

## CHAPTER XII

### TEACHER TRAINING IN GENDER AND SEXUAL DIVERSITY AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

#### A FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS (AS) PROFESSORES (AS)

DOI: 10.51859/amplla.sset.2224-12

Osmar Arruda Garcia <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela Unesp, campus Rio Claro. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

#### ABSTRACT

This article presents a research section, which focused on continuing teacher training with a focus on gender and sexual diversity. The general objective of this research was to understand the way in which a specific policy of continuing teacher training, from the perspective of gender and sexual diversity, was appropriated by public school teachers, investigating its possible contributions to combating denial and the silence imposed on these themes. The data analyzed are part of the data set obtained through the Moodle Online Platform, from the Gender and Diversity at School (GDE) course, held at the Jaú center (SP), in 2009.

**Keywords:** Teacher training. Gender and diversity. Education.

#### RESUMO

Esse artigo apresenta um recorte de pesquisa, que teve como campo a formação docente continuada com foco em gênero e diversidade sexual. O objetivo geral dessa pesquisa era o de compreender o modo pelo qual uma política específica de formação continuada docente, na perspectiva do gênero e da diversidade sexual, foi apropriada por professores (as) de escolas públicas, averiguando suas possíveis contribuições para o enfrentamento da negação e do silêncio impostos a essas temáticas. Os dados analisados fazem parte do conjunto de dados obtidos por meio da Plataforma Online Moodle, do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado no polo de Jaú (SP), no ano de 2009.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Gênero e diversidade. Educação

## 1 INTRODUÇÃO

Não há consenso, entre movimentos sociais de mulheres ou feministas, movimento LGBT, grupos religiosos, pais, mães e/ou responsáveis por alunos (as), comunidade escolar e sociedade em geral, sobre a inserção das discussões das questões de gênero e diversidade sexual na educação formal, no Brasil, ou seja, nas escolas brasileiras. Por isso, o processo de inserção das questões de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação, no país, além de ser, ainda,

muito recente, é fruto de disputas, negociações e lutas e por isso assim como obteve avanços, sofreu e ainda sofre alguns entraves e retrocessos.

Esse processo ganhou notoriedade a partir das pressões exercidas, nos anos 1990, por agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), dentre outros (as) (MADSEN, 2008; VIANNA, 2011). A pressão exercida por essas agências somou-se a dos movimentos feministas e/ou de mulheres e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), que reivindicavam a formulação e execução de políticas públicas que tratassem da inclusão dos temas das relações de gênero e diversidade sexual, inclusive políticas públicas educacionais.

Diante desse panorama, nos anos 1990, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), foi realizada a partir de uma perspectiva de gênero e sexualidade, sob coordenação do, então, Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Essa iniciativa foi considerada inédita (MADSEN, 2009; VIANNA, 2011), porém, segundo Cláudia Vianna (2011) houve restrições quanto ao modo como foi imposta a inserção dessas temáticas, pois não foi realizada nenhuma orientação às (as) professoras (es) quanto a introdução de temas transversais como a orientação sexual, por exemplo.

Nesse contexto, a escola passou a ser reivindicada pelos movimentos sociais e pelas agências multilaterais, como local privilegiado, no qual as temáticas de gênero e diversidade sexual poderiam ser discutidas (FERRARI; FRANCO, 2010; ALTMANN, 2013). Dessa forma, a lógica sob a qual a escola era vista como uma instância (re)produtora de discursos que buscavam o controle e a normalização da sexualidade, é invertida, e a instituição escolar passou a ser mobilizada a “[...] a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual.” (ALTMANN, 2013, p.75).

## **2 DAS REIVINDICAÇÕES AO CURSO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”**

Recentemente a falha quanto à falta de discussões, na formação docente inicial e continuada, sobre gênero e diversidade sexual, foi percebida e reivindicada pelos movimentos de mulheres e/ou feministas e LGBT. Essas reivindicações e pressão exercidas pelas lutas sociais e ações dos coletivos possibilitaram que, durante os dois

mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), as políticas públicas de reconhecimento, que objetivavam a superação das desigualdades existentes, ganhassem maior visibilidade (VIANNA, 2012a).

Em 2003, durante a realização do XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBGLT), foi apresentada uma proposta de produção de cartilhas para distribuição à sociedade com orientações sobre o público LGBT, por um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH). No entanto, o movimento rejeitou veementemente tal proposta exigindo a construção de políticas públicas que tratassem, de modo efetivo, dos temas gênero e diversidade sexual (VIANNA, 2012b). Assim, buscando a melhora na compreensão dos temas gênero e diversidade sexual, os movimentos de mulheres e/ou feminista e o movimento LGBT reivindicaram, em meados dos anos 2000, a criação de cursos de formação docente continuada para lidar com tais temáticas.

Nesse ínterim, em meados dos anos 2000, surgem alguns cursos de formação docente continuada na área de gênero e diversidade sexual, frutos das constantes reivindicações iniciadas pelos movimentos sociais. Esses cursos foram promovidos por meio da publicação de editais e previam parcerias entre Organizações Não Governamentais (ONG), universidades e o Governo Federal.

Em 2004, um esforço conjunto entre órgãos governamentais como SPM/PR, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), o MEC e o órgão internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura, o British Council, possibilitou a elaboração de um projeto de formação de profissionais da educação, com foco nas temáticas de gênero. Contudo, foram incorporadas também, ao debate, as temáticas de discriminação étnico-racial e de diversidade sexual. No mesmo ano durante a realização do Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, foi assinado um Protocolo de Intenções que tinha como objetivo a implementação de políticas educacionais relacionadas à igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, por meio de ações como cursos presenciais ou semipresenciais, seminários, palestras, elaboração de material didático-pedagógico, entre outros (as), com foco na formação docente (CLAM, 2009).

A elaboração do Projeto Gênero e Diversidade na Escola foi uma das iniciativas relacionadas à efetivação de políticas públicas educacionais voltadas à formação de profissionais da educação, no que diz respeito às temáticas de gênero e diversidade

sexual. Mais tarde, esse projeto piloto foi transformando no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Para a realização do projeto, o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/IMS/UERJ (CLAM) foi convidado a elaborar o material didático, selecionar os (as) cursistas, capacitar e selecionar os (as) tutores (as) online, selecionar os (as) orientadores (as) das áreas temáticas que originaram os módulos do curso (Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça/Etnia, Avaliação). Sendo que, a coordenação do curso, até sua etapa final, também ficou a cargo do CLAM, em parceria com o Governo Federal, e a certificação do GDE ficou sob a responsabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir de 2008, o curso foi apresentado por meio de um edital do MEC/SECAD para todas as instituições públicas de ensino superior do país, que expressassem a vontade de oferecê-lo, pelo sistema da UAB. Assim o GDE passou “a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do MEC que visa à implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores (as) e profissionais da educação para a diversidade” (CLAM, 2009, p. 11).

Em 2009, a UNESP, campus de Rio Claro, foi contemplada através de projeto enviado em resposta ao edital MEC/SECAD, para oferecer em parceria com a UAB o curso GDE em nove polos, nos municípios de Araras, Botucatu, Guaiúba, Jaú, Matão, Santa Isabel, São José do Rio Preto, Viradouro e Votuporanga. Então, o curso foi ofertado aos (as) professores (as) da educação básica da Rede Estadual e das Redes Municipais de cada município citado, por duas vezes, entre os anos de 2009 e 2010.

O GDE se insere na modalidade de formação continuada de professores (as) da educação básica e foi desenvolvido em duzentas (200) horas, com duração aproximada de três meses, sendo vinte e quatro (24) horas presenciais com tutores da UNESP e cento e setenta e seis (176) horas na modalidade à distância. A interação das horas de estudos online realizava-se por meio das discussões, leituras, fóruns e chats na plataforma online<sup>1</sup> (GDE/UNESP, 2012).

O acompanhamento foi feito por uma equipe selecionada pela universidade, composta por: tutoria presencial (bolsistas da rede de educação da cidade, que acompanhavam os (as) cursistas no polo, com plantões de dúvidas); tutoria à distância

---

<sup>1</sup> MOODLE - "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" um software livre de apoio à aprendizagem, que é executado em ambiente virtual, esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

(bolsistas que realizavam o acompanhamento das discussões nos fóruns, conversas online, corrigiam atividades finais dos módulos, e coordenavam e realizavam os encontros presenciais); coordenação de tutoria (bolsista que coordenava os (as) tutores (as), tanto presenciais quanto à distância); supervisão de curso (coordenadora geral do curso); professores (as) pesquisadores (as) (professores (as) doutores (as) responsáveis pelos módulos de aprendizagem), entre outros.

A aprendizagem se dava através de uma plataforma online. Essa plataforma possui ferramentas de aprendizagem onde os diálogos entre cursistas com outros (as) cursistas e seus tutores podem ocorrer de duas formas. Uma síncrona (onde a comunicação ocorre instantaneamente através softwares de mensagens instantâneas) e uma assíncrona (ocorre em momentos distintos de presença dos sujeitos, existindo uma diferença entre o momento em que a mensagem é enviada e recebida por outro sujeito) (ALVES, 2009). O (a) cursista é uma grande chave para que tanto ferramentas síncronas quanto assíncronas possam ter sucesso em sua finalidade de apoio à construção do conhecimento que o curso visa proporcionar. O que ressalta os momentos de troca entre os próprios (as) professores (as), e onde a mediação muito pontual era realizada pelos (as) tutores (as) à distância.

O (a) cursista tinha a responsabilidade de participar de todos os fóruns de discussão, ler o que os (as) outros (as) alunos escreviam e discutir a partir tanto dos textos base, bem como a partir daquilo que os outros escreveram. Essa interatividade entre os sujeitos é benéfica tendo em vista que pode proporcionar a troca entre os pares de cursistas. Talvez essa forma de interagir possa ter proporcionado aos (as) professores (as) que cursavam o GDE um maior protagonismo em sua própria formação.

A formação realizada tinha como proposta contribuir para a construção de novas formas de compreensão das relações de gênero e da diversidade sexual por professores (as) e professoras. Procurando, dessa forma, criar estratégias para a diminuição do preconceito e da violência no que tange às questões da sexualidade, diversidade sexual e ou de gênero entre os (as) docentes nos espaços escolares.

Essa formação realizada tem algumas características que possibilitavam maior interatividade dos (as) professores (as). Porém, essa política formativa docente foi formulada em uma relação vertical e fora do cerne da profissão docente. Contudo, da forma como foi conduzida pode revelar maneiras outras de dar aos (as) professores (as) um maior protagonismo docente sobre essa formação. Foram oferecidos a eles

(elas) os conhecimentos teóricos, formulados academicamente, por intermédio de professores (as) pesquisadores (as) e tutores (as), ligados aos institutos universitários, porém os estudos e discussões ficaram sob a responsabilidade maior dos (as) cursistas na interação com seus pares.

Muitas são as discussões que tem ocorrido, mais fortemente, desde a década de 1980 e com maior ênfase na última década sobre a profissionalização dos (as) professores (as). Todavia, dentre os discursos correntes há um que se torna recorrente em várias partes do globo, o da má formação dos (as) professores (as). Antonio Nóvoa (2011) vem nos alertando já há algum tempo que o excesso de discurso sobre a formação dos (as) professores (as) tem mascarado a pobreza das práticas tanto da formação docente, quanto da prática docente no cotidiano escolar. O autor alerta que após 40 anos de certa invisibilidade, os (as) professores (as) voltaram à ribalta educativa, quando importantes estudos apontaram para a questão das aprendizagens. De fato não se pode falar de aprendizagens sem falar dos (as) professores (as), isso é inevitável.

Em meio a esse contexto de retorno dos (as) professores (as) ao centro das discussões sobre a melhoria tanto de sua própria formação, quanto da qualidade da educação pública, temos que refletir sobre a afirmação de Ivor F. Goodson (2008) de que estamos vivendo uma dicotomia entre o controle e a execução. Pois, de um lado encontram-se os governos e interesses empresariais que pressionam no sentido de instalar um novo arranjo educacional, no qual as formas de controle são definidas centralmente, e as regras, currículos, avaliação, etc., são impostos por meio de uma relação vertical. De outro lado, a gestão, a execução e os padrões profissionais ficam a cargo da regulação pelo grupo ocupacional, ou seja, os (as) professores (as). Portanto, os (as) docentes não participam da elaboração dos projetos que visam resolver os “problemas educacionais”, porém são responsáveis pela execução de tais programas, tomando-os pra si e realizando assim o seu próprio desenvolvimento profissional.

O profissionalismo dos (as) professores (as) está cada vez mais constrangido por diretivas e decretos governamentais, que passam por questões como a avaliação, a prestação de contas e o currículo. Esse tipo de manobra desmantela o profissionalismo dos (as) professores (as) e concebe o docente como mero executor técnico de orientações e esquemas concebidos fora da escola, desconsiderando a sua *expertise* (GOODSON, 2008).

Esse cenário privilegia a natureza técnica docente, pois é exigido dos (as) professores (as) que a formação dos (as) alunos (as) tenha um resultado satisfatório em avaliações externas, de modo que possam ser alavancados os índices educacionais, como exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse contexto, não há espaço para se pensar em uma formação mais ampla que possibilite inclusive reflexões acerca da inclusão social. Portanto, uma formação voltada às relações de gênero e diversidade não encontra espaço, tanto no oferecimento aos docentes quanto deles (as) para seus/suas alunos (as).

No entanto, Nóvoa (2011) observa que, atualmente, há duas realidades impostas como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção na formação docente, para além das já existentes. De um lado há a questão das novas tecnologias que revolucionaram o dia-a-dia da sociedade e das escolas. Do outro lado há a questão da diversidade, em suas múltiplas facetas, que proporcionam uma redefinição das práticas de inclusão e integração na escola. Assim, a minha reflexão nesse texto buscará entender como uma formação continuada em gênero e diversidade na escola pode contribuir para a profissionalização dos (as) docentes.

Entretanto não posso deixar de refletir que a vulgarização do discurso e palavrório sobre a má formação dos (as) docentes e a falta de reflexão sobre as práticas decorre da existência no campo educacional de dois grandes grupos. De um lado os (as) acadêmicos (as) e teóricos da formação de professores (as) e das ciências da educação que nos últimos anos produziu intensamente trabalhos sobre o (a) professor (a) *reflexivo*. Do outro lado os especialistas que tem atuado como consultores, ou que estão ligados a grandes organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia. Esses dois grupos estudaram mais a profissão docente, que os próprios (as) professores (as). Desses grupos surge vários discursos sobre a profissão docente desde o modo como essa tem que ser organizada, passando pela maneira que os (as) professores (as) devem portar-se ou como devem formar-se. Contudo, esses discursos não surgem daqueles (as) que estão dentro das escolas, mas são forjados fora da instituição e seus reflexos podem ser vistos no fazer cotidiano dessas instituições (NÓVOA, 2011).

Nóvoa (2011) pontua que apesar da existência de um aspecto consensual do discurso sobre a má formação docente e da expansão da comunidade de formação de professores (as), sobretudo os departamentos universitários da área da Educação,



esses discursos de maneira alguma foram proferidos pelos (as) próprios (as) docentes. Esses (as) profissionais, dessa forma, viram o seu território simbólico, invadido e ocupado por outros grupos profissionais. Nóvoa (2011) aponta três medidas para que consigamos fazer com que os discursos sobre a formação dos (as) professores (as) sejam coerentes com os propósitos e se materializem na prática: 1ª - passar a formação de professores (as) para dentro da profissão; 2ª - promover novos modos de organização da profissão; 3ª - reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos (as) professores (as).

Para possibilitar a primeira medida é preciso que a “comunidade de professores (as)” e a “comunidade de formadores de professores (as)” estejam mais imbricadas e se tornem mais permeáveis umas às outras. Nóvoa (2011) advoga um sistema semelhante ao da medicina para a formação de professores (as), que consiste em uma fase de indução (residência médica) e uma de formação em serviço, que possibilite um estudo aprofundado feito pelos (as) docentes sobre os casos de insucesso escolar. No qual os (as) professores (as) analisem coletivamente suas práticas e haja persistência profissional para responder as necessidades e anseios relativos a aprendizagens dos (as) alunos (as). E ainda, onde haja compromisso social e vontade de mudança.

Não se trata, portanto, de defender a prática em oposição à formação teórica nem tampouco o contrário. Trata-se dessa forma de fazer com que as “comunidades de professores (as)” e as “comunidades de formadores de professores (as)” dialoguem mais e busquem coletivamente soluções para os “problemas educacionais”. Mas, antes, é preciso lembrar que todas as formulações teóricas só fazem sentido se responderem aos anseios dos (as) professores (as) para lidar diariamente com as atividades e ocorrências em sala de aula. A formação de professores (as) só fará sentido se sua apropriação se der a partir de uma reflexão dos (as) docentes sobre o seu próprio trabalho.

A segunda medida, apontada por Nóvoa (2011), diz respeito aos novos modos de organização da profissão. O autor quer dizer que se faz necessário criar dispositivos que melhorem e possibilitem as práticas de aproximação e troca entre a cultura universitária e a profissional, pois muitas vezes isso não ocorre. É preciso também criar melhores práticas de indução dos novos (as) docentes, onde haja uma maior integração desses com os profissionais mais prestigiados, e se criem melhores



espaços de troca, como na medicina. Embora, ainda haja mecanismos administrativos que por vezes inibem as ações dos (as) professores (as).

Por fim, a terceira medida tem haver com o reforço da presença pública e da dimensão pessoal dos (as) professores (as). É preciso construir um autoconhecimento no cerne do conhecimento profissional que seja capaz de dar sentido a uma profissão, que não se quer meramente técnica ou científica. E isso pode ser decisivo para se compreender a especificidade dessa profissão. Ele reforça que é necessário recusar o consumismo, de cursos de formação contínua, sempre alimentado pelo sentimento de má formação dos (as) professores (as). É preciso construir redes de trabalho coletivas, que deem suporte a formações baseadas na partilha e diálogo profissional.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DO GDE PARA A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS (AS) DOCENTES**

Busco, a partir daqui, analisar alguns excertos retirados do material empírico de minha dissertação de mestrado. Por meio desses excertos, viso estabelecer um diálogo onde é possível observar as contribuições do GDE tanto no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos (as) cursistas na realização do curso, quanto sobre o papel do (a) professor (a) frente a essas temáticas.

Foi possível observar através de excertos retirados dos memoriais<sup>2</sup> que os (as) cursistas entregaram como trabalho final do curso, que muitos talvez tenham começado o GDE não tanto pela temática da diversidade e gênero, mas primeiramente pelo formato à distância. Como no excerto a seguir:

#### *3.1 Professora Dalva<sup>3</sup> (Memorial)*

*Iniciei o curso “Gênero e diversidade na escola” por pura curiosidade: primeiro porque era um curso on-line[...].*

“Os desafios da sociedade da informação colocam em xeque os modelos escolares tradicionais assim como de desempenho docente, e conseqüentemente, a eficácia de suas instituições formadoras.” (Rego, 2012, p. 236). Segundo Rego (2012) é mais urgente incorporar a tecnologia da informação nos currículos de formação docente do que nos currículos da educação primária e secundária. Dada essa

---

<sup>2</sup> Nesses memoriais os (as) cursistas eram convidados a fazer uma narrativa sobre sua trajetória no curso, bem como dizer das possíveis contribuições, dificuldades e problemas que tivessem observado.

<sup>3</sup> Os nomes aqui utilizados são fictícios, para preservar os sujeitos de minha pesquisa, dessa forma busquei utilizar prenomes de mulheres ou homens que tenham marcado a história.

afirmação observa-se que, então, o GDE pode ter realizado essa tentativa, ainda que esse não fosse o seu foco. O (a) docente precisa lidar com as tecnologias da informação, até mesmo para que possa acompanhar o desenvolvimento de seu aluno e utilizar na sala de aula. Poderão ser observados no próximo excerto, porém, o medo e ao mesmo tempo a novidade em lidar com essa máquina assustadora, o computador.

### 3.2 Professora Olga (Memorial)

*Quando foi oferecido o curso, eu confesso que fiquei receosa, por se tratar de uma modalidade a distancia e eu não ter muita experiência. Pensei “eu não vou conseguir fazer as atividades”. Precisei derrubar algumas barreiras para utilizar o computador, mas valeu a pena.*

A expressão “valeu a pena” pode levar a conclusão de que houve uma contribuição do curso quanto à necessidade de lidar com a tecnologia de informação, ainda que o medo de fracassar tenha perseguido a professora durante a realização do GDE, ela expressa que foi bom ter persistido.

Muitas vezes, atribui-se ao (a) docente a falha pelo não comprometimento com a sua própria formação. Mas o excerto a seguir possibilita pensar o contrário, pensar em profissionais comprometidos com a melhoria da qualidade do ofício docente, que mesmo tendo medo persistem e conseguem superar o que o discurso prega sobre a má formação e falta de comprometimento docente.

### 3.3 Professora Tarsila (Memorial)

*Quando escolhi esse curso fiquei morrendo de medo por ele ser à distância e eu não manjar nada de computador, na primeira tarefa até postei errado. Ao longo do curso, essa parte foi sendo melhorada. Ainda não estou craque, mas já está dando até para pensar em fazer outro curso.*

Tarsila persistiu. Ela não se deixou abater pela primeira falha. Ainda assim é bastante crítica consigo, quando revela que ainda não está “craque”, porém enfrentou o seu medo e melhorou sua aprendizagem quanto à informática. Isso aponta para a possibilidade de que venha a fazer outro curso de mesmas características, ou até outros diferentes.

Portanto, ainda que esse não fosse o foco, o GDE possibilitou que os (as) professores (as) tivessem além da aprendizagem em gênero e diversidade relacionada à escola, outra aprendizagem, lidar com as tecnologias da informação. Parece ainda haver uma determinação em vencer as barreiras apresentadas quanto ao uso das tecnologias, pelo fato de conceberem a importância do tema a ser discutido, bem como do papel do (a) professor (a) frente à diversidade em sala de aula. E esse argumento será desenvolvido através do diálogo com os excertos no subitem a seguir.

A partir desse ponto sem ainda formular análises profundas, visto as realizadas nessa comunicação são ainda preliminares, busco analisar qual é a importância dada, pelos (as) professores (as), à formação na temática da diversidade. Bem como as possíveis contribuições do GDE para a melhoria da qualidade da formação docente e conseqüentemente sua profissionalização. Busco, portanto, dar voz aos (as) professores (as), assim como no curso realizado essa característica se apresentava, como foi expresso anteriormente que os (as) docentes, talvez, detivessem um maior protagonismo sobre sua formação. Já que eles tinham autonomia para realizar seus estudos nos horários em que mais fosse apropriado a cada um deles, como poderiam realizar as discussões com os pares através das ferramentas síncronas e assíncronas. Os (as) tutores (as) apenas faziam intervenções pontuais, quando viam a necessidade de melhoria na discussão ou para ajudar na melhor compreensão de conceitos teóricos.

Um dos primeiros pontos a discutir é sobre a aprendizagem por toda a vida e sua relação com os saberes docentes, relacionada ao fragmento que segue.

#### *3.4 Professora Isabel (Memorial)*

*Essa relação entre vivência e saberes, fez com que as áreas do conhecimento se unificassem, tornando a aprendizagem muito mais significativa.*

A professora relaciona a vivência (saberes experienciais) aos saberes (saberes da formação profissional<sup>4</sup>). Parece importante salientar essa percepção da docente, visto que como exposto anteriormente a formação só produzirá sentido para os (as) docentes quando sua apropriação se der a partir da reflexão dos (as) professores (as) sobre o seu próprio trabalho. Essas duas interpretações do memorial da professora

---

<sup>4</sup> Sobre os saberes ver Tardif (2002).

parecem dizer que apesar do foco do GDE ser direcionado ao gênero e a diversidade, outras aprendizagens ocorreram e tornaram-se significativas no percurso da formação. Dentre elas: a aproximação da universidade com os (as) docentes da educação básica e a produção de sentidos na relação entre a vivência e os saberes.

“Estudos mostram que as relações pedagógicas vivenciadas ao longo de toda a formação do (a) professor (a) (como aluno da escola básica, da Universidade e dos cursos profissionalizantes) exercem grande influência no desempenho docente” (REGO, 2012, p. 261). Outra possibilidade da vivência expressada por essa professora pode estar relacionada a essa aprendizagem que se dá ao longo de uma vida durante toda a formação que ela teve, desde a educação básica até sua formação universitária. Essa aprendizagem pode desempenhar um papel crucial na sua forma de lidar com saberes experienciais e saberes da formação profissional.

Mas e a diversidade? Qual o papel do (a) professor (a) frente a ela?

Para a professora Isabel, a escola deve promover princípios que busquem possibilitar aos educandos a reflexão sobre a igualdade e o respeito. Ela acredita também que uma das chaves para que isso ocorra na escola é o (a) professor (a), e que esse deve buscar em seu cotidiano intermediar as reflexões na busca da promoção de tais princípios. Talvez tenhamos aqui a referência a um dos papéis do (a) docente quanto ao tema da diversidade, o de facilitador da reflexão sobre igualdade e respeito mútuo. Tornando-se assim insubstituível para responder aos desafios impostos pela diversidade, quanto aos processos de inclusão que vem ocorrendo na educação.

### 3.5 Professora Isabel (Memorial)

*Nesse contexto, a escola é instrumento de promoção social, uma vez que busca os princípios de igualdade e respeito mútuo, e nós educadores, somos os intermediadores para que estes realmente se efetivem.*

Esse papel de facilitador impõe uma responsabilidade à escola, enquanto instituição educacional e voltada à promoção social de seus educandos. Já que nela não se deve contribuir para o aumento do preconceito.

Mas para construir essa escola, e para que educadores consigam realizar a sua função de facilitadores dessa reflexão sobre a inclusão e a diversidade é necessário

Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem, e incluindo-os socialmente através do diálogo [...]. Não se trata, apenas, o que já não seria pouco, de acolher e integrar estas crianças e estes jovens; trata-se de conseguir que eles adquiram os instrumentos do pensamento e da cultura, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável (Nóvoa, 2011, p. 42).

Nesse aspecto, ainda que com reticências, por exemplo, o fato de ter sido uma política pública elaborada fora da escola por acadêmicos e imposta numa relação vertical, o GDE pode ter contribuído na compreensão da diversidade, agindo como um facilitador da promoção do trabalho a ser realizado pelo (a) professor (a).

Mas, a formação realizada no curso “Gênero e Diversidade na Escola”, realmente pode contribuir para a profissionalização docente? Para responder a essa questão será utilizada a escrita de uma professora, sobre a finalização do curso em seu memorial. Essa seria uma tentativa de dar voz aos (as) professores (as), e que melhor forma de fazê-lo senão responder a pergunta por meio da escrita de uma professora, portanto a resposta é a que segue.

### *3.6 Professora Tarsila (Memorial)*

*Agora falando do curso em si todas as leituras foram válidas e é claro que acrescenta em muito na nossa profissão.*

Pode parecer, no entanto, que essa resposta tenha sido buscada apenas para dizer que tal curso contribuiu para o fortalecimento da profissão. Parece, portanto, necessário esclarecer que essa escrita foi escolhida como representante de tantas outras que tinham as mesmas características na quase totalidade dos memoriais analisados. Dessa forma acredita-se que essa frase represente as escritas do grupo estudado.

## **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Nesse texto busquei estabelecer um diálogo onde se percebe que a formação tem um papel fundamental para a profissionalização dos docentes. Pois, os discursos que marcam o retorno dos professores ao centro das discussões sobre educação estão sempre marcados pela observância da “má formação dos (as) docentes”.

Aos (as) professores (as) não tem sido dado o direito a voz e a falar, refletir e pesquisar sobre os “problemas educacionais” para assim propor alternativas,

estratégias e soluções para os mesmos. O território simbólico dos (as) profissionais docentes da educação básica vê-se invadido por profissionais de outras áreas, como os (as) da universidade, de empresas de assessoria e organizações educacionais.

Dessa forma ainda que o GDE tenha sido gestado fora do seio da profissão docente, este possibilitou que os (as) docentes, talvez, tivessem um maior protagonismo sobre sua formação. Eles (elas) puderam utilizar os conhecimentos teóricos que o curso proporcionava através de estudos, tutores (as), professores (as) pesquisadores (as), para discutir com seus pares os problemas detectados no seu cotidiano dentro da escola. E assim, tais profissionais além de observar que o curso proporcionou aprendizagens outras para sua melhoria profissional, como a aprendizagem sobre as TIC, puderam estabelecer uma aproximação entre a universidade e a escola básica, assim como estabelecer relações entre os saberes que o GDE proporcionou e a sua vivência.

Enfim, parece que tendo o foco no trabalho com a diversidade o GDE, como observado pelos (as) professores (as), parece ter proporcionado um conhecimento que pode em muito contribuir com a profissionalização docente. Em tempo, parece ter contribuído ainda com aprendizagens outras que não as que se propunha diretamente, portanto, mais que uma contribuição relacionada à diversidade o curso possivelmente pode ter contribuído de outras formas para essa profissionalização.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. **Moodle**. Salvador: Edunet, 2009. p. 187-207.
- CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS - CLAM. **Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Livro de Conteúdo.
- GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. F. **Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-221.
- NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- REGO, T. C. **Narrativas Autobiográficas, Singularidades e suas Interfaces com a Educação**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. São Paulo: FEUSP, 2012. Tese de Livre Docência.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-55.