão acerca de respostas. Uma contribuição seria desnaturalizar o processo de ensinar, neste caso específico, onde as ações se mostram como intervenções do seu tempo, ou seja, marcadas pelas condições de possibilidade disponíveis e, principalmente, pelas configurações de saber/poder implicadas nas verdades que se buscam transformar.

Quando se pretende formar pessoas ou ensiná-las, coloca-se a tarefa de repensar metodologias, pois estamos comprometidos demais com redes de verdades que vão situar o ensinar como um processo informativo, onde uma pretensa ignorância se combate com informações, onde organizamos dados e lhes damos lógica. Portanto, uma questão que é pertinente ao nosso trabalho enquanto docentes, diz respeito a construção de um fazer ético e crítico como balizador para um trabalho de formar, tarefa que se afastaria de conformar, de formatar, etc. Nesta ótica a tarefa de ensinar se configura como uma experiência atualizada a cada momento, e a cada encontro, onde as escolhas vão constelando respeitos e desrespeitos, recriação de verdades.

Neste texto, defendo a ideia de que são as lógicas que configuram o espaço escolar que temos de afetar, se buscamos trabalhar em profundidade estas problemáticas. Considero que observar e problematizar os mecanismos que geram possibilidades de viver é necessário para que possamos provocar mudanças nas formas de se relacionar. Em contextos de formação, voltarmos nossa atenção à dinâmica de construções de legitimidade, por outro lado, estabelecer uma conversação, onde é possível uma troca, afastando-se da proposta que levaremos algo, ou propostas para locais e pessoas, mas que buscamos ver no local o que é fértil para a crítica, como surgem ou não, processos de resistência ao governo. Aprender no exercício da não aceitação de *governo*, ou seja, pensar sobre deslizamentos e transformações que venham a surgir, aquelas que estão constituídas e aquelas que podem ser interessantes de provocar ou replicar.

Nossa prática está configurada dentro de redes de poder e saber que nos constituíram, e o fato de se constelar uma localização academia, ou acadêmicos, posição entendida como se contrapondo aos não acadêmicos, produz uma tensão entre as pessoas que se identificam de um lado ou de outro. As cursistas que realizam o GDE iniciam seu estudo a partir de suas referências de conhecimento e balizas de valores disponíveis em seu grupo social, também sob as marcas de atrasadas e preconceituosas. Quando se coloca a necessidade de intervir em um ambiente classificado como preconceituoso, as pessoas que ali habitam ficam colocadas neste marco e apresenta-se o desafio de se colocar de modo igualitário frente à subjetividade destas educadoras que neste momento ocupam a posição de preconceituosas, ou, no mínimo, desatualizadas. A partir de uma determinada operação teórica, se situam sujeitos pesquisadores/as que, são conduzidos a uma posição de sujeitos que detém uma visão mais abrangente ou mais correta, fora das redes de valores onde as professoras, alvos da ação, estariam situadas, esta localização teria a legitimidade de colocar uma proposta mais esclarecida de sociedade, onde estas educadoras seriam consideradas como uma dificuldade a ser vencida.

Quando realizamos uma ação, o fazemos dentro de uma série de normas, e a busca de subversão ou de resistência, não é realizada de maneira autônoma e soberana, mas dentro de jogos de poder que estão convergindo neste lugar que

ocupamos, e que permitem possibilidades de atuação. O desafio é tentar discernir várias estratégias que podem desestabilizar as normas, tendo presente os marcos que estão colocados neste contexto. A concepção de centro/periferia não remete somente a uma posição geográfica, longe das capitais, mas está referida a uma série de classificações que atribuem valores diferenciados a diferentes sujeitos conforme estes se posicionam nesta cadeia classificatória. E este processo produz desigualdades.

A pergunta que se abre é: Que instrumentais podemos acionar para minar este mecanismo classificatório, sabendo que estamos acionando saberes comprometidos e gestados dentro desse mesmo processo? O exercício de autocrítica se faz necessário para abriremos a invenção de novas estratégias para nossa ação. Portanto, nossas políticas e estratégias não podem apenas afirmar identidades subjugadas, mas também problematizar constantemente as configurações de identidades.

Encontramos uma série de desafios para a tarefa que esta formação se coloca, transformar o ambiente escolar instituindo relações mais igualitárias, tarefa que eu nomeei de ensinar igualdade. Percebendo que este processo foi determinado por redes de poder relacionadas às formas de escolarização, às posições atribuídas aos docentes e às diferentes legitimidades que estão colocadas para os locais de enunciação: de centro ou de periferia. A escola está inserida num projeto de modernidade e desenvolvimento, e os sugere não apenas como necessários, mas extremamente benéficos para a sociedade. A constituição de mundos, uns avançados e outros a serem educados/colonizados, faz parte de uma narrativa que perpetua as verdades coloniais e reitera um funcionamento de saber/poder preso as classificações acerca das pessoas, como um mecanismo que espacializa as hierarquias de poder. O entendimento que o mundo caminha para um desenvolvimento ou para o acesso a uma cultura, dita universal, coloca esta sequencia temporal como inevitável, todos estaríamos nos movendo em direção a um progresso, como se este movimento fosse uma conquista da humanidade , um acesso a todas oportunidades disponíveis no planeta.

Ao longo de nossa pesquisa de campo diagramamos os vetores dos mecanismos acionados nos/pelos jogos de verdade que instituem desigualdade e estão disponíveis para todos os/as atores envolvidos, desde aqueles que estão numa posição

de receber/necessitar esta intervenção até os/as que se colocam na difícil tarefa de transformar realidades desiguais. Como afirma Foucault, não há exterioridade ao poder, estamos implicados em constituições de saber/poder e cabe problematizar nossa ação. Vamos apresentar alguns questionamentos acerca de distâncias com a intenção de que estas problematizações abram novas perguntas e causem novas respostas.

A equipe do GDE relatou uma grande dificuldade da comunicação com a SECADI: *Nem e-mail eles respondiam!* E esta distância se reapresenta quando cursistas realizam queixas quanto ao seu relacionamento com a equipe do GDE:

Tinha um ar de superioridade e o que aconteceu, ele [equipe GDE] quis dizer para mim como eu tinha que trabalhar dentro do meu espaço ali, o que eu tinha que fazer, e quem sabe fazer desta forma, mas não, ele não ouvia, mas a gente sempre teve ali e não deixou tomar conta. (coordenadora do pólo 2009)

Podemos pensar que esta é uma distância colocada entre legitimidades, uma forma como se configuram as redes de poder/saber, que causam um sentimento de desrespeito nesta relação entre universidade e SECADI e também na relação academia e professoras/es do ensino básico.

Por que esta forma tão impositiva, sem se perguntar? Por que elas não se perguntam, não perguntam para os alunos, justamente elas não colocam os alunos como sujeitos, não consideram a autonomia daquelas pessoas, elas impõem, e que no fundo é o que nós fazemos, no fundo era o que eu tava fazendo, vem para a tutoria, vem para os professores.(tutor/a 2012)

Esta forma de ação se reapresenta quando as cursistas vão realizar as intervenções com seus alunos/as e replicam as relações polarizadas, onde elas estabelecem o que deve ser aprendido e *passado* para os alunos. Estabelecendo o processo de saber/não saber, onde o aluno é homogeneizado, de quem é subtraída a inventividade, nesta dinâmica se impossibilitam canais de troca, processo pelo qual as cursistas passaram como alunas da formação. Então podemos pensar que estão em movimento idéias de relações escolarizadas, firmadas em um molde moderno, com hierarquias bem delineadas. A diferença não é necessariamente desigualdade, e cabe a nós não legitimarmos sua utilização para demarcar desigualdades. Então, pelo que

pude observar, a construção discursiva do “outro” como desigual, inferiorizado, vai convocar variados sujeitos, em diferentes momentos para ocupar um lugar de subalternidade. O discurso por igualdade, muitas vezes, se fundamenta em localizar as diferenças, o que resulta em essencializar identidades, reafirmando o par diferença-desigualdade.

A gente passou um questionamento, eles responderam, aquelas várias perguntinhas ali de conceitos, o que era homo, hetero, o que era sexualidade e tal. (...) queria transformar seu corpo então era um trans, né? Travesti é coisa de roupa, mas trans é quando quer fazer cirurgia (cursista 2012)

Podemos colocar outra pergunta: por que alguns conhecimentos não foram mobilizados, na proposta desta política pública, estudos e questionamentos sobre o processo pedagógico vindos, por exemplo, da pedagogia queer e da pedagogia descolonial? Estes instrumentais seriam pertinentes a esta ação, visto a formação utilizar autores dos estudos queer e teóricos/as próximos/as. A proposta pedagógica fundamenta-se em autores da pedagogia que não trazem esta discussão específica, enquanto que as propostas da pedagogia queer estão implicadas diretamente com as temáticas do curso. A mesma pergunta se faz em relação a falta de discussão acerca das possibilidades da modalidade de EAD, as colocações sobre sua utilização ficaram, no geral, circunscritas a uma comparação com o ensino presencial. No seminário GDE+5, onde estavam presentes representantes de 10 universidades que ofertam o GDE, uma reivindicação das equipes presentes, direcionada ao representante da SECADI foi a de que se oferecessem mais formações presenciais, esta mesma solicitação aconteceu na mesa sobre o GDE no Seminário Fazendo Gênero, em Florianópolis. Este pedido é realizado no mesmo momento em que se explicita a riqueza e necessidade de atingir pessoas que estão distantes. No desenvolvimento da pesquisa estes momentos ressurgem, o pedido de se retornar ao modelo de formação presencial, convivendo com a associação de sucesso em “atingir o interior do interior”.

Nesta tarefa acredito que as discussões acerca das práticas de ensino, e como estas foram constituídas historicamente, tem uma fundamental importância, pois trazem à cena os questionamentos referentes ao processo educativo e permitem explicitar as redes de poder/saber que atuam neste exercício. Podemos pensar que a ausência

destes debates está relacionada a uma dificuldade de colocar a discussão teórica associada à prática pedagógica. Uma colocação dicotômica de teoria e prática desencadeou escolhas no desenho do curso, privilegiando conteúdos teóricos e um afastamento de discussões do campo da pedagogia, aqui entendido como um campo de aplicação. O curso apresenta as abordagens de forma separada, no caderno de conteúdos e no caderno de atividades. Claro que estas discussões se imbricam, não acontecem de forma separada, porém estamos problematizando como são posicionados os mapeamentos de áreas de estudo e como são pensadas suas aplicabilidades. Não se pretendeu, neste estudo explorar as teorias do campo pedagógico, mas pensar de que forma estes conhecimentos foram incluídos na estrutura do curso e questionar o espaço dado a estas discussões, que foram colocadas em um local de menos valorização, o exercício da docência em sala de aula é uma tarefa menos valorizada na academia, que centra seus esforços na área da pesquisa. Acreditamos que este funcionamento causou efeitos no desenvolvimento da formação e definiu fazeres a serem privilegiados e relaciona, no universo educacional, a sala de aula como um local não propício à pesquisa, esta acontece em outra posição de ensino.

de repente tu vai de Judith Butler com professor de ensino fundamental, enquanto que na academia traz calorosos debates, discussões, é uma autora super complicada, de repente lá se traduz assim: performace é isso.(tutor/a 2012)

Não se estabelece uma relação direta da teoria estudada e seu campo de aplicação, o encaminhamento é o de que para a utilização das teorias na prática deve-se simplificar, ou seja, não há possibilidade de compreensão de uma teoria complexa por professores/as do ensino básico, este é um terreno de atuação da academia, neste procedimento podemos pensar que estão implicados os lugares e a legitimidade de enunciação. Quando se coloca que para formações de professores deveríamos simplificar as teorias para que caibam na prática, estamos anunciando/construindo que na prática não é o lugar de discussões teóricas, quer pela falta de tempo, ou por ser um espaço definido pela utilização de teorias e não desenvolvimento delas. O modelo de formação acadêmica, onde o campo de atuação por *excelência* é o do exercício teórico,

provoca uma dificuldade de perceber que as teorias são constituídas na relação e pelo enfrentamento com o campo, e mantém-se um mapeamento de teorias que são aplicáveis e de algumas formulações teóricas como mais complexas que, estas, as pessoas lá na ponta não conseguem aplicar.

Não dá para ir de Judith Butler! (professor/a GDE 2012)

Quanto às/aos cursistas, estes/as estariam buscando nestes especialistas manuais de como proceder, habitando o lugar de aplicadoras de teorias, construindo um nexos com a falta de reconhecimento de sujeitos produtores de conhecimento, não sendo percebidas/os como ativas/os, mas como sujeitos passivos a espera de alguém que lhes leve a solução, um processo específico de produção de conhecimento que demarca e estabelece distâncias.

...ela [cursista] observava que na escola dela tinha muito preconceito geral, por que tu é gorda não presta, negro não presta. E as professoras disseram para ela, tá fazendo este curso? Será que pode me ajudar? Eu não sei como lidar, com essa questão quando chamam o outro de gordo, feio, de cabelo palha de aço, de bichinha, eu não sei como lidar. (professora do GDE 2009, 2012)

Os enunciados que constituem a posição afastada de tudo deste/a interiorano/a e os enunciados que constroem a educação básica como carente, produzem subjetividades e vão construir estes/as cursistas enquanto identidade docente e conformar seu trabalho profissional. Eles/as irão demandar de especialistas as soluções que não estão disponíveis em sua posição de sujeito, uma vez que sua falta de legitimidade para construir novas soluções é reiterada por enunciados que fixam as posições centro-periferia e que afirmam que o interior não é um local de produção de conhecimento, mas de demanda de como fazer. Esta demanda sugere que estes/as docentes não tem respostas e não estão qualificados para construí-las.

Sabe aquela fase que tu mais não sabe do que sabe? Muita coisa! (...) ah eu precisava tá por dentro de mais coisas do que eu tava, mais dúvidas, e chegando ao final do curso eu percebo que ainda falta coisa para ser solucionada, ainda falta eu conseguir abrir aqueles vídeos lá e procurar mais leituras, até aquele livro tem várias indicações ,

referências, é preciso ler mais, parece que a gente meio que para no tempo, se a gente não tá sempre buscando... (cursista 2012)

Certamente há um processo de construção de conhecimento realizado por estas pessoas no seu dia a dia na escola. Mas não são legitimados ou são tomados como da ordem do cotidiano, como um não-saber. Podemos perceber que as iniciativas dos/as cursistas foram pouco valorizadas pelos seus interlocutores da academia como: buscar os quilombolas para o debate, organizar grupos de estudo, etc. Na “correção” do trabalho final, o texto teve o maior peso na atribuição da nota, uma atitude contraditória com os objetivos que buscavam que estes cursistas “utilizassem na prática os conhecimentos aprendidos”. A apresentação oral do trabalho foi realizada depois destas avaliações e somente pelas pessoas que se interessaram em concorrer ao prêmio GDE. Participar do prêmio era opcional, as interessadas se inscreviam e apresentavam seu trabalho para um júri.

teve um pólo que as cursistas decidiram, entre si, que no dia do premio, já que os concorrentes iam apresentar, todos iam apresentar, mesmo os não concorrentes. E foi muito interessante por que é um momento de socialização, por que cada um faz o seu projeto e não sabe do projeto do outro, por que é diferente de uma turma de escola, que as pessoas compõem uma turma, ali tinha gente de vários municípios, gente que só se conhecia através do encontro presencial (coordenação GDE UFSC 2012)

Quando se coloca a situação de avaliação, os critérios acessados são aqueles do formato acadêmico, ou seja, uma habilidade específica quanto à escrita. Para selecionar os melhores trabalhos para o prêmio GDE se constituiu uma banca: o júri GDE, formado por especialistas, pesquisadores dos grupos de pesquisa da universidade, alguns que não estavam envolvidos na oferta do GDE e não estavam acompanhando o processo de formação. Não se levantou a hipótese do grupo de alunas/os no pólo escolher o trabalho que os/as representaria. A capacidade acadêmica pesou na avaliação, saber desenvolver as etapas de uma proposta de projeto científico com fundamentação teórica, ou seja, citar autores e realizar pesquisa bibliográfica.

As etapas de desnaturalizar eles fazem, isso eu acho que eles fazem (...) se eles conseguem apreender um novo conceito, desconstruir os preconceitos, desnaturalizar os preconceitos e aplicar os novos conceitos aprendidos está ok. E isso a gente via

muito na prática, nos júris, nos relatos, agora se eu te der um trabalho deste e eu te digo, elas fizeram isso e se tu lê, tu vai disser assim, será que fizeram mesmo?(Coordenação GDE UFSC 2012)

Uma questão que poderíamos abrir para o debate remete à contradição quanto aos objetivos colocados: os/as professores/as do GDE reclamam do nível dos trabalhos, mas ao mesmo tempo dizem que teve mudanças na prática, qual a função do trabalho escrito? Quais os objetivos que se pretende alcançar?

Dos trabalhos que eu vi, eu vi muito mais de um relato de experiência do que de um trabalho de reflexão, eu não diria mal escrito, eu diria assim que eles ainda ficaram na superficialidade, mas por outro lado eu acho que o GDE não permite mesmo este trabalho de reflexão, não é que não permite, não instrumentaliza, acho que precisa mais para um trabalho da parte escrita e de reflexão, e não é, a reflexão pessoal ainda aparece, quando eu falo reflexão, é um diálogo com a teoria, enquanto trabalho acadêmico, uma coisa é o que se faz outra coisa é o que ...o que ta faltando é um diálogo com a literatura (coordenação 2012)

Qual o objetivo do curso? Qualificar estudiosos sobre as temáticas ou potencializar modificação de práticas, aqui entendidas como instâncias separadas, refletir é deslocar-se do fazer?

Michel Foucault nos sugere abordar a articulação entre subjetividade e verdade pelo viés histórico. Nesse caso, as perguntas passam a serem outras, como: que subjetividades docentes e práticas estão sendo estabelecidas a partir destas verdades que são atribuídas a estes diferentes locais educativos? Há enunciações sobre professoras/es do interior e da capital, que, independentemente de seus valores de verdade, são admitidas e circulam como se fossem verdadeiras, funcionam, produzem identidades e, como já colocamos: desigualdades. O lugar de enunciação legitimado do saber é o da academia conformado como lugar privilegiado que agrega valor às/aos que ali estudam e trabalham. Buscamos ter presente a perspectiva temporal e social da constituição do conhecimento, na realização da pesquisa tomamos o conhecimento (os saberes) como produção histórica, enquanto produto e parte de um regime de produção social, colocando em relação o conhecimento, afirmado como verdade, e as subjetividades que engendra/constrói. A posição de ignorância está definida, neste processo formativo, como a ocupada pelas cursistas, o que pode ter propiciado as

afirmações de que estas tinham desconhecimento da tecnologia e minimizado esta dificuldade presente no grupo de professores/as e equipe do GDE. Podemos perceber esta cristalização no grupo que atuou como professores/as no curso, onde sua dificuldade de trabalhar com as ferramentas da EAD não foi discutida e não gerou uma demanda de capacitação para o acesso e utilização do AVA. O desconhecimento da metodologia da EAD pode ter sido fundamental na avaliação por parte da equipe do GDE, de que os encontros presenciais são o *coração do curso* e uma desvalorização da possibilidade de acesso a estes debates por pessoas que estão em locais onde não existem instituições realizando este tipo de trabalho.

Os questionamentos acerca dos objetivos do curso ainda estão em movimento e são necessários. Podemos questionar sobre a necessidade de formação para trabalhar pedagogicamente com a diferença, haveria necessidade de instrumentalizar docentes para trabalhar com estes muitos diferentes? Segundo Carlos Skliar (2005) não haveria a necessidade de um discurso racional sobre a surdez para interagir com os surdos, não precisaria de um instrumental técnico sobre a deficiência mental para se relacionar com os chamados deficientes mentais. Consideramos como mais importante uma reformulação das relações com *os outros* na pedagogia, neste sentido, não partiríamos das classificações de sujeitos a serem trabalhados, acolhidos ou entendidos. Porém, construir espaços para formação/transformação, distante de **saber sobre o outro**, além do discurso racional **sobre o outro**, seria criar espaços de relação **com o outro**.

A mudança proposta pela formação GDE é uma maneira não prescritiva de abordar o debate, mas verificamos que na sua implementação, manter este alinhamento é um exercício exaustivo, pois todas/os nós nos formamos neste modelo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. C.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade.**

Brasília – DF: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ARRUDA, E. P; GONÇALVES, I. A. Educação a Distância: uma inovação do saber pedagógico? **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2005.

AZEVEDO. T.C.A.M.; BITTENCOURT, R.M. Reflexões sobre o Planejamento Pedagógico de um curso de extensão universitária na modalidade a distância. In: Módulo 3 do **Curso de Capacitação de EAD**, Pró-Reitoria de Extensão da UNESP. São Paulo, 2002.

BELL HOOKS. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. In **Otras inapropiables**, Madrid, Traficantes de Sueños, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 2003.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora.** Identidades en cuestión. Tradução: Sergio Ojeda. Madrid: Maggie Schmitt y Traficantes de Sueños. 2011.

BRANCO, J. C. S. **A educação a distância para o professor em serviço.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL/MEC **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, dez./1996

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2004a.

BRASIL . Ministério da Educação/SECAD. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação. 2004c

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto **Lei nº 5.622 de 19 de fevereiro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2011

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2006

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**, Brasília: SECAD. 2007

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2008.

BRASIL . Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT** (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno SECAD 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: SECAD, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&id=13605&option=com_content&view=article>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In William F. Pinar (Ed.), **Curriculum: Toward New Identities**. New York: Garland. 1998. p. 211-231.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. Em: Lopes-Louro, G. (Comp.). **O corpo educado**, Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. P. 83-112.

BRITZMAN, D. P. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In Mérida, R. M. (Ed.) **Sexualidades transgresoras**. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002. 197-228.

BRITZMAN, D . Educación precoz. In TALBURT, S; STEINBERG, S. (eds.), **Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación**, Graó, Barcelona. 2005. P. 51-75.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith . **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Buenos Aires: Editorial Paidós.2001.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. **Revista de Estudos Feministas**, Entrevista vol. 10, n.1. Florianópolis: UFSC, 2002a, p.155-167.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. En **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer, Rafael Mérida Jiménez, editor. Barcelona: Icaria. 2002b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2003.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género,** Paidós, Barcelona. 2006

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales, **Revista de antropología Iberoamericana** AIBR, Vol 4, Nº 3, pp. 32-336. 2009. Disponible en <http://www.aibr.org/antropologia/04v03/criticos/040302.pdf>

BUTLER, Judith. **Marcos de Guerra.** Lãs vidas lloradas. Buenos Aires: Paidos. 2010.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33.

CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio (orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção.** Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CANDAU, V. M. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. **As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Disponível em: [http://www.novamerica.org.br/.../As%20diferencas%20fazem%20diferenca...>](http://www.novamerica.org.br/.../As%20diferencas%20fazem%20diferenca...). Acesso em: 9 abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem, (2000). **A questão da didática e a perspectiva multicultural**: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.

CANEN, A ; CANEN, A. G. **Organizações Multiculturais**: logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A.; SANTOS, A.R. **Educação Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARNOY, Martin **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber / Martin Carnoy; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira . Brasília : UNESCO, 2002.

CARRARA, Sérgio (coord); Ramos, Silvia (coord); Simões, Julio Assis(coord); Facchini, Regina(coord). **Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT** - São Paulo, 2005.

CARRARA, S. et al. **Gênero e diversidade na escola**: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro : Cep ESC, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la „invención del otro. In: Lander, Edgardo (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf> Acesso em: 10 ago. 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In:LANDER, Edgardo (org.).**A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Trad.: Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–Clacso, p. 169-186. 2005.

COELHO, M.L. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem**: evasão e permanência. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG. 2001. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação).

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF.

Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

Acesso em: 10 jun. 2012.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 1., 2008, Brasília, DF.

Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

Acesso em: 8 mar. 2012.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORREA, SONIA CORREA. Direitos Sexuais numa perspectiva internacional e histórica. In TERTO, VERIANO et al (org). **Direitos Sexuais e Reprodutivos como Direitos Humanos**. Caderno Corpus. Séries Especiais – nº 1/04, Porto Alegre, julho de 2004. p. 7-16.

COSTA, Benhur. P. **A condição homossexual e a emergência de territorializações**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002

COSTA, Benhur Pinós da. **Por uma Geografia do Cotidiano**: Território, Cultura e Homoerotismo na Cidade. Porto Alegre: UFRGS, 2007 - Instituto de Geociências, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, 2007.

COSTA, Benhur Pinós da. Espaço Urbano, Cotidiano, Cultura e Espaços de Proximidade: o Caso das Microterritorializações de Sujeitos Orientados Sexualmente para o Mesmo Sexo. In: RIBEIRO, Miguel Angelo; OLIVEIRA, Rafael da Silva (orgs.). **Território, sexo e prazer: olhares sobre o fenômeno da prostituição na geografia brasileira**. Rio de Janeiro: Gramma, 2011.

COSTA, Celso José da; DURAN, Maria Renata da Cruz. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 263 - 313, abril de 2012

COSTA, Maria L. F.: OLIVEIRA, Silvana A. G. (2013) O Lugar da Educação a Distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 97-112, Janeiro/Abril 2013

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE**; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

CRUZ, Elizabete Franco. Bathrooms, travestites, gender relations and differences in school's daily life. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 11, n. 21, jun. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 31 mar. 2014.

DELGADO Ruiz, Manuel. **El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos**. Barcelona: Anagrama, 1999.

DÍAZ, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa** (13), p. 222

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008

DUGGAN, Lisa. The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism. In: CASTRONOVO, Russ; NELSON, Dana D. (Ed.). **Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics**. Duke: Duke UP, 2002. p. 175-194..

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v.25, n.2, p.163-177, jul./dez., 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a Questão Gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. pp.27- 170.

EWALD, F. **Foucault: a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993

FACCHINI, Regina. **Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2008.

FACCHINI, Regina. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. In: **Revista Bagoas**, n. 04. Natal: UFRN, p. 131-158. 2009.

FACCHINI, R ; DANILIAUSKAS, M ; PILON, A. Políticas Sexuais e Produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun, 2013, p. 161-193

FERRE, Núria Perez de Lara Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Política e poética da diferença. Belo Horizonte:Autêntica, 2001. p. 105-118.

FOUCAULT, M. Sobre a geografia. Traduzido por Roberto Machado. In: MACHADO, R. (Org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, p.153-165, 1979.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes. 1987

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1998

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história de violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. Dits et Ecrits, Vol. IV. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** : curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo : Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, M. *Theatrum Philosophicum*. Em: **Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos**. (J. L. Barreto; M. C. G. Cupertino, Trad.) São Paulo: Landy. 2000. p. 77-118

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: **Ditos e Escritos**, vol. V, Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001

FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematizações. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política – 1926-1984**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.225-233, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **O que é o Iluminismo**. In **Ditos e Escritos**. v.4. Estratégia, Poder-Saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: FEA/USP, 2009.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**.

Intolerância e respeito às diferenças sexuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como *locus* de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 165-173.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22 mar. 2013.

GORE, J. Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía, en Popkewitz, T.; Brennan, C. (coords) **El desafío de Foucault**: discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Pomares-Corredor, p.228-249. 2000.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 455-491.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

GOUGH, A; Gough, N. **Queer(y)ing Environmental Education Research: a Discursive In(ter)vention**, Proceedings 10th Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium. Deakin University. 2002.

HALBERSTAM, Judith. **In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives**. New York and London, New York University Press, 2005.

HALL, Stuart. New Ethnicities, In J. Donald y A. Rattansi (ed.), **Race, Culture and Difference**, Londres, Sage. 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARAWAY, D. J. **Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science**, Nueva York & Londres, Routledge. 1989.

HARRISON, Michael. (2009) "The queer spaces and fluid bodies of nazarios's anarcoma". **Postmodern culture**. V. 19, n. 3. Disponível em: http://muse.jhu.edu/journals/postmodern_culture/v019/19.3harrison.html.

HEILBORN, Maria Luiza. ROHDEN, Fabiola. Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p.11-12.

JAGOSE, Annamarie. **Queer theory. An introduction**, New York University Press, Nueva York. 1996

JUNCAIS, Ivan Jairo. SILVA, Gisele Maria. Escola e sexualidade: Reflexões sobre vivências de exclusão social. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. 2008, Florianópolis. **Anais do 8º Seminário Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. p. 01-07. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Junckes-Silva_51.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KAPLAN, Caren. **Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement**. Durham: Duke University Press, 1996.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas. latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005

LAPA, A.; PRETTO, L. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente. In.: **Em Aberto**, Brasília. 23 (84), 79-97. 2010.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Estudos Foucaultianos . Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação .** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129 – 156.

LARROSA Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência** In: Leituras - ME textos subsídios ao trabalho pedagógico das unidades d Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 04, jul. 2001.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos.** Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS: avanços e impasses. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. (1998) **Sexualidade: lições da escola**. In: MEYER, Dagmar E. (Organizadora). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade, In **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**, Autêntica, Belo Horizonte. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: **Revista Estudos Feministas** . V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

LOURO, Guacira Lopes . **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, p. 363-369.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUHMANN, Suzanne. **Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing**. In: PINAR, William (ed.). *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 141-155.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto In Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Centraliesco, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. P. 337-382.

MARTINS , Onilza B. Educação superior a distância: uma modalidade de educação permanente. In: MARTINS , O. **Educação a distância**: alternativa para a construção da cidadania. Belém: UFPA, 1996. p. 210-212.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.357-371, maio/ago. 2008.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

MERIDA JIMÉNEZ, Rafael. 2002. **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria.

MIGNOLO, Walter. **La razón postcolonial**: herências coloniales y teorías postcoloniales. *Gragoatá*, n. 1, 2. sem. 1996, p. 7-29.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: Lander, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

MIGNOLO, W. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista concedida a C. Walsh. **Revista Polis**, n. 4, 2003. Disponível em: <http://www.revistapolis.cl/4/walsh.htm>. Acesso em: 10 ago.2011.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **The idea of Latin America**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad**. Ediciones del Signo, Buenos Aires: Argentina, 2010. p. 10

MIGNOLO, W. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2011.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**. São Carlos, 2005. pp.9-42.

MIRELLA, Luanna. **Localidade ou metrópole?** Demonstrando a capacidade de atuação política das travestis no mundo-comunidade. Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MORÁGUEZ, Abraham Juan Díaz; et al. Projeto escola sem homofobia: componente de pesquisa: estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. **Reprolatina: Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva**, 2011. Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2013.

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E.F (Orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**.Portugal: Porto, 2002. P. 11-23.

MOREIRA, A. ; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A.F. (Org.) **Multiculturalismo:diferenças cultuais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.38-66

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n.17, 2001, p. 39-52

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Rev. Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, nº. 11, ago. 2012. p. 59-87.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 14, maio/out. 2010. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5570/4658>>. Acesso em: 06 Dez. 2012.

OLIVEIRA, M. A. M. ; COSTA, J.W; SANTIAGO, C. F. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: estudo sobre um Curso do CEFOR/PUC-Minas. *In*: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). **Educação a Distância: tão longe, tão perto**. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012, p. 221-224.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Pedagógica nº 001/2010 DEDI/SEED**. 2010. Disponível em <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/orientacao_pedagogica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2013

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 47, 2008.

PEREIRA, M. E. *et al.* **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 127-154

PINAR, W.F. **Queer Theory in Education**. Erlbaum: Mahwah. 1998

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *In*: **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274. 2008.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOa. **Secretaria de Educação a Distância.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jan. 2011

PLANELLA, J. **Cuerpo, cultura y educación.** Bilbao: Desclée de Brower. 2006.

POPKEWITZ, Thomas. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea:** articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOa. **Secretaria de Educação a Distância.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jan. 2010.

PRECIADO, Beatriz. (s/d). **Basura y Género, Mear/Cagar. Masculino/Femenino.**

Disponível em: <www.hartza.com/basura.htm>.

QUADRADO, Raquel Pereira. SILVA, Jéssica Martins da. **Gênero e diversidade na escola:** analisando propostas pedagógicas. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010, Florianópolis, SC.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A Diversidade Sexual na Escola:** Produção de subjetividade e políticas públicas. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Orientador: Henrique Caetano Nardi. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In BONILLO, Heraclio (comp.). **Losconquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RABINOW, Paul. **Antropologia da Razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RIBEIRO, Gabriela, C. (2012) **Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar**. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná. Dissertação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2012.

RIOS, Roger Raupp. O Direito da antidiscriminação e a tensão entre o direito à diferença e o direito geral de igualdade. **Direitos Fundamentais & justiça**. ano 6, Nº 18, p. 169-177, JAN./MAR. 2012.

RODRIGUES, C. A. C. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf>.

Acesso em: 12 fev. 2012.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as Políticas Públicas de Educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 244-254, jul. 2011. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936>>. Acesso em: 01 Nov. 2013.

ROHDEN, F; ARAUJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.) **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, F. (Org.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC / CLAM, 2008.

ROSE, N. **El gobierno en las democracias liberales "avanzadas"**: Del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**:cuadernos de la cultura, n. 29, p. 25-40. 1997.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz. T. (Org.) **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVAGE, Mike; WARDE, Alan. **Urban Sociology, Capitalism and Modernity**. Londres: MacMillan, 1993.

SCOTT, HERRING. **Another Country: Queer Anti-Urbanism**. New York University Press, 2010

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. In: **Projeto História** v. 16. São Paulo, fevereiro de 1998, p.297-325.

SCOTT, Joan. Experiência. In SILVA, Alcione Leite da et al (orgs.). **Falas de Gênero**. Ilha de Santa Catarina, Mulheres, 1999.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, 13(1), 11-30. 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.(Organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**.Petrópolis: Vozes. 2002, p. 73-102.

SIMÕES, Júlio Assis; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 35, p. 37-78, 2010.

SIMÕES, Júlio. Marcadores de diferença na “comunidade LGBT”: raça, gênero e sexualidade entre jovens no centro de São Paulo. In: Colling, Leandro (org.). **Stonewall 40+ o que no Brasil?** EDUFBA, 2011, p. 157 – 174.

SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., p. 15-32. 1999.

SKLIAR, C.; DUSCHTATZKY, S. O nome dos outros—narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, 15(41), 11-22. 2005.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da intolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces desse monstro (humano) chamado racismo. In: **Revista Práxis**. ano 01. v. 01, Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, agosto, 2004, p. 15-26. Disponível em <<http://www.feevale.br/files/imagens/swf/10653.swf>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

SKLIAR, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, 15(41), 11-22. 2005.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, v. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG.

TALBURT, S; Steinberg, S. **Pensando queer, Sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó. 2005

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em:16/12/2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, J.A. Educação a Distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.12, p.139-142, fev., 2003.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000

VEIGA-NETO, Alfredo . Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel** – políticas e poéticas da diferença. Trad.Semíramis da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANA, Adriana.Considerações sobre os sujeitos dos direitos sexuais. In: Veriano Terto Jr., Ceres Gomes Victora e Daniela Riva Knauth (orgs). Direitos Sexuais e Reprodutivos como Direitos Humanos. **Caderno Corpus**. Séries Especiais – nº 1/04, Porto Alegre, julho de 2004.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.

WARNER, Michael. **The Trouble with Normal**: sex, politics, and the ethics of queer life. New York, USA: Free Press, 2000.

WILSON, Tania Cristina Pereira. Representações sociais sobre diversidade cultural na formação de professores.. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 126 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

ANEXO 1

Tabela 1

Programa Gênero e Diversidade nas Escolas				
Edições do GDE – anos	2006	2008	2009	2010
Quantidade de cursistas	865	13340	15000	15000

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

Tabela 2

	GDE Extensão	GDE Extensão	GDE Aperfeiçoamento	GDE Especialização
GDE	80 horas presenciais	100 horas à distância	180 horas à distância + 20 horas presenciais	300 horas à distância + 60 horas presenciais

Fonte: SECADI – setembro de 2013

Tabela 3

Curso	Custeio	Bolsas	Total de Recursos	Vagas	Universidades
GDE 2012	R\$ 3.559.841,92	R\$ 2.736.125,00	R\$ 6.295.966,92	5097	UFBA, UFAL, UFSC, UnB, UFES, UFLA, UFC, UFPE
GDE 2013	R\$ 5.702.120,00	R\$ 5.629.045,00	R\$ 11.331.165,00	8280	FURG, IFG, UFAL, UFBA, UFC, UFES, UFF, UFG, UFLA, UFMA, UFMG, UFMS, UFMT, UFPB, UFPI, UFPR, UFRN, UFSC, UFSCar, UFT, UnB, UTFPR

Fonte: SECADI – setembro de 2013

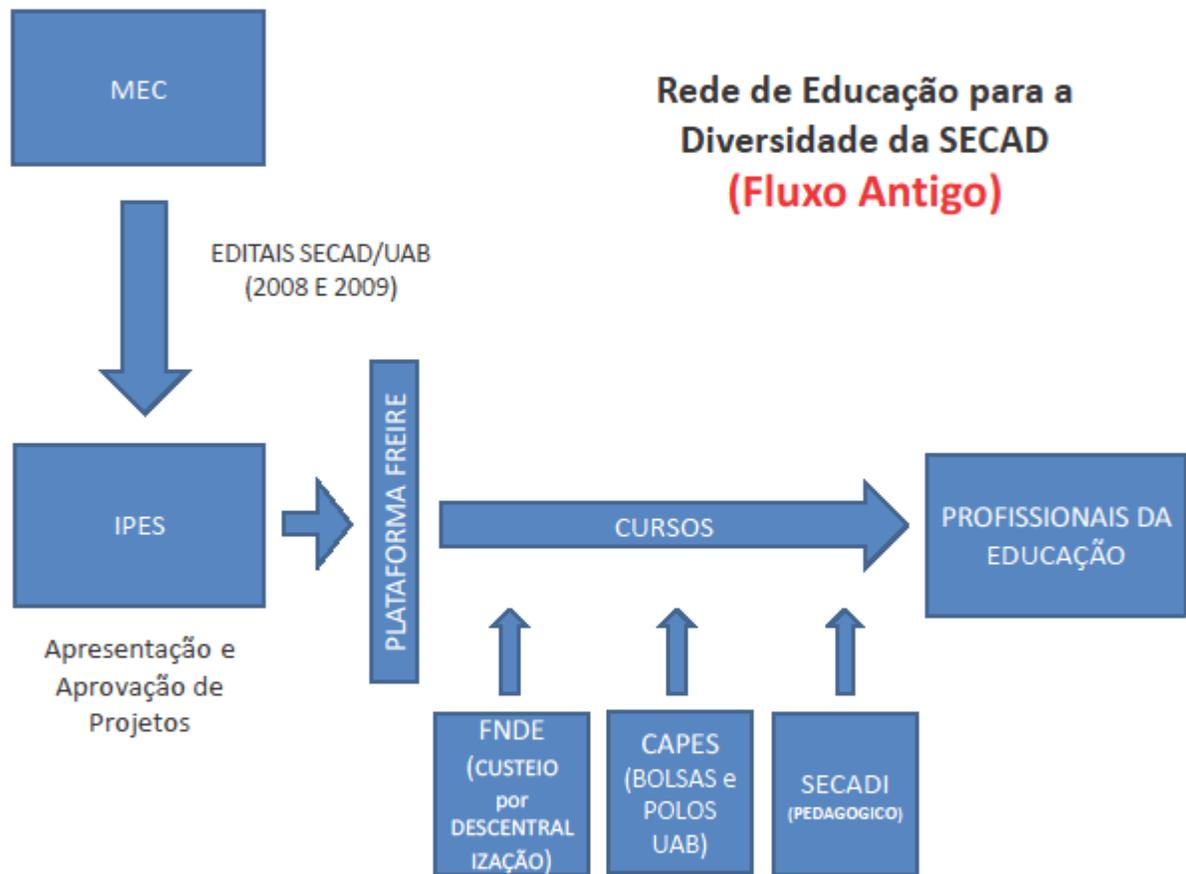
Anexo 2

Programa do curso GDE 2009

ATIVIDADE/MÓDULO	PERÍODO	TEMAS	CARGA HORÁRIA
INÍCIO DAS AULAS MÓDULO 1 – ORIENTAÇÕES E DIVERSIDADE	16/03 a 06/04	1. Orientações metodológicas 2. Diversidade	28h
1º encontro presencial	03 e 04/04 17 e 18/04		20h
MÓDULO 2 – GÊNERO	07/04 a 27/04	1. Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social 2. A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero 3. Gênero no cotidiano escolar	28h
MÓDULO 3 – SEXUALIDADE	28/04 a 18/05	1. Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação 2. Saúde, sexualidade e reprodução 3. Sexualidade no cotidiano escolar	28h
2º encontro presencial	08 e 9/05 15 e 16/05		20h
MÓDULO 4 – RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	19/05 a 08/06	1. Noções de raça, racismo e etnicidade 2. Desigualdade racial 3. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola	28h
MÓDULO 2 – GÊNERO	07/04 a 27/04	1. Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social 2. A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero 3. Gênero no cotidiano escolar	28h
MÓDULO 3 – SEXUALIDADE	28/04 a 18/05	1. Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação 2. Saúde, sexualidade e reprodução 3. Sexualidade no cotidiano escolar	28h
2º encontro presencial	08 e 9/05 ou		20h

	15 e 16/05		
MÓDULO 4 – RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	19/05 a 08/06	1. Noções de raça, racismo e etnicidade 2. Desigualdade racial 3. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola	28h
3º encontro presencial	05/06 e 06/06 Ou 12 e 13/06		20h
MÓDULO 5 – AVALIAÇÃO	09/06 a 29/06	1. Elaboração do Memorial 2. Produção e apresentação do trabalho final	28h
Entrega dos trabalhos finais	29/06		

Anexo 3



Anexo 4

