



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA, SP

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS



Araraquara - SP

2015

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara – como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientador: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão.

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA - SP

2015

Ficha catalográfica

FERREIRA, Gabriella Rossetti.

Cursos de Formação em Educação Sexual que empregam as
Tecnologias Digitais / Gabriella Rossetti Ferreira.– 2015.

150 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara.

Orientador: Andreza Marques de Castro Leão.

1. Educação Sexual. 2. Sexualidade. 3. Formação. 4. Tecnologias
Digitais. 5. Educação a Distância. I. Título.

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA

CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientador: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão.

Bolsa: FAPESP

Data da defesa: 29/09/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Suplente: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas
Instituto de Educação – UL/ Lisboa

Membro Suplente: Profa. Dra. Fátima Aparecida Coelho Gonni
Faculdade de Ciências e Letras - SEITUVERAVA / Ituverava

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Meu eterno reconhecimento e amor a Deus e a Nossa Senhora.
À minha família que sustenta os laços e abraça verdadeiramente.

A sexualidade é uma dimensão da vida humana demasiado importante para que se deixe ao sabor do acaso ou da crença de que tudo o que diz respeito à sexualidade se faz por aprendizagem intuitiva. Os professores, quer queiram quer não, têm uma pesada responsabilidade à qual não se podem furtar: têm de refletir, de se preparar para criarem as condições necessárias a que as crianças cresçam em toda a sua plenitude e encarem de uma maneira sã tudo aquilo que diz respeito ao sexo para que se sintam bem consigo próprias, para que vão criando critérios e valores que lhes permitam viver uma vida com qualidade.

Cortesão, Silva & Torres (2005, p.46)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que me deu forças nesta árdua, porém proveitosa e vitoriosa caminhada. Especialmente para Carlos A. Ferreira, meu amado pai e à Márcia R. R. Ferreira, minha querida mãe, pelo amor, incentivo e compreensão no decorrer da elaboração deste trabalho, que em muitos momentos tiveram que abrir mão de pensar neles, para que este objetivo pessoal fosse alcançado.

AGRADECIMENTOS

Este percurso foi lindo, o aprendizado uma fonte de renovação. Porém, confesso que por várias vezes encontrei pedras no caminho, nelas até tropecei, mas em toda esta trajetória pude contar com pessoas que foram essenciais nesta caminhada e me serviram de alicerce para que o meu sonho um dia se tornasse realidade. Portanto, agradeço:

A Deus e a Nossa Sra. de Fátima, que sempre me sustentaram em suas mãos, me deram estímulo para continuar, me apoiaram, consolaram, animaram e me encheram de forças para que eu conseguisse realizar esta pesquisa. A eles toda a glória e louvor.

Ao meu querido pai, Carlos A. Ferreira, pela paciência de viver ao meu lado todos os momentos da minha vida, inclusive aqueles relacionados a minha vida acadêmico/profissional. Devo a você praticamente tudo! Obrigada por me ajudar quando eu não sabia o que fazer, por me acompanhar quando tive medo e por me olhar com esses olhos repletos de orgulho.

A minha mãe, Marcia R. R. Ferreira, por ser um exemplo em tudo na minha vida, principalmente no que diz respeito à força, garra, luta e determinação. É através desses exemplos que são meus espelhos, que eu busco alcançar os caminhos da vida. Sem você e sem seu apoio nada disso teria sentido. Obrigada por cuidar de mim e por ser minha mãezinha!

Ao meu irmão Carlos A. Ferreira Jr, meu confidente, meu melhor amigo, talvez a pessoa que mais me entenda e me faça ter a certeza de que terei apoio o resto da vida.

À pesquisadora, sempre amiga e orientadora, Prof.^a Dra. Andreza Marques de Castro Leão, pela confiança e ensinamentos que se fizeram importantes no mestrado e principalmente para a minha vida. Obrigada por ser companheira e confidente em muitas horas de dúvidas acadêmicas e pessoais. Seus ensinamentos ficaram solidificados dentro de mim. Que fique aqui eternizada toda a minha admiração e gratidão.

Ao pesquisador, sempre amigo, Prof. Dr. Paulo Rennes de Marçal Ribeiro, que acompanha minha trajetória acadêmica há anos, e me deu a chance e a oportunidade de chegar aonde cheguei. Obrigada pela confiança, paciência e amizade.

A minha orientadora, em Portugal, Prof.^a Dra. Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas, pelo modelo, inspiração, carinho, atenção, histórias e trabalhos compartilhados. Obrigada por

me abrir portas e estimular voos. A experiência que tive ao seu lado está solidificada em mim para sempre. Muito obrigada.

A minha querida avó Marlene Ribeiro Ferreira, que mesmo não estando presente fisicamente para acompanhar a tão sonhada trajetória profissional da neta, esteve a todo o momento em meus pensamentos, e principalmente nos do meu pai. Era como se através do olhar dele (seu filho), do seu esforço, atenção, dedicação em toda essa minha trajetória, eu pudesse vê-la e percebê-la. Por várias vezes, fiquei triste de não tê-la ao meu lado me ajudando, opinando, porém, das formas mais inimagináveis possíveis, eu tive certeza que mesmo de longe, ela olhava e cuidava de mim.

Minha avó Hermínia S. Rossetti, avô Roberto C. Rossetti, por muito me apoiarem e por terem um coração que acolhe e o amor que se multiplica, muito obrigada.

Ao Meu avô Alencar F. Ferreira, que por muito tempo proporcionou condições para que eu estudasse e para que eu alcance os meus objetivos profissionais.

Aos meus tios, em especial Maria Susana Rossetti, Marco R. Rossetti, que compartilharam comigo todas as alegrias e tristezas em busca dos meus objetivos, e torceram sempre pelo meu sucesso.

À excelente banca de qualificação composta pelo Dr. Sebastião de Souza Lemes e Dra. Célia Rossi, ambos muito cuidadosos na leitura de minha pesquisa. As contribuições foram valiosas para o meu trabalho, foi um prazer poder olhar para os caminhos por vocês indicados. Meu total respeito e reverência a vocês.

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, obrigada pela amizade, consideração, questionamentos, sugestões, indicações e estímulo. Espero que ainda possamos desenvolver futuras parcerias de trabalho.

Aos meus amados, Mariana E. C. Trinca, Jéssica Ap. Bernabé, Maria Eugênia Ferraz, Aline Bovo, Camila Leonel, Matheus R. A. Pereira, Diego da Silva Teixeira, por todos os momentos de apoio, carinho, diversão e, sobretudo, por todas as horas que souberam compreender a minha ausência, no isolamento para a construção deste trabalho.

Aos amigos que fiz no NUSEX e durante o mestrado: Selma Chicareli, Fátima Gonini, Ana Cláudia (Figa), Hamilton Vieira, Marília F. de Araújo.

Aos meus ex- professores, por todas as lições.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara pela possibilidade de minha formação profissional, por me ajudar a crescer e expandir horizontes. Aos professores e funcionários dessa instituição pela colaboração durante esse percurso.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) por me receber como pesquisadora visitante. A todos os professores e funcionários que compartilharam dessa experiência de intenso amadurecimento.

Aos amigos que fiz em Lisboa, Dhilma Freitas, Rita da Cunha, Irene da Cunha, Camila Rossetti, Luiz Correia e principalmente ao querido Ingo C. Germer, obrigada pela companhia em todos os momentos.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão da bolsa de mestrado (Processo 2013/15880-6), e também pela bolsa de estudos em Lisboa, Portugal (Processo 2015/02284-1), que me permitiu realizar parte deste trabalho em colaboração com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

Resumo

A sexualidade e a educação sexual são assuntos que carecem ser devidamente discutidos no âmbito escolar. No entanto, o processo formativo de professores geralmente não tem tais assuntos como necessários de serem abrangidos. As demandas escolares, porém, evidenciam que é imprescindível que os professores sejam devidamente capacitados para atuar e enfrentar os diversos desafios relacionados à abordagem da sexualidade, assim como, da implementação de programas de educação sexual. Pensando nisso, alguns profissionais destas áreas têm feito a junção da Educação a Distância com as Tecnologias Digitais, e criado cursos a distância com momentos presenciais, na tentativa de sanar a lacuna formativa destes professores no tocante a estes temas. Frente ao exposto, o objetivo geral do presente trabalho é analisar a estrutura e os conteúdos desenvolvidos em cursos a distância, com momentos presenciais de formação de professores em sexualidade e ES, por meio de documentação e entrevista com os responsáveis pelo mesmo. De acordo com as constatações realizadas, os resultados permitiram concluir que: as formações têm contribuído para disseminar os conteúdos da educação sexual nos diferentes estados brasileiros, porém, padecem da falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma, assim como o conteúdo aplicados foram realmente efetivos no que se propuseram; que esse tipo de formação não exclui a necessidade de que haja formação inicial com disciplinas que abordem conteúdos relativos à educação sexual; que todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas com a escola, o currículo e o PCN, o que facilita o trabalho em sala de aula e se aproxima da prática; e que, todos os cursos analisados foram pensados a partir da ótica de que as Tecnologias Digitais quando usadas a favor da educação, podem ajudar os professores a terem formação no que se refere à educação sexual. Constatamos também que, as formações não serão capazes de romper totalmente com a visão de sexualidade que todos estão condicionados há séculos, porém podem minimizar vivências sexuais repressivas e preconceituosas, tornando imprescindível o contínuo desenvolvimento de iniciativas que promovam essa formação.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Sexual. Formação. Tecnologia Digital. Educação a Distância.

Abstract

Sexuality and sex education are issues that need to be properly discussed in schools. However, the formation process of teachers generally do not have such issues as needed to be covered. The school demands, however, show that it is essential that teachers are properly trained to work and face the various challenges related to sexuality approach, as well as the implementation of sex education programs. With that in mind, some professionals in these areas have made the junction of Distance Learning with Digital Technologies, and created distance learning courses with classroom moments in an attempt to remedy the gap training of these teachers regarding these issues. Based on these, the general objective of this study is to analyze the structure and content developed in distance learning courses with face moments of teacher training in sexuality and ES, through documentation and interviews with those responsible for it. According to the findings made, the results showed that: the formations have contributed to disseminate the content of sex education in different Brazilian states, however, suffer from the lack of continuity and follow-up of teachers, making it difficult to assess the long-term to show if the shape, and the contents were actually applied in effective they have been proposed; that such training does not exclude the need that there is initial training with disciplines that address contents related to sex education; all courses are attempted in interweaving the issues with the school, the curriculum and the NCP, which facilitates the work in the classroom and practical approaches; and that all the analyzed courses were designed from the perspective of the Digital Technologies when used for education, can help teachers to have training with regard to sex education. We also note that the training will not be able to fully break away from sexuality view that all are conditioned for centuries, but can minimize repressive and judgmental sexual experiences, making essential the continued development of initiatives to promote such training.

Keywords: Sexuality. Sexual Education. Formation. Digital Technology. Distance Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil etário dos educandos dos cursos EAD oferecidos pelas instituições formadoras participantes do Censo EAD.BR 2013	64
Quadro 2: Evolução das matrículas em cursos oferecidos por instituições participantes do Censo EAD.BR 2013, segundo a percepção dos respondentes	64
Quadro 3: Ilustração dos blocos de perguntas da entrevista	83
Quadro 4: Cronograma do Curso	93
Quadro 5: Módulos, Horas-aula e Conteúdo do curso	99
Quadro 6: Análise da Categoria	101
Quadro 7: Análise da Categoria	110
Quadro 8: Análise da Categoria	111
Quadro 9: Inserção dos Participantes	119
Quadro 10: Estratégias Usadas	123
Quadro 11: Análise de Categoria	126
Quadro 12: Análise de Categoria	127
Quadro 13: Conteúdos desenvolvidos nos cursos	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama	18
Figura 2: Espaços onde acontece a ES	26

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
ES	Educação Sexual
MOODLE	Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
SEXUALIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	24
Sexualidade no PCN – História e Crítica	28
Construcionismo Social	33
Possíveis aproximações do Construcionismo Social com a Sexualidade e a ES	40
FORMAÇÃO CONTINUADA	44
Marcos regulatórios da formação continuada	50
Formação continuada, ES e as Tecnologias Digitais	55
TECNOLOGIA	58
Marcos regulatórios da educação a distância	58
Tecnologia e Educação	66
TelEduc	68
O moodle na aprendizagem	69
Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o papel do professor	72
JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVOS	78
OBJETIVO GERAL	78
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	78
MÉTODO	79
Participantes	79
Local	79
Material	79
A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta	81
Roteiro de Entrevista	82
Descrição da Entrevista	82
Procedimentos Éticos	84
Procedimento de coleta de dados	85

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS PARA ANÁLISE	87
A. Dados encontrados na internet, livros, artigos, ementa dos cursos.	87
B. Análise das entrevistas	101
Análise bloco 1: Formação em ES	101
1.1. Sentidos que emergiram sobre sexualidade	105
1.2. Bloco 1) pergunta 2: Dificuldade para trabalhar com o tema da sexualidade	106
Bloco 2 – Interesse nas TIC	111
2.1. Pergunta 1: Quando surgiu o interesse em trabalhar com as TIC	112
2.2 Bloco 2, Pergunta 2: Professores e as Tecnologias	113
2.3. Bloco 2) Pergunta 3, 4, 5: Opiniões	114
2.4. Bloco 2) Pergunta 6: Formação em sexualidade a partir dos cursos que usam as TIC	117
3. Bloco 3) Informações sobre o curso	118
3.1 Bloco 3) Próximas perguntas	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE 1	145
APÊNDICE 2	147
ANEXO 1	149

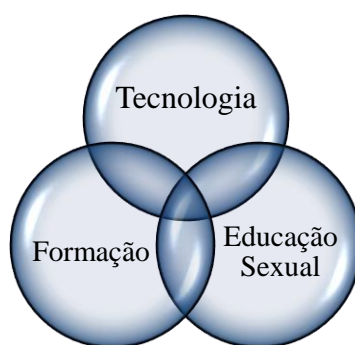
APRESENTAÇÃO

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Paulo Freire

O contexto da presente pesquisa se divide em três principais temas: tecnologia, formação e educação sexual (ES):

Figura 1 - Diagrama



Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas tecnologia, formação e educação sexual vêm ganhando visibilidade e encontram-se hoje, difundidos em diversas instâncias - mídia, medicina, religião, no meio jurídico, educacional, empresarial, tecnológico, dentre tantos outros - entrelaçando-se ou confrontando-se.

Há uma necessidade latente de mudanças no processo de formação de professores no que diz respeito aos assuntos relacionados à sexualidade e à ES. Esses assuntos encontram-se em evidência no primeiro decênio do século XXI, e ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, clamando por serem devidamente discutidos, principalmente dentro do âmbito escolar, sendo imperativo que os disseminadores de conceitos, ideias e efetivações, que são os professores sejam devidamente formados para tal.

Falar de sexualidade é discorrer acerca de uma realidade complexa que “não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência” (López & Fuertes, 1999). Sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade

individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (Ramiro et al, 2013).

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no ~~nosso~~ cotidiano, que nos projeta como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela é parte integrante do ser humano ao longo da sua existência, assim, a sexualidade aparece como um dos “núcleos estruturantes da personalidade humana, que não se reduz a alguns momentos e comportamentos, mas é, pelo contrário, um complexo que se integra no pleno e global desenvolvimento da pessoa” (CEP, Nota sobre a Educação da Sexualidade, 2005). Une “componentes sensoriais e emotivo-afetivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais”, adquirindo o verdadeiro sentido no “contexto de um projeto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro” (Dias et al, 2002).

É importante lembrar que o direito à saúde sexual está contemplado nos Direitos Sexuais como Direitos Humanos de acordo com a Declaração aprovada no dia 26 de agosto de 1999, pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia, em Hong Kong, na China, a qual menciona que o cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens. Assim, os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais (Melo & Pocovi, 2002).

O conhecimento sobre assuntos relacionados à sexualidade é adquirido pela apropriação da prática histórico-cultural, que faz parte das relações de poder e das relações de gênero de cada momento histórico. Para que isto aconteça, é necessário que haja a formação dos educadores, de maneira que estes sejam capacitados para atuar com competência e qualidade para enfrentar os diversos desafios relacionados a esta temática.

Giddens (1993) pontua alguns elementos esclarecedores a respeito do processo pelo qual a sexualidade tem sido um dos eixos centrais da perturbação do equilíbrio da dinâmica escolar. Segundo ele, o surgimento da autonomia sexual feminina, exige tanto do homem quanto da mulher, mudanças em seus comportamentos e nos seus pontos de vista. Outro campo de transformação está relacionado ao surgimento do pluralismo sexual, no qual a sexualidade masculina e feminina, o sexo oral, a masturbação e outros fatores, têm saído do campo das perversões para serem vistos como possibilidades.

Enquanto a escola não oferecer possibilidades concretas de legitimação das diversidades, seja por meio das falas, dos textos, das imagens, ela não estará cumprindo de maneira integral a sua função que é a de formar os cidadãos em plenitude.

É no ambiente escolar que os estudantes vão construir suas identidades individuais e de grupo, e podem também exercitar o direito e o respeito às diferenças. Devido à relevância desta instância, Maia & Ribeiro (2011) chamam a atenção para a importância da introdução do tema sexualidade, pois a escola é o lugar mais propício para realizar educação sexual. Primeiro porque se começa a frequentá-la desde pouca idade e idealmente espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo, porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de uma dimensão ético-política, e espera-se que nesta instância os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relativas à sociedade, cidadania, e direitos humanos, formando assim cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória.

Quando o aluno chega à escola carrega consigo uma educação sexual informal recebida pelo grupo social ao qual ele pertence. Como afirma o construcionista social Gergen (1985), significações são produzidas no contato social com os outros habitantes da cultura no qual se está inserido, portanto, a construção do mundo não ocorre na mente do sujeito, mas sim, através dos relacionamentos que ele estabelece. Como afirma essa vertente, todo o conhecimento é obtido através da interação social.

Gergen (1985) sistematizou as ideias do construcionismo por meio de quatro princípios fundamentais, sendo eles: o primeiro, que diz respeito ao caráter construído dos sentidos do mundo, no qual as categorias usadas para se referir às coisas como elas são, estão circunscritas pela cultura, pela história e pelo contexto social, numa relação de interdependência. Dessa forma enfatiza as especificidades culturais e históricas das formas de conhecer o mundo. O segundo vem mostrar que o conhecimento é produzido nas trocas interativas entre as pessoas, nos processos relacionais, sendo que a construção do conhecimento se dá de forma situada e dentro das ações humanas. O terceiro princípio traz a ideia de interligação entre conhecimento e ação, já que o conhecimento não é algo que representa uma realidade fixa e determinada, sua sustentação e manutenção no tempo não se dão por sua validade empírica, mas por processos sociais que sustentam sua inteligibilidade. Por último, o quarto princípio frisa que na medida em que os conhecimentos são produzidos nas relações, interações e negociações de sentidos, os homens estão construindo uma ação, uma determinada realidade, e diante disso uma valorização da postura crítica e reflexiva.

Neste intento, compete à escola oportunizar uma educação diferenciada, despida de valores morais, baseada na produção de saberes científicos, propiciando aos alunos, acesso à

educação sexual e, a discussões sobre os aspectos culturais e históricos da sexualidade, o que requer o devido preparo e formação dos profissionais que vão implementá-la.

Por mais que ainda seja um assunto difícil de se trabalhar, é possível perceber um avanço nas formações em ES. Atualmente fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que a ES aconteça. A maioria tem demonstrado uma posição favorável à realização da ES formal na escola; acham que ela deve ser incluída no currículo desde a pré-escola; há uma relação direta entre formação em ES e a efetiva motivação para a sua realização no âmbito escolar. Porém, ela não acontece de forma efetiva e nem contínua. (Freitas, 2014).

Uma das maneiras de atender à necessidade dos professores, no que tange à formação em sexualidade, é através do uso das Tecnologias Digitais, que dão suporte às comunidades virtuais de aprendizagem e propiciam meios e ferramentas que podem ajudar a sanar/amenizar as dificuldades de formação dos mesmos em relação a este assunto.

Chaves (1999, p 22) elucida que Educação a Distância (EAD)

é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se ensina) estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje (vamos chamá-lo de sentido atual), enfatiza-se mais (ou apenas) a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologia de telecomunicação e de transmissão de dados, voz (sons) e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão e vídeo).

É importante salientar que a EAD, revestida agora com o uso da tecnologia avançada que é a internet, vem acompanhada de outros interesses que são considerados importantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. Por este motivo, o seu objetivo também esbarra na formação de professores, sendo usada como ferramenta e objeto de aprendizagem.

É imprescindível formar cidadãos capazes de lidar com o mundo em seu tempo real, e este tempo atualmente é organizado em flexibilidade e rapidez, por isso a necessidade de pensar a EAD voltada para a formação e a capacitação dos professores. Cabe ressaltar que a EAD tem como uma de suas metas, diminuir o número de professores ministrando aulas sem formação adequada, e o mesmo pode ser dito quanto à educação sexual.

Neste íterim a EAD ganha espaço na política educacional, pois se apresenta como medida para equacionar a deficiência da formação de professores e, como uma forma de

repensar a organização, gestão, espaço, definição de tempo nas escolas e as formas de ensinar e aprender.

Diante destas situações, as universidades têm oferecido formações em sexualidade e ES usando as tecnologias digitais como ferramenta, pois viram uma alternativa em aliar as tecnologias a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação, e de fato, essas formações têm sido iniciativas significativas para o avanço na área.

As formações, em geral, pretendem através do trabalho com ES a distância e/ou com momentos presenciais, amenizar os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, no acesso à formação, por questões de localização e de horário. Considera-se que estas modalidades, envolvendo as tecnologias digitais, podem ajudar a minimizar tais constrangimentos.

Isso posto, e com base nos pressupostos descritos anteriormente, o presente trabalho pretende analisar por meio de documentação e entrevistas, a estrutura e os conteúdos desenvolvidos em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores em sexualidade e ES - verificando como estes cursos de formação foram elaborados e implementados (efetivamente aplicados); identificando o que foi trabalhado em cada um deles e analisando como as instituições públicas avaliaram os resultados obtidos.

O que apresentamos a seguir são três narrativas elaboradas com a finalidade de trazer referenciais da literatura científica que respaldem os principais campos que elegemos como necessários para abordar o tema da pesquisa.

No primeiro momento abordamos o tema da sexualidade no contexto contemporâneo, intencionando mostrar como essa questão tem sido entendida atualmente. Como parte deste tema, fazemos breves apontamentos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo um pouco de sua história, através de um olhar crítico. Posteriormente, a partir da vertente construcionista, buscamos entender o que está sendo produzido como conhecimento ao longo da história acerca da sexualidade, quais os processos sociais de construção destes conhecimentos, pois não existe uma ‘verdade’ única e objetiva.

Na segunda parte, trazemos como tema a Formação Continuada, entendendo-a como decorrente do modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, o que tem exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em

que vivem. Pensando nessa questão, ainda trazemos um pouco dos seus-marcos regulatórios da formação continuada, o que os professores têm a dizer dessa formação, e para finalizar fazemos a junção da Formação continuada, ES com as Tecnologias Digitais.

Na terceira parte afunilamos a questão arrolando sobre as tecnologias de modo geral, suas contribuições no campo da educação e as mudanças que elas causaram no papel do professor. O modo pelo qual entendemos as tecnologias vão ao encontro com o pensamento de Lemos, Ribeiro (2010, p. 348), ambos corroboram explicando que

as técnicas estão impregnadas dos projetos de seus criadores com seus espíritos visionários. A tecnologia não se resume aos meios de produção, sua concepção estende-se aos mais diversos produtos tecnológicos disponibilizados na sociedade.

Na segunda seção exibimos o objetivo geral e os específicos da presente pesquisa. Enquanto que no seguinte, ou seja, na terceira seção, trazemos os caminhos metodológicos que percorremos e sobretudo, a metodologia. Nesta seção descrevemos os participantes, apresentamos os instrumentos de coleta dos dados, assim como, relato o local em que esta pesquisa foi realizada. Por fim, apresentamos os procedimentos de coleta e análise dos dados adotados para sua realização.

Na quarta seção, dos resultados e discussão, trabalhamos os dados coletados na pesquisa, apresentando inicialmente a análise documental dos materiais achados sobre os cursos e, posteriormente, a análise e categorização dos dados obtidos na entrevista. Em linhas gerais buscamos compreender e discutir estes dados à luz da teoria apresentada na primeira seção desta dissertação.

Após, apresentamos as possíveis conclusões. Decidimos nomear assim, pois acreditamos que essas possíveis conclusões são fruto da análise que fizemos, a qual não se separa das nossas visões e do delineamento que resolvemos dar. Elas também não são as únicas possíveis de chegar, o que abre a possibilidade para futuros delineamentos de outros pesquisadores.

Ao passo que damos as nossas contribuições, procuramos também situar este trabalho enquanto um compromisso ético-político que não o reduz a uma expressão de um posicionamento individual. Em nossas narrativas, esperamos ter oferecido elementos suficientes para que o leitor possa contextualizar os argumentos trazidos nesta dissertação em três níveis: a sexualidade e a educação sexual, a formação de professores e profissionais e a junção destes com as tecnologias digitais.

SEXUALIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A sexualidade humana é um tema de interesse em diferentes campos das ciências; independente de qual seja o campo parece existir uma conformidade de que o conceito de sexualidade traz na sua origem histórica e cultural, uma clara amplitude que vai além da ideia predominante que a atrela ao do sexo. Por isso, como defende Braga (2008), a compreensão e as formas de expressar a sexualidade são permeadas por tabus, preconceitos e mitos, sendo este assunto uma área do saber essencialmente polêmica, por envolver elementos da religião, da ética com suas diferentes conotações, e os universos sociais e subjetivos. E esse emaranhado de fatores contribui para a estruturação das atitudes e comportamentos sexuais das pessoas.

É necessário distinguir, conceitual e metodologicamente, o que se entende por “sexo”, “sexualidade” e “educação sexual”, pois tais conceitos são indissociáveis. Os autores Vilar & Souto (2008, p.17) explicam que a “clarificação do conceito de sexualidade nos seus diferentes componentes é uma condição essencial para a compreensão da necessidade, natureza e abrangência dos programas de educação sexual”.

Estudos sobre a sexualidade mostram que este conceito envolve a intencionalidade humana, expressão e vivência dinâmica, processual; crescimento global, condutas sexuais, inter-relacionamentos afetivo-sexuais e a troca de prazer (Vitiello, 1997; Loyola & Cavalcanti, 1990).

A constituição da sexualidade se dá através de uma série de interações entre diversos fatores: biológico, social, psicológico, político, cultural, ético, legal, religioso, histórico e espiritual. Há, portanto, uma enorme gama de possibilidades, podendo o indivíduo viver sua sexualidade das mais diversas maneiras. A sexualidade é tida como um aspecto central na vida do ser humano, envolvendo a atividade sexual, as identidades de gênero, a orientação sexual, o prazer, a intimidade e a reprodução (Federação Internacional de Planejamento Familiar - IPPF, 2008).

A definição do conceito de sexualidade, apresentada pelo Convênio Internacional da Organização Mundial da Saúde, justifica essa afirmação, por considerá-la (OMS, 2002):

um aspeto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são

experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Ainda, segundo a OMS, sexualidade está relacionada a

uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura, intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; É ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações, e por isso influencia também a nossa saúde física e mental.

Desta forma, a sexualidade é muito mais do que falar apenas de sexo. O sexo faz parte dessa dimensão, é a nossa marca biológica, enquanto a sexualidade é uma marca humana (Figueiró, 2001b; Nunes, 1987).

Neste caminho, Loyola & Cavalcanti (1990, p 328) referem que

queremos dizer com isto que o sexo deve ser respeitado na sua tridimensionalidade. Sexo tem um compromisso com o crescimento global do homem. A conduta sexual, forma de expressão da sexualidade, nunca deverá limitar-se a um simples comportamento estereotipado, mas a toda uma forma de sentir, pensar, desejar. Isto significa quebrar os limites da genitalidade e ir ao encontro do outro com todo o seu potencial erótico e sensual, numa tentativa de desenvolvimento da pessoa e do par. Comunicar-se por inteiro, respeitando o seu destino de espécie e de indivíduo. Isto significa estar presente em todas as formas de mensagens do outro: ouvir e ser ouvido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado, dar e receber. Neste sentido, a sexualidade se personaliza e se transforma. E, num evoluir de descobertas mútuas, envolve o homem total. Como educadores, é importante desmistificar os tabus que teimam em delimitar áreas para a sexualidade. Explicar aos jovens que a sexualidade não implica fatalmente o binômio pênis-vagina. Que eles não confundam sexual com genital. A sexualidade é ampla e difusa: todo o corpo humano é erótico e erotizável.

A sexualidade é uma dimensão histórica, é sujeita a transformações sociais, passível de reformulações, questionamentos de valores e padrões vigentes, como também é o resultado de “uma invenção social”, uma vez que se compõe, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes e produzem “verdades” (Louro, 2001, p.62). É através da Educação Sexual (ES) que a sexualidade é construída.

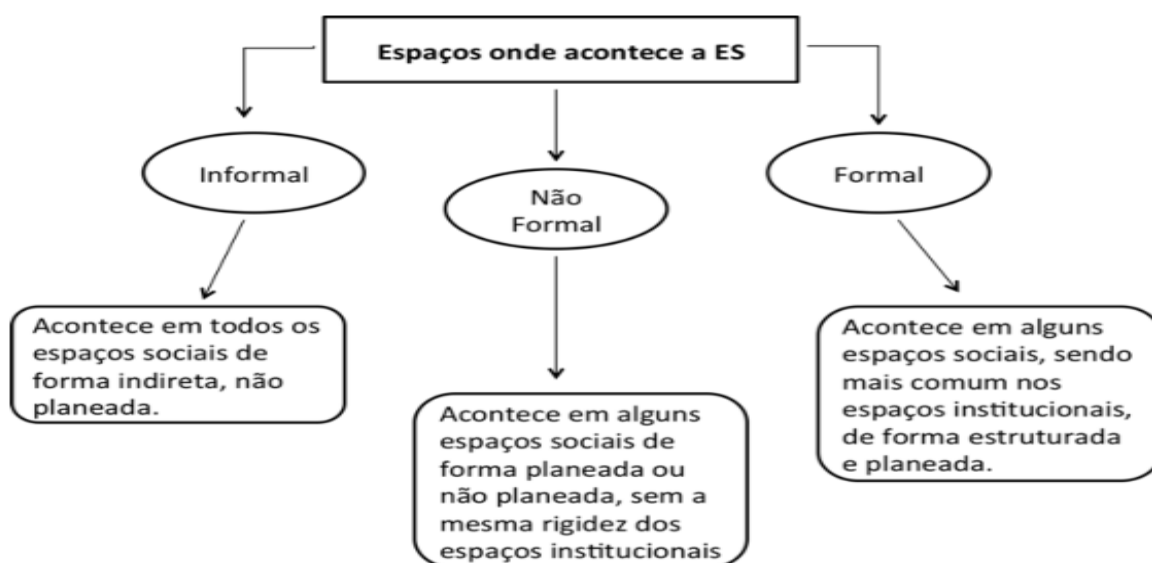
Ao final da primeira infância, a sociedade já foi capaz de interiorizar nas pessoas os discursos e comportamentos padronizados que configuram os papéis sexuais dominantes e suas formas de expressão consentidas e esperadas. A partir desta afirmação fica fácil perceber

que a ES é um fenômeno presente na sociedade, não sendo tarefa única e primordial da escola, embora encontre nela um reforço institucional de suas bases sociais.

Tudo o que se ensina, direta ou indiretamente, (de modo formal, não formal ou informalmente) às crianças e aos jovens sobre o que é permitido e o que não é permitido, o “certo” e o “errado”, o que deve e o que não deve ser falado, pensado ou vivido no tocante ao sexo, à percepção do corpo e dos papéis de gênero, é por si só uma ES, pois a ES faz “parte da construção gradativa do ser humano, favorecendo uma personalidade psicologicamente sadia e socialmente adequada” (Almeida & Prado, 2008, p.6).

Há diferenças na forma como os autores denominam os diversos espaços onde a ES acontece. Adotamos nesta pesquisa os seguintes termos: ES formal, ES não formal, ES informal. Optamos por essas nomenclaturas, pois são as usadas pelos teóricos consultados (Chagas, 1993; Guimarães, 1995; Nunes, 1987; Nunes & Silva, 1999; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004; Santos, 2010; Serrão, 2009; Vaz, Vilar, & Cardoso, 1996; Veiga et al., 2006; Vilaça, 2007).

Figura 2: Espaços onde acontecem a ES



Fonte: Freitas (2014, p. 14)

É importante ressaltar que, o ensino escolar brasileiro é marcado pela visão médico-biologista da sexualidade, e também pela visão normativo-institucional, e este ensino tem manifestado resistência em acolher a ES como sendo parte integral e indissociável da pessoa. A compreensão da sexualidade é evidentemente marcada pela repressão e controle, vinda da Igreja, Estado, Medicina, Escola e da Instituição familiar. As pessoas têm internalizado

aspectos negativos sobre a sexualidade, e elas mesmas acabam por exercer sobre si uma auto repressão, sem ter, por vezes, consciência disso.

A ES tem diferentes dimensões e imensa abrangência, inclui fatores biológicos, psicológicos, sociais e éticos, além de ser um processo amplo que permite a vida de toda a sociedade de modo diverso, e frequentemente, muito controverso (Maia, 2005; Vitello, 1986; 1995; Ribeiro, 1990; Cavalcanti, 1993).

É possível perceber que a escola educa sexualmente, mesmo que não seja de forma explícita e sistematizada, sem ter uma “intenção” assumida. Logo, os seus currículos, normas e as posturas dos sujeitos presentes dentro da escola, podem ser encarados como parte dessa educação. Além do mais, o silenciamento ou a negação das questões relacionadas à sexualidade na escola são desestabilizados pela curiosidade de alunos e alunas, por desafiarem as regras estabelecidas: nas conversas, aproximações afetivas, nas pichações dos banheiros, carteiras e muros, nas piadas e brincadeiras. Louro (2003, p.81) mostra que,

presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

A escola enquanto instituição social tem por finalidade ensinar modelos de ser e estar na sociedade e contribuir para a construção dos sujeitos, e precisa, para tanto, problematizar os discursos sobre a sexualidade, e ir muito além da educação sexual informal.

Uma ES informal é caracterizada pela influência dos modelos que fazem parte do espaço social no qual o indivíduo está inserido, sejam estes passados pelos pais, irmãos, amigos. Veiga, Teixeira & Couceiro (2001, p.35) explanam,

também as vivências e relações com os outros (pais, família, amigos), para além de poderem modelar comportamentos e atitudes face à sexualidade, são fonte de saberes (implícitos e explícitos), de normas (consentâneas ou não com culturas dominantes), de crenças e de mitos, muitas vezes contraditórios entre si e entre o eu e o outro. Neste campo, eles desempenham um papel crescentemente influente e altamente polêmico, onde se associam, de modo mais ou menos aberto e nem sempre criterioso, valores e direitos universalmente consagrados com comportamentos que se regem por interesses econômicos, políticos, religioso.

Ribeiro (2006, p.2) demonstra o papel da família e o papel de complementaridade da escola na formação da criança no campo da ES, afirmando que

a família é a principal educadora, quer por direito, quer por dever. A ela está entregue a responsabilidade de cuidar, amar e educar os seus filhos para que se tornem adultos autônomos, equilibrados e promotores de intervenções positivas na sociedade. A escola não pretende, não pode, nem deve substituir a família. No que se refere à educação da sexualidade, a escola deve assumir um papel complementar e de consolidação da educação dada pela família.

Sexualidade no PCN – História e Crítica

Com o surgimento das propostas para reforma do sistema educacional brasileiro, foi elaborado pelo Governo Federal, sob a jurisdição do Ministério da Educação (MEC), durante a década de 90, o PCN (Parâmetro Curricular Nacional), com o objetivo de subsidiar o trabalho docente. Esses parâmetros são constituídos por uma série de propostas educativas, estabilizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, com a função de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p.2).

As diretrizes tratadas no PCN enfatizam, sobretudo, a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, obrigatórios para a rede pública e, opcionais para as instituições privadas. Sendo um dos objetivos principais do PCN o de padronizar o ensino no país e estabelecer pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Um dos problemas encontrados no PCN é justamente este, a busca do currículo comum. No documento é priorizada a homogeneização cultural, manutenção de valores supostamente úteis e necessários a todos, o que tem caráter normativo, portanto, secundariza as desigualdades e o multiculturalismo existente entre o povo brasileiro.

O PCN propõe um trabalho com temas transversais, tais como: ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, que devem, ao serem desenvolvidos em sala de aula, transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não se constituindo, entretanto, em novas disciplinas.

Vale esclarecer que é transversal porque os temas a serem trabalhados são entendidos como questões do cotidiano do aluno, que perpassam todas as disciplinas tradicionalmente oficiais da grade curricular. Assim, transversalidade diz respeito ao tratamento integrado nas diferentes áreas, na qual as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

Para Ecos (2001), experiências têm apontado a necessidade de que as questões tratadas nos temas transversais sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas específicas, pois, tomando como exemplo a orientação sexual, um processo sistemático e contínuo de intervenção, deve ser realizado com o envolvimento de toda a comunidade escolar, assegurando aos alunos espaços necessários para receber informações de forma clara e precisa que conduzam à reflexão de valores, criatividade e autonomia. A ES ser realizada de forma transversal é “simultaneamente interessante e perigosa” (Ecos, 2001, p.23). Por um lado permite o envolvimento de vários professores, abrindo possibilidades de trabalhar a sexualidade numa perspectiva mais abrangente e plural, por outro, pode não haver uma responsabilização definida, incorrendo-se no risco de ninguém assumir efetivamente esse tipo de trabalho, o que de fato vem acontecendo, segundo as investigações realizadas (Anastácio, 2009b; Monteiro et al., 2010).

No que diz respeito ao conteúdo de Ciências Naturais e orientação sexual, o PCN do ensino fundamental destaca as temáticas: gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, reprodução, sexualidade, amadurecimento sexual, puberdade e DST/Aids, a partir de seus aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais. No conteúdo referente à reprodução humana, há uma enorme ênfase na prevenção da Aids e na valorização do sexo seguro.

Vianna & Unbehaum (2006) fazem uma crítica que leva em consideração o tratamento dos aspectos de gênero e as consequências para o currículo escolar, salientando que incomoda o fato de que o conteúdo se limite ao tópico de orientação sexual. O PCN para o ensino fundamental não leva em consideração a perspectiva de gênero. Ou seja, as perguntas relativas ao gênero deveriam cruzar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas deveriam passar por todas as áreas do conhecimento. A sexualidade está sendo tratada como se fosse um traço circunscrito ao corpo e separado das relações de gênero. Mesmo que as preocupações com a prevenção de DSTs, o assédio sexual e a gravidez na adolescência sejam absolutamente importantes e legítimas, elas não devem ser separadas das questões de gênero que, necessariamente, vão mais além.

As questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionadas como norteadoras do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual - é como se as crianças precisassem “ser protegidas da educação sexual”. Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter “exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes

à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças” (Brasil, 1999, p. 303). Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar.

Pensando em algumas soluções para essas questões, Braga (2006, p. 8) traz como sugestão

considerando a complexidade e a diversidade do tema sexualidade e suas manifestações num tempo de Aids, minha proposta de educação sexual é de que nas salas de aula sejam problematizadas e repensadas as “verdades” que são instituídas como válidas e normais pelos currículos oficiais. Professores/as e alunos/as devem se aventurar a explorar o desconhecido território do “outro”, do “diferente”, e para isso é necessário abandonar velhos conceitos racistas, sexistas e homofóbicos. É preciso desenvolver um ambiente onde o diálogo sobre a sexualidade desperte a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a si próprio e o outro sem preconceitos ou exclusões; então deixemos de lado um modelo de educação sexual que imobiliza os corpos e os sentimentos para passarmos a contemplar a resposta sexual do corpo a toda tentativa de torná-lo fixo, normatizado e higienizado: uma resposta que ultrapassa as fronteiras do que “não tem governo, nem nunca terá.”

A partir do PCN a abordagem da sexualidade no ambiente escolar ganhou força e legalidade, devido à apresentação do tema transversal orientação sexual (Brasil, 1999). Mas são evidentes alguns problemas, a começar pela adoção do termo “orientação sexual” ao invés de “educação sexual”. O próprio termo ‘orientação’ supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade, sendo a hegemonia do comum a condutora de sexualidades e corpos socialmente saudáveis.

Britzman (1996 p. 79) chama este fato de heteronormatividade: “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Esse caráter heteronormativo e higienizador constrói nos estudantes uma identidade “limpa”, “normal”, não desviante do que é moral e socialmente aceito, em que sexualidade e gênero se (con)fundem. De tal modo que o tema corpo/organismo é abordado geralmente ligado ao seu aspecto biológico e as diferenças sexuais são evocadas em função do aspecto material dos corpos, ou seja, a criança é levada a se descobrir menino ou menina através desse paradigma. Trata-se de uma pedagogia que encaminha para o que se pode

chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a “higienização” da sexualidade. O seguinte fragmento ilustra isto, discorrendo que

nessa exploração do próprio corpo e do corpo dos outros e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam homem e mulher. A construção do que é pertencer a um outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança” (Brasil, 1998, p. 296).

Vale ressaltar que, atualmente, o conceito “orientação sexual” designa o sentimento de atração afetiva ou sexual que podemos manifestar por uma ou várias pessoas de um mesmo sexo, ou sexo diferente.

No que diz respeito à formação de professores, Pereira (2012) coloca a necessidade de dialogar sobre essa temática na formação regular e continuada da profissão docente. Para essa autora, a falta de preparo dos professores para discutir essa temática é dominante, constituindo um “[...] obstáculo das oportunidades de avanço para a educação e para a melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, prejudicando, assim, o exercício da cidadania” (Pereira, 2012, p. 206).

Dentro desse contexto, tendo em vista as políticas propostas pelos PCN para os temas transversais, é preciso repensar a formação continuada dos profissionais já inseridos nas escolas e instituições educacionais. Além de ser urgente e necessária a revisão da formação inicial oferecida pelas universidades no que tange à discussão sobre a dimensão sexualidade e os processos de educação sexual intencionais. Como coloca Figueiró (2006, p. 94),

a formação continuada dos professores deve ser encarada como uma prática social, assim como o ato de ensinar também o é. Deve ser desenvolvida numa perspectiva segundo a qual o papel da escola seja concebido como o de formadora do indivíduo para o exercício da cidadania.

Ao discorrer acerca do PCN, Leão (2012, p. 18) destaca que além da falta de formação de professores

há ainda algo mais grave, muitos profissionais da educação sequer conhecem este documento educacional, pois embora tenham sido distribuídos para as escolas do Brasil, muitos exemplares ficam guardados nas secretarias das escolas, tendo seu acesso dificultado.

Seguindo o mesmo raciocínio, Leão (2009, p. 41) profere que além da falta de conhecimento de como integrar tais temas nas matérias curriculares, há ainda o entrave da falha da divulgação dos mesmos, embora seja preciso lembrar que não são obrigatórios.

Diante destas circunstâncias o professor fica sem saber como trabalhar com a temática, e principalmente sem acesso e conhecimento sobre a existência desse material, acaba por reproduzir a noção de maneira equivocada. Outra explicação sobre isso seria que na maioria das vezes, devido às dificuldades cotidianas das escolas públicas brasileiras, as propostas do PCN não são nem executadas.

Maia (2004, p.165) corrobora que

[...] têm dúvidas quanto à viabilidade e a eficácia dos temas transversais, especialmente o da sexualidade, considerando as dificuldades metodológicas dos suportes teóricos e, sobretudo, a formação deficitária do professor que irá se deparar com esses desafios.

Como realça Ribeiro (2009), o advento do PCN pode ser considerado um avanço, porém, praticamente nada foi feito no sentido de formar professores capazes de trabalhar questões de sexualidade na escola.

Para Vitiello (1997) a ES deve preparar o indivíduo para viver na sociedade de forma crítica, a fim de que ele seja capaz, quando preciso, de abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2004) esclarece que para que aconteça uma ES, deveria ocorrer a ênfase tanto ao aspecto social quanto ao cultural, trabalhando os indivíduos em suas particularidades sem perder de vista o coletivo, devendo fornecer informações que abordem diferentes eixos, considerando a sexualidade em sua ampla dimensão, tendo por objetivo contribuir para a vida, a saúde e o bem-estar de cada indivíduo.

Furlani (2003, p. 69) complementa explicando que a principal função da educação sexual é desestabilizar ‘verdades únicas’ e os restritos modelos hegemônicos de sexualidade,

“mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção”.

Logo, a sociedade não pode continuar a deixar para um segundo plano a importância do papel das escolas e dos professores na atuação do que diz respeito à ES, nem a escola pode fugir das suas responsabilidades na abordagem desta temática, devendo-a fazer de uma forma estruturada e intencional. Sendo necessário para que isto ocorra que, os professores estejam preparados, pois são eles os educadores no contexto escolar que estão em contato direto com os alunos, vivenciando suas dúvidas, inquietações e curiosidades (LEÃO, 2012). De tal modo, como a autora complementa, a pertinência de se articular a discussão sobre a formação desses profissionais é devido ao importante papel que lhes cabe de formação e informação dos alunos.

Construcionismo Social

O construcionismo social (CS) foi surgindo aos poucos como uma proposta teórica estruturada em Psicologia na década de 70, do século XX, inserido dentro da lógica da pós-modernidade. Isto representou um rompimento com os pressupostos fundamentais da modernidade, as ideias de verdade última e abriu possibilidades para novas reflexões no campo científico (Guanares & Japur, 2008).

De acordo com Moscheta (2011, p. 81) no cenário da pós-modernidade

o conhecimento deixa de ser tomado como representação absoluta de uma verdade, e passa a ser considerado como um jogo de linguagem, um modo de conceber o mundo dependente das formas narrativas e das relações compartilhadas em uma dada comunidade. A verdade na apreensão da realidade, central à epistemologia moderna, é substituída na pós-modernidade pela relatividade das diferentes construções discursivas da realidade. Nesta inteligibilidade, a realidade só pode ser conhecida por mediação da linguagem e desta maneira, torna-se impossível distinguir o real de sua representação.

Portanto, ainda segundo tal autor, a postura pós-moderna:

a) fundamenta-se em uma epistemologia relacional, b) reflete sobre o método a partir de seus efeitos na construção de uma realidade, c) toma a linguagem como produtora, d) e concebe o ser humano como um ser relacional (Moscheta 2011, p. 82)

Em todas as manifestações o pós-modernismo desafia as ideias que são a base da ciência moderna: racionalidade, ordem, realismo, verdade e progresso (Baudrillard, 1983; Derrida, 1976; Foucault, 1976; Grafton-Small & Linstead, 1987; Lyotard, 1984).

Especificamente na área das Ciências Humanas e Sociais o movimento construcionista possui influência de diversos estudos advindos de áreas como Antropologia, Sociologia (teorias compreensivas e fenomenológicas), Filosofia, Política, entre outras. O construcionismo parte da premissa que a realidade social é construída pelos sujeitos através das relações, dos sentidos neles produzidos, e fundamenta suas ações levando em consideração o contexto em que estão inseridos.

Conforme explicam Guanares & Japur (2008, p.4),

a perspectiva construcionista social surge no campo das ciências humanas e sociais como uma alternativa às formas empíricas de se conceber a ciência e os processos de produção de conhecimento. Baseando-se, sobretudo, em concepções críticas às noções de objetividade, verdade e racionalidade, esta perspectiva rompe com preceitos gerais das teorias modernas, abrindo possibilidade para novas reflexões no campo científico. Apontando o entrelaçamento entre realidade e discurso, ela privilegia a compreensão do modo como as pessoas, por meio de sua participação em práticas discursivas, constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Não há uma realidade objetiva a ser descoberta, são os seres humanos, através das relações que estabelecem entre si e com o mundo, que constroem os conhecimentos. Nesse sentido, os homens não lidam com o mundo “pronto” no qual tudo é igual para todos, lidam com ele de acordo com o que conhecem e a partir do que constroem junto com os outros. Essa capacidade torna-se possível pela linguagem.

As características e o que é aprendido com o outro variam de acordo com os contextos culturais. Harré (1998) explica que as pessoas constroem suas características pessoais, sentidos de mundo, capacidades e habilidades a partir dos discursos e das interações com outras pessoas.

Para Gergen (1985) o discurso é considerado um artefato de intercâmbio social. Este discurso nada mais é do que uma troca social que busca articular formas compartilhadas de entendimento, sendo que o que é realmente importante é o que as pessoas fazem juntas em seus processos comunicacionais.

Shotter (1994) elege como investigação construcionista social o próprio processo conversacional, completando que é no momento da conversa que são construídas regras e

acordos entre os interlocutores, pois há entre eles uma relação dinâmica, na qual diversos sentidos do mundo e de si podem ser, a partir dali, emergidos e negociados. O mesmo autor explica que é comum a todas as formas de construcionismo a noção de que não é a dinâmica de uma mente individual ou as características localizadas em um mundo externo que devem constituir nosso objetivo de investigação, mas sim o contínuo fluxo da atividade comunicativa humana, uma vez que são os processos conversacionais que possibilitam a produção de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos (Shotter, 2000).

Para o construcionismo, a linguagem é uma prática social e tem característica performática, portanto, diferentes descrições é que constroem diferentes realidades e diferentes tipos de ações sociais. Outrossim, o conhecimento não é o que se tem, nem é algo que a pessoa possui em algum lugar dentro do intelecto, mas sim, algo que as pessoas fazem juntas, através da linguagem. Portanto, o objetivo da pesquisa construcionista desloca-se da natureza das pessoas ou da sociedade, para as interações e práticas sociais daí resultantes (Gergen, 1985).

Guanaes (2006) salienta que em vez de buscar por regularidades nas interações, a perspectiva construcionista social fomenta um entendimento de suas especificidades e de que determinados sentidos, construídos na ação conjunta, geram em termos de possibilidades conversacionais e interativas, não valorizando aspectos universais, mas sim, a diversidade.

Gergen (1985, p.301) frisa que,

a pesquisa construcionista social ocupa-se principalmente de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo a si mesmas).

As crenças, concepções, comportamentos, valores, emoções, tipos de amor e eventos, estão inteiramente localizados na cultura, na história, no contexto social ou simplesmente não existem. O jeito que cada um entende o mundo são “artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbio entre as pessoas”, em outras palavras, há variações históricas e culturais nos diferentes conceitos presentes na sociedade, e o que é verdade para uma determinada cultura, em um período histórico, não necessariamente precisa ser assumido como verdade para outros. Assim, o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é resultado de um empreendimento ativo, cooperativo, de pessoas em relação (Gergen, 1985).

Essas premissas parecem não só tornar possível pensar nos indivíduos como reconstrutores de aspectos de si próprios, mas também, a possibilidade de repensar um conjunto de categorias sociais, como gênero, sexualidade, raça, deficiência ou as doenças (Burr, 1998b).

Logo, os seres humanos não podem tomar como “verdade absoluta” os conhecimentos produzidos em determinados períodos históricos, inclusive sobre os aspectos que envolvem a sexualidade.

A partir da vertente construcionista, é possível entender o que está sendo produzido como conhecimento ao longo da história acerca da sexualidade, quais os processos sociais de construção destes conhecimentos, pois não existe uma verdade única e objetiva. Isso pode ser constatado no próprio conhecimento produzido acerca da sexualidade e das relações de gênero.

Dessa forma, fica mais fácil compreender que os conhecimentos produzidos até aqui não podem ser tidos como verdade absoluta, há muitos desenvolvimentos que podem ser questionados, discutidos e a partir disso, ter possibilidade para avançar. Por este motivo, é preciso conhecer os processos históricos, para assim, analisar o porquê que hoje o ser humano entender as coisas de uma determinada maneira e, a razão por que ele foi construído de tal modo. A intenção não é desconstruir o que foi construído, mas olhar essas construções de outras formas, não como algo que é dado absoluto, mas apenas construído em determinado contexto, momento histórico e social.

Apesar de não existir uma definição única para o CS, adequada a todos os autores é possível admitir que há características partilhadas, algo que liga esses pensamentos (BURR, 1995). Assim, pode-se classificar como construcionista social qualquer abordagem que tenha na base, um ou mais dos pressupostos fundamentais para a ciência CS (GERGEN & DAVIS, 1997).

Gergen escreveu um artigo em 1985 no qual apresentava quatro pressupostos do CS sobre o mundo e sobre as pessoas. Em 1994, ampliou seus argumentos, acrescentando o quinto pressuposto. Far-se-á, a seguir, a descrição desses pressupostos, e na sequência as contribuições para o entendimento dos mesmos como trazidos por Souza (2014).

1) Os termos pelos quais entendemos o mundo e a nós mesmos não são ditados pelos objetos estipulados por esses relatos.

Ao relatar alguma coisa, o sujeito não escapa de dar a sua versão ao assunto, ou seja, a forma como aquela pessoa reconhece determinadas coisas está totalmente contaminada e influenciada pelas suas percepções particulares. Portanto, não há separação entre sujeito-objeto, e a linguagem estaria servindo para transmitir, a quem interessa, o cenário visto (Corradi-Webster, 2014, p.52),

2) Os termos e as formas por meio das quais alcançamos o entendimento do mundo e de nós mesmos são artefatos sociais, produtos de trocas históricas e culturalmente situadas entre nós.

Na realidade, não há uma forma codificada de descrever as coisas, porque para descrever algo ou julgar descrições corretas ou falsas são utilizados sempre parâmetros construídos em trocas linguísticas. Para avaliar o mundo, não é possível pisar fora de todas as tradições da qual se participa. As descrições particulares do indivíduo são produto de nossa imersão nos relacionamentos (Corradi- Webster, 2014, p.55).

Para ilustrar, trazemos um exemplo: a homossexualidade já foi entendida de diferentes maneiras, de acordo com os distintos momentos históricos. Em um determinado momento era considerada um quadro psiquiátrico a ser tratado, como fruto de componentes genéticos, como estilo de vida ou como característica pessoal (Corradi- Webster, 2014, p.55).

Vilela & Souza (2014, p 56, 57) reforçam que,

no discurso contrucionista social, toda a verdade é uma verdade com “v” minúsculo, ou seja, é uma verdade porque alguma comunidade a legitima como tal, utilizando-se para essa definição parâmetros histórica e culturalmente construídos. Não é possível, por essa razão, falar em Verdades com “V” maiúsculo, que seriam verdades que não poderiam ser contestadas por sua contextualidade, que se sustentariam no espaço e no tempo independentemente de que descrevem como tal

3) Grau em que uma dada explicação do mundo ou do eu é sustentada no tempo não é dependente de sua validade objetiva, mas das vicissitudes do processo social.

As explicações vão sendo negociadas pelas pessoas e ao passo que forem consideradas úteis para dar conta de algumas explicações, passam a guiar as práticas e podem ganhar status de verdade. Isso é denominado por Gergen como “utilidade social”.

Logo, se a explicação do mundo só se sustenta pelas trocas sociais, a linguagem não é representação da realidade, mas sim, a construtora de realidades sociais. (Corradi-Webster, 2014, p.55). Por exemplo, quando os professores passam por um curso de formação em sexualidade, e através de leituras e aproximações com o tema, eles têm a possibilidade de compreender o trabalho com a sexualidade e a ES na sala de aula como algo necessário. Esses professores, portanto, detentores desta nova visão, podem mudar sua prática.

4) A linguagem deriva seu entendimento dos encontros humanos a partir da maneira que funciona dentro dos padrões de relacionamento.

Esse pressuposto mostra que o CS baseia-se na insistência sobre a natureza partilhada dos códigos da linguagem, em constante mudança e, variando nos seus significados em função dos contextos. Assim, a linguagem é ação no mundo, tem caráter performático e os seus significados só podem ser entendidos a partir dos padrões de relacionamento que lhes deram origem, ou seja, o significado das palavras é decorrente do seu uso social, das formas pelas quais são utilizadas nos relacionamentos existentes.

5) Avaliar as formas de discurso existentes é avaliar padrões da vida cultural.

Dentro de uma determinada comunidade de inteligibilidade na qual as palavras e as ações estão relacionadas entre si, é possível avaliar o que se designa por “validade empírica” de uma frase ou ideia. Assim sendo, tomar a linguagem como construtora de realidades é fazer uma avaliação das formas de vida que elas constroem.

Esses pressupostos da perspectiva construcionista do conhecimento trazem em seu bojo várias implicações para o saber científico. De acordo com Raseira & Japur (2001, p. 202 e 203) são,

1º conhecimento deixa de ser visto como originando da mente individual e passa a ser entendido como produzido nas relações entre as pessoas; 2º apoiado nas críticas da sociologia do conhecimento e do pensamento feminista sobre o fazer científico, o construcionismo aponta para a superação da dicotomia sujeito-objeto; 3º construcionismo produz um questionamento sobre a natureza do real, impondo uma nova reflexão sobre o que vem a ser verdade e a objetividade.

É através da linguagem que nós atribuímos a nós mesmos sensações corporais, intenções, emoções e todos os atributos psicológicos que têm, por tanto tempo, parecido preencher um espaço interior dado e natural ao self (Harré, 1985).

O CS quando aproximado da educação torna-se compatível com algumas perspectivas que já existem, como, por exemplo, a de Gadotti (1983, p.29), que expressa que “a educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações”.

Gadotti (1983) afirma que existem conhecimentos que as gerações anteriores descobriram, só que este está aberto para questionamentos e pesquisas jamais antes imaginados.

Os pensamentos citados anteriormente remetem a olhar os professores e os seres humanos como eternos aprendizes, pois a informação tida como produto humano, não é imutável nem absoluta, ou seja, nunca está acabada, nunca é plenamente completa. É necessário sempre estar questionando e entendendo que certezas absolutas só existem de acordo com determinados interesses

Guanaes & Japur (2008, p.118) explicam que,

baseando-se, sobretudo, em concepções críticas às noções de objetividade, verdade e racionalidade, estas perspectivas citadas até aqui, rompem com preceitos gerais das teorias modernas, abrindo possibilidade para novas reflexões no campo científico.

Esta visão da produção do significado traz a dialogia, a relação com o outro, como fundamento da vida humana. Nas palavras de Bakhtin (1984b, p. 287),

ser significa comunicar... ser significa ser para o outro, e através do outro, para alguém. Uma pessoa não tem um território interno independente, ela está completamente e sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha nos olhos do outro ou com os olhos do outro.

Resumindo, o construcionismo privilegia o estudo da linguagem enquanto constituinte de práticas sociais na investigação sobre a produção do conhecimento. Segundo Gergen (1997), é através da coordenação relacional, [que] nasce a linguagem, e através da linguagem nós adquirimos nossa capacidade de nos fazermos inteligíveis. O relacionamento substitui então o indivíduo como unidade fundamental da vida social (Gergen, 1997, p. 253).

Corradi- Webster (2014, p. 78) afirma que a

linguagem auxilia a construir o indivíduo, não a representar o que “realmente” acontece com ele. Assim, compreender a linguagem como uma prática social é buscar novas formas de olhar para o relato dos usuários e descrevê-los, compreendendo que, com isto, criamos novas formas de se relacionar com ele.

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma ferramenta ou veículo utilizado para transmitir ou trocar informações sobre a realidade. A linguagem é vista como construindo as realidades, já que o que fazemos juntos produz os nossos mundos sociais.

Possíveis aproximações do Construcionismo Social (CS) com a Sexualidade e a ES

Encontramo-nos na era da Pós-Modernidade, isso quer dizer que participamos de processos considerados recentes, por vezes, emergentes, sem contornos muito bem definidos.

Em 1500, século XVI, a Modernidade ou Era Moderna foi marcada pelo desenvolvimento tecnológico, com o surgimento da imprensa que amplia a circulação do conhecimento registrado em texto. Vigorava neste momento a “ideologia da representação”, ou seja, a crença de que um texto (conhecimento) era um retrato objetivo da vida como ela é. A tarefa de um observador era a produção de um retrato verossimilhante do mundo, ou seja, o autor não passava de um sagaz observador. A realidade era um mistério que deveria ser revelado pelo pesquisador e, descobrir significava trazer à luz a verdade de uma realidade. E a linguagem não passava de um o veículo de transmissão do conhecimento: espelho do mundo, registro da verdade (Moscheta, 2014).

Já a Pós-Modernidade tem como marca principal a recusa das explicações e definições totalizadoras. Todos os discursos deste momento se assemelham por discussões em oposição às narrativas explicativas únicas e absolutas. Essas discussões são revolucionárias, e variadas por múltiplas dimensões da experiência humana (Moscheta, 2014). A Pós-Modernidade supera a mera inclusão de ideias estabelecidas e reprodução de normas sociais, recusa explicações totalizadoras.

A pesquisa contrucionista social faz parte deste contexto descrito anteriormente, e vem como um convite de examinar as convenções e entendê-las como regras socialmente construídas e historicamente localizadas, e para que todos sintam-se participantes ativos dos processos de transformação social (Spink & Frezza, 2000, p.32)

Nesse intento, entende-se que o conhecimento deve ser construído, e não apenas assimilado, a aprendizagem passa a ser algo que o professor e o aluno constroem conjuntamente, e ao fazerem isso, ambos são transformados.

Atualmente há uma valorização da postura neutra e objetiva do professor, e este comportamento é equivocado, pois ninguém consegue ser completamente neutro, sempre que falamos, nos relacionamos ou escrevemos, o que fazemos é a partir de um determinado ponto de vista (Pedrosa & Brigadão, 2014, p. 219). No campo da Educação Sexual o medo da exposição pessoal e o domínio do discurso da tolerância fazem desta postura neutra e aparentemente objetiva do professor, uma atitude padrão (Jardim & Brêtas, 2006).

Informado pela construção social (Gergen, 2009; McNamee & Gergen, 1998), adotamos uma compreensão relacional onde a educação sexual é vista como ligada à vida dos educadores e alunos, e, assim, não é neutra.

Os professores sem uma formação adequada tendem, na maioria das vezes, a sentir-se autorizados apenas a falar dos assuntos que envolvem sexualidade (quando o fazem) através de uma perspectiva biologicista e objetiva, naturalizando as formas de vida produzidas culturalmente. Estas atitudes, por vezes, contribuem para a manutenção do padrão social existente e com a não transformação dos conceitos e ideias.

A sexualidade é carregada de significados e representações, e vem sendo produzida por uma rede de discursos que vão engendrando-a sobre diversos aspectos. A todo momento são reproduzidas ideias normativas sobre a sexualidade, no qual são sustentados como saudável a heteronormatividade, o sexo procriativo, privado, monogâmico e não comercial, e a todo momento desconfia-se de outras expressões sobre a sexualidade.

Lave & Wenger (1991) pontuam que o aprendizado não deve ser visto como mera transmissão da informação, mas como um processo de construção do conhecimento e valores em comunidades específicas. Os valores são importantes para o ser humano, uma vez que eles desempenham um papel fundamental na construção das regulações e modos como a sexualidade é e pode ser vivenciada. Ela tem o seu aspecto biológico que não pode ser esquecido, porém, outros aspectos também são considerados partes integrantes deste conceito, como por exemplo, os modos como ela é descrita, narrada, organizada a partir das interações sociais e culturalmente construídas.

Não existe a sexualidade como fenômeno biológico e psicológico, homogêneo e estático; existem sexualidades múltiplas, fluidas, mutáveis e heterogêneas, (re)construídas a cada momento nos diversos nós da rede social (Meyer, 2003, p. 16). Logo, o entendimento

relacional no qual a educação sexual é vista como pertencendo inevitavelmente à vida dos alunos e professores não pode ser considerado algo neutro.

No CS o conhecimento não é o que se tem, mas o que se faz em conjunto com as pessoas. O objeto da pesquisa construcionista social desloca-se da natureza das pessoas ou da sociedade para olhar para as interações e para as práticas sociais resultantes. Assumir essa postura torna possível imaginar uma reconstrução do ser humano sobre formas mais atrativas e libertadoras e a um nível social mais amplo. É possível, a partir dela, indivíduos que reconstroem aspectos de si próprios, mas também, repensar um conjunto de categorias sociais como: gênero, sexualidade, raça, deficiência ou doença.

Entender o contexto dos valores produzidos na sala de aula e nos espaços escolares permite ao professor abordar situações na qual não são reproduzidos um consenso de valores através da persuasão, imposição ou regras, mas, sim, que seja possível explorar a diversidade e situações diferentes das ditas e consideradas normais, fazendo com que haja um crescimento e uma mudança por meio do diálogo.

Nesta perspectiva o diálogo é entendido como um ato responsivo (Bakhtin,1982), um ato de comunicação no qual as pessoas falam e agem em resposta umas às outras, e assim, influenciam-se mutuamente. Este deve reconhecer a diversidade de valores e crenças que as pessoas trazem para a conversa (Penman, 2000) como sendo baseados na exposição de experiências individuais. O diálogo também é entendido como um processo sem fim definido; sentidos que emergem de determinadas interações que estão permanentemente abertos a futuras suplementações e construções de novos entendimentos (Rasera, Teixeira & Rocha (2014).

Ainda sobre responsividade, Bakhtin (1982) mostra que esta surge e torna-se possível através dos modos de falar e pensar que permitem a transformação de como alguém vê a si mesmo, os outros e o mundo.

Os professores podem e devem explorar formas de criar contextos tanto físicos, quando relacionais que convidem os alunos a falar de modos diferentes sobre a sexualidade.

Rasera, Teixeira & Rocha (2014, p. 293) resumem que

assumir uma perspectiva construcionista da sexualidade implica uma série de posicionamentos do profissional: é questionar o discurso da norma e afirmar o caráter construído e não natural do sexo (Vance, 1995); é resgatar as possibilidades da vivência da sexualidade e outros tempos históricos e lugares (Laquer, 2001); é considerar que a sociedade identifica e nomeia sensações, desejos, atos e identidades, que passam a ser considerados como sexuais; é conceber que não

temos uma verdadeira e única identidade sexual interna e que a expressa no cotidiano, mas, ao contrário, que realizamos uma performance de gênero/sexo que nos possibilita ser reconhecidos como pertencendo a um gênero/sexo específico (Butler, 2003); é lembrar que as categorias sexuais como homossexual, heterossexual ou bissexual têm uma história muito recente e que servem para produzir hierarquias sociais (Foucault, 1997); é analisar quem ganha e quem perde com determinadas descrições sobre as formas de viver a sexualidade.

Seguindo essas referências teóricas e as ideias propostas por eles, é possível dar espaço e convidar a todos para descobrir quais tipos de mundo estão sendo construídos e criados; para possibilitar-lhes construir novos entendimentos, crenças, valores e realidades, basta sair da visão sólida, estável e contínua.

Portanto, o CS não é centrado no certo ou errado, bom ou ruim, verdadeiro ou falso, evidência ou opinião, mas algo centrado na investigação reflexiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Antônio Nóvoa (1997, p.25)

No Brasil, através do Ministério da Educação, na LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ministério da Educação [MEC], Lei n.º 9394/96 e no Parecer 40/2004, do Conselho Nacional de Educação), iniciou-se a construção de um quadro de reconhecimento de competências com as diretrizes voltadas para o mercado de trabalho e para o emprego. Isto serviu de referência para o desenvolvimento de uma proposta do governo para a criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional - SNCP, cuja finalidade é a de

regular os processos de certificação profissional no Brasil, promovendo a elevação do nível de escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e as experiências de certificação existentes (Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005, p. 2).

Este sistema de certificação pretende promover algumas competências, dentre elas estão: a aprendizagem permanente e a melhoria constante da qualificação do trabalhador brasileiro. Isto pressupõe que aconteçam investimentos constantes ao longo da vida profissional.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências

adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

Foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. (Nóvoa, 1991; Gatti, 1997).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

A formação continuada é definida por Esteves & Rodrigues (1993, p. 44,45) como sendo,

- atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial;
- atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos (...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (...) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização (...).

Sintetizando, segundo Gatti (2008), tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em algum de seus ângulos, em qualquer nível é considerada formação continuada.

Fusari (1997) afirma que a formação continuada vai além de uma concepção de complementação, dessa forma, a formação permanente do professor é uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico, ao partir do pressuposto de que é o professor que detém o conhecimento dos reais problemas da escola, e a escola (lugar de trabalho/ profissionalidade) é o lócus privilegiado e polo desencadeador de formação contínua de professores.

A ideia de que todos precisam se atualizar constantemente em decorrência das mudanças nos conhecimentos, na tecnologia e no mercado de trabalho tem tido cada vez mais relevância dentro da sociedade. Dessa forma, a formação continuada é colocada como melhoria nas práticas dos profissionais.

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global. (Freitas, 2005a, p. 35)

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, instituiu os chamados “Referenciais para a Formação de Professores” (Brasil, 1999), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. O documento profere:

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (Brasil, 1999, p. 70)

A partir desse fragmento é possível perceber que, a orientação defendida para a formação continuada dos professores pelos “Referenciais para a Formação de Professores” está relacionada à concepção crítico-reflexiva. Destarte, a prática, pautada nesta concepção, foi um conceito central que uniu diferentes autores que propuseram um repensar das políticas de formação de professores na década de 1990 no Brasil.

Importante esclarecer que a formação crítico-reflexiva não é uma concepção de formação continuada criada pelo MEC e seus assessores, mas sim, uma concepção que vem se

constituindo através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente, pela sua ineficácia.

O professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (Almeida & Prado, 2008, p. 28), pois, como afirma Silva (2001, p. 28), “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação [...]”. Enfim, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

Fazendo uma avaliação crítica do impacto da ideia de professor reflexivo no cenário educacional, é possível entender que a teoria da reflexão sobre a prática causou poucas transformações na realidade educativa, isto porque a reflexão foi reduzida apenas à prática de ensino, ou seja, aos processos de ensinar e aprender na sala de aula. Porém, entendemos que tal reflexão deve ser estendida para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas onde está inserida a prática docente, para que não sejam reproduzidos os sistemas que vêm se instituindo historicamente, onde a sociedade é marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes. Logo, é evidente que prática educativa não é descolada das outras práticas existentes no mundo, na vida real. A essa reflexão mais ampla sobre a realidade, é preciso acrescentar também a necessidade de uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a sua relação com o mundo.

Figueiró (2006, p. 90) traz em pauta uma discussão importante, dizendo que

não se pode perder de vista, primeiramente, o significado da formação de educadores, pois ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a esses momentos, uma vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial e prossegue ao longo de todo o período da prática profissional. Durante os anos de vida anteriores ao ingresso no curso de formação inicial, a pessoa vai construindo suas representações sociais, seus significados do que seja a escola, o ensino, o papel do professor e o do aluno, e assim por diante. Portanto, as experiências de vida da pessoa, anteriores e posteriores à sua formação inicial, contribuem para o processo de formação do educador. A prática profissional, por sua vez, deve ser valorizada como o fio condutor central.

A formação de professores lida com a construção de saberes e conhecimentos docentes. Borges & Tardif (2001) caracterizam os saberes docentes como temporais, uma vez que o conhecimento sobre a prática só pode ser construído a partir das experiências construídas, ou seja, do ser e do fazer-se professor na prática. Destarte, os saberes docentes são construídos também dia após dia, na escola, em casa, nas relações que o professor estabelece e por isso, pode-se atribuir um sentido de provisoriedade ao conhecimento produzido nas formações, visto que, as teorias historicamente elaboradas servem como base para a revisão de novas práticas que, por consequência, geram novas teorias e novas práticas.

Na mesma direção, Gatti (2008, p.62) situa esses fatos ilustrando que,

na última década, a preocupação com a formação de professores entrou em pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vêm estruturando em novas condições, num modelo informatizando e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

É oportuno compreender que a formação continuada no Brasil, por vezes, é tida como uma solução diante da formação inicial (graduação) precária e sem os aprofundamentos necessários dos conhecimentos que são pré-requisitos para uma boa execução do trabalho. Isto faz com que os professores reflitam em como responder as demandas, necessidades e problemas que enfrentam na escola e dentro das salas de aula.

Sobre este assunto Gatti (2008, p. 58) sintetiza que,

os problemas concretos das redes inspiram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional .

Tal situação traz o reconhecimento de que o profissional nunca está plenamente formado, tornando necessária uma constante retomada das práticas, teorias, que ajudam a encontrar algumas respostas.

Há anos o Banco Mundial (1995) já tratava como prioridade a formação continuada e seu papel renovador. Como esse, vários outros documentos atuais, do primeiro decênio do

século XXI, também trazem esta ideia de preparar os professores e profissionais da educação para formarem as novas gerações para a nova era, onde a tecnologia move o mundo, no entanto tanto a escola, quanto os professores ainda não se encontram devidamente preparados para tal.

Como aponta a literatura referente à formação continuada, é preciso levar em conta os saberes e dizeres dos professores quando se trata de prepará-los para atender às exigências do mundo atual sob vários aspectos, sejam eles: sociais, econômicos, culturais e políticos. Nesse sentido, Sena (2007, p.51) assinala que

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa onde ela ocorra, seja na universidade, nos institutos ou noutros lugares.

Pensando nesta questão de ouvir o que os professores têm a dizer sobre a formação, fomos buscar na literatura pesquisas que nos fizessem entender o que os próprios professores falam da formação continuada. Wengzynski & Tozetto (2012) deram voz aos professores, e descobriram o seguinte:

opinião unânime dos professores é que a formação continuada de forma geral, contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho (p.7).

para os professores a formação continuada tem mais a ver com as questões práticas da sala de aula do que com aquelas que nascem do campo teórico para depois se refletirem no cotidiano escolar (p.8).

nenhum dos professores que fez parte deste estudo citou o cotidiano da sala de aula como local de formação continuada. Contraditoriamente, atribuem valor à formação oferecida pela escola, mas veem a sala de aula como lugar de aplicação prática desta formação, ignorando mais uma vez a ação reflexiva de sua prática pedagógica (p.9, 10)

Nota-se, portanto, que os professores ressaltam a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, valorizando os momentos formativos oferecidos pela instituição, porém é possível perceber também que eles acabam por dar mais valor às questões práticas da sala de aula, do que às teorias e à reflexão sobre elas. Esquecem que é a teoria que embasa a construção de suas práticas. Assim, os professores devem entender como uma mudança se dá

na prática e na teoria, para que possam saber com alguma propriedade o que ela significa para o seu trabalho.

Buscando entender mais sobre a visão dos professores sobre a formação continuada, pesquisadores na área, como Gatti, Barretto & André (2011) e outros, sintetizam discorrendo que, por vezes, as formações apresentam currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, com uma avaliação precária.

Na intenção de finalizar, o trecho de Ripper (1996, p.70) resume relatando a

importância que se dá à formação dos professores e, principalmente, à formação em serviço, que não é ocasional, pois parece claro na literatura que o papel do professor é de fundamental importância no trabalho pedagógico. O objetivo é valorizar o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico. Espera-se possibilitar, desse modo, ao educador, não só a formação continuada e cotidiana, mas também a visualização de novas fronteiras a serem alcançadas no desenvolvimento do aluno e segurança para conduzir esse processo.

Marcos regulatórios da formação continuada

A defesa da tese de que a melhoria do ensino poderia acontecer por meio da melhoria da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte aumento nas políticas de formação continuada, tendo como resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos. Coube ao MEC a elaboração e implementação de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, cujo objetivo era gerar o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal.

Um dos documentos que iniciou a legalização da formação continuada dos professores no país foi: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996a) estabelece o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica em seu título VI e aponta fundamentos e responsabilidades para com a formação continuada no país por meio dos seguintes artigos:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...] terá como fundamento: Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão: Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

No seu artigo 67 (dos profissionais da educação) profere que

os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo II - aperfeiçoamento profissional contínuo como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para este fim.

No artigo 70 do título VII, proposto para os recursos financeiros, essa mesma Lei aponta as responsabilidades financeiras da formação continuada:

Artigo 70 (dos recursos financeiros) – considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: Parágrafo I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

Essas iniciativas fortalecem a ideia de que as políticas educacionais municipais devem priorizar qualitativamente o aperfeiçoamento dos docentes, definindo linhas de ações específicas voltadas às carências apresentadas pela maioria dos profissionais da educação.

No artigo 80 da LDB consta que

o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*” (grifo nosso). E nas disposições transitórias, no artigo 87, inciso III, fica elucidado que é dever de cada município “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

Ao realizar uma análise da LDB, alguns aspectos chamaram a atenção com relação à formação continuada. O primeiro aspecto está relacionado às discussões conceituais dos

termos que são usados no que se refere à formação continuada, a qual é considerada como capacitação em serviço (Art.61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). Como elucida Santos (2011, p.2),

a diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduz perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jontiem¹. Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Sobre esses termos, é importante esclarecer o significado de cada um deles. O uso do termo Treinamento estabelece consenso com uma perspectiva adaptativa, que visa habilitar o professor a seguir modelos, cujo alcance poderia se dar por meio de uma “repetição mecânica”. A ideia de treinamento consistiria assim, na correção de alguns desvios e também na solução das falhas de desempenho do executor. Daí, a necessidade de adestramento e padronização de determinados comportamentos e práticas.

Já o termo capacitação denota uma ideia de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (Floriani, 2008, p.78). Podendo ser considerada também uma concepção de formação de natureza mecanicista que compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática.

Outra forma de fazer referência à formação continuada é usando a palavra aperfeiçoamento, que também está circunscrita na mesma perspectiva de que “implica tornar os professores mais perfeitos”. (Prada, 1997, p. 88). Assim, é possível entender que este termo carrega consigo uma ideia de que há um “vazio”, um déficit na formação, algo que a formação não foi capaz de proporcionar e que precisa ser proporcionado para que haja a melhoria do desempenho profissional.

É possível concluir, segundo Pereira (2000), que a LDB – lei no 9.394/96 foi, sem dúvida, foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil,

¹ A Conferência de Jontiem resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jontiem ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

inserida hoje, inclusive, como parte dos assuntos discutidos em disciplinas de Políticas Públicas para a formação de professores.

Sobre este assunto, como mostra Santos (2011, p. 6), a LDB

estabeleceu, de pronto, um lugar para a formação continuada do professor, garantindo-a como direito do pessoal do magistério e como dever do Estado, assim como incentivou o professor a investir em seu desenvolvimento profissional. Porém, muitas vezes, esse discurso também abriu espaços para a instauração de uma gestão privada na oferta da formação, seja ela inicial ou continuada. Um aspecto que parece ser considerado, nesse processo de valorização da formação continuada, são os critérios utilizados para a definição da oferta dos cursos. Uma formação continuada que se apresenta como parte integrante do trabalho docente está umbilicalmente vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente. Daí a necessidade de que a formação não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza.

No que se refere à atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999, p. 70) que:

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Além da LDB (Lei nº 9.394/96), e do o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado em janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, passou a exigir a elevação do nível de formação dos docentes, antecipando para isso a formação continuada em serviço.

O PNE estabeleceu vinte e oito metas para os docentes da Educação Básica, entre essas, interessa-nos algumas, entre elas, a de número 12. A meta 12 previa a ampliação dos programas de formação em serviço, em regime de colaboração. Um dos pontos fortes deste PNE foi a divulgação do diagnóstico da educação no país por níveis de ensino. Na questão da formação docente observou-se que quase 13% dos professores possuíam apenas o Ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% tinham formação em nível Médio e apenas 20% eram graduados. O capítulo IV do PNE (2001-2010) trata especificamente sobre o magistério

da Educação Básica e em suas diretrizes profere o seguinte,

a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de educação (...). A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. (...) Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (...) A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

O PNE 2001-2010 foi o primeiro plano de educação com força de lei, por exigência da Constituição de 1988 (artigo 214) e da LDB/1996 (artigo 87, § 1º). A aprovação deste plano através de lei possibilitou a continuidade das políticas inseridas no documento durante dez anos, independente do governo que estivesse no poder, caracterizando-o como um plano de Estado (Libâneo, 2009).

Com a intenção de alcançar as metas estabelecidas pelo PNE o governo implementou várias ações, uma delas foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto n.º 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Esta tem como um de seus objetivos principais promover a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, e ainda dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, ou seja, os demais profissionais da educação, utilizando metodologias de EAD.

Para que esse sistema funcione é preciso que o princípio de cooperação recíproca aconteça entre os três entes federados (União, Estado e Município) formando um tripé entre UAB, secretarias de estado/municípios e universidades parceiras. Os dados apontam que de 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. Em agosto de 2009, a operacionalização da UAB passou a ser coordenada pela Capes que a fim de equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica conseguiu ampliar a rede alcançando um total de 720 polos (UAB, 2011).

A partir dessas iniciativas trazidas aqui, e de outras iniciativas referentes a aparatos legais sobre a formação continuada, é possível perceber que com o passar do tempo houve um

aumento forte de ações relacionadas à formação continuada. Fica claro também, a partir desta explanação, que a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que precisa refletir sobre a sua prática e dialogar sobre ela com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Porém, dentro desta concepção de formação continuada de professores, faz-se necessário ainda, conceituar a questão da formação do professor, definir os modos de ser e de estar na docência e regulamentar os financiamentos específicos para que esta formação ocorra.

Formação continuada, ES e as Tecnologias Digitais

Diante de um mundo de transformações rápidas e constantes, no qual os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios, pressupõe-se a necessidade de um investimento constante na formação continuada ao longo da vida profissional.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não dão mais suporte para que pessoas exerçam a sua profissão ao longo dos anos com a devida qualidade, como acontecia até há pouco tempo, conforme refere Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

As iniciativas de formação de professores têm aumentado no Brasil, como também as propostas de educação continuada na modalidade de EAD, que para muitos é uma iniciativa interessante, pois possibilita a atualização de conhecimentos atrelada ao exercício profissional. Ressalta-se que, como apontado anteriormente, a Educação a Distância é uma modalidade de educação estabelecida no Brasil pela Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, utilizada como possibilidade de formação ou educação continuada a partir do Decreto nº 5.622/2005.

Dentre as propostas e programas de formação continuada de professores, vinculadas às universidades, pode-se destacar a EAD como uma das políticas educacionais mais relevantes na atualidade, políticas essas que vêm apresentando esforços significativos tanto de investimento teórico, quanto financeiro, realizados pelas universidades e pelo poder público, respectivamente.

Lévy assinala que, “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos; pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo.” (2010, p.96).

Estudos e pesquisas na área de ES têm demonstrado o quanto a inclusão de trabalhos de ES na escola continua sendo uma tarefa difícil e complicada para muitos professores. Isso acontece porque a maioria das universidades do Brasil ainda resiste à inclusão nos currículos oficiais, das temáticas referentes às questões da sexualidade, ES e relações de gênero.

Analisando o Projeto Pedagógico de um curso de formação em Pedagogia oferecido por uma universidade estadual brasileira, Leão (2009) constatou que praticamente não havia menção à sexualidade e orientação sexual na estrutura curricular do curso. Seu estudo, assim como o de Silva (2010), permitiu constatar que o tema "orientação sexual" acaba sendo abordado pelos docentes formadores de professores numa perspectiva espontaneísta e dependente da manifestação de interesse por parte dos alunos. Ambas as pesquisas apontam para evidências do pouco conhecimento dos docentes formadores de professores acerca da temática. Como consequência, os professores trazem para o cotidiano da sala de aula o que cada um entende, avalia como positivo ou negativo e importante em ES, entendimentos esses permeados, muitas vezes, por conceitos somente biológicos, desconsiderando os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos da sexualidade. Por esta razão fica por conta da formação continuada a responsabilidade de preencher esta lacuna deixada na formação inicial.

Falar de sexualidade, gênero e ES na escola é abrir possibilidades para que os alunos tenham novos olhares a respeito do contexto histórico, social e cultural do feminino e masculino, e de como os papéis representados por mulheres e homens foram construídos na sociedade, na política, na economia e na religião. E que esses papéis influenciaram essa construção ao longo dos tempos, ocasionando danos e ou distorções para os dois sexos.

Vislumbra-se também que por intermédio dessas ações, será desenvolvido nos professores o respeito pelo ensino laico, de modo que eles venham a realizá-lo sem preconceitos, evitando qualquer tipo de exclusão e violência, visando à construção de uma sociedade mais justa, digna e igualitária. Outras questões que justificam a necessidade de formação continuada em sexualidade para os professores se refere à busca da diminuição da gravidez não planejada entre os adolescentes, o risco de contaminação pelas DSTs entre os jovens, menos violência na escola, entre outros.

As formações continuadas em educação sexual atreladas ao uso das Tecnologias Digitais têm como responsabilidade o desvelamento de maneiras de atuar em sala de aula. Grande parte dos professores que não tiveram acesso a estas discussões na formação inicial podem conhecer, discutir e aprofundar o tema, podendo multiplicá-lo com seus pares através

de, por exemplo, grupos de estudos. Isto fará com que se sintam mais seguros para realizar um trabalho intencional de educação sexual na escola.

Neste quadro, as Tecnologias Digitais vêm como potencializadoras da formação continuada em ES. É necessário aproveitar e utilizar todo o potencial disponibilizado pelas Tecnologias Digitais no sentido de se criarem e reinventarem novas formas para se minimizar a defasagem existente na formação inicial e contínua de professores em ES, demonstradas por várias vezes, em várias pesquisas na área (Freitas 2014; Rossi & Freitas (2012); Melo, Freitas & Chagas (2010); Figueiró (2014); Leão (2012); Leão & Ribeiro (2009); Maia & Ribeiro (2011)).

Portanto, através das formações continuadas o professor pode e deve ampliar as suas possibilidades de atuar na escola, ao repensar e reconstruir os seus conceitos e pré-conceitos relativos às temáticas da sexualidade, utilizando-se dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais. Isto porque, para além desta mudança, coloca-se mais próximo de seu aluno que, fazendo parte da geração dos “nativos digitais”, muitas vezes têm acesso e domina essas tecnologias com mais frequência e tranquilidade do que o professor.

TECNOLOGIA

“Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias”.

Kensky, 1997

Marcos regulatórios da Educação a Distância (EAD)

A EAD no seu formato inicial existe há mais de um século, porém, somente nas últimas décadas assumiu status que a coloca no cume das atenções pedagógicas. Ela foi alavancada a partir da década de 60 e 70, contexto no qual o uso da tecnologia na educação foi gradativamente aumentando, passando a articular, integralmente, o áudio e o vídeo cassete, as transmissões de rádio e televisão, o vídeo disco, o computador, e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, e alguns caminhos alternativos de aprendizagem, como: hipertextos, diferentes linguagens, instrumentos de fixação de aprendizagens com programas tutoriais informatizados, entre outros (Ferreira & Leão, 2014, p. 2)

Os primeiros marcos regulatórios sobre a EAD apareceram na década de 1960, com destaque ao Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71).

A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), também nomeada como LDB foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação, essa LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Dentre elas, a definição do Ensino Médio como etapa última da Educação Básica, a compreensão da educação como processo de formação humana e a aplicação da Educação a Distância (EAD), possibilitando na altura que, o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

A referida LDB - Lei de n. 9394/96, regulamentou a EAD no Brasil, com isso houve a criação de várias instituições EAD, bem como, o surgimento de polos de EAD para atender a demanda de formação de grande número de estudantes (BRASIL, 1996). Para tal, o Ministério da Educação (MEC) criou uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) que,

[...] atua 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. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2011).

O artigo 80 da LDB regulamenta o uso da EAD afirmando que,

o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Com base no exposto, fica evidente que o sistema educacional incentiva a implantação e o uso das tecnologias digitais, na perspectiva de atender a demanda da produção do mundo globalizado e, aos preceitos constitucionais referentes à área de ciência e tecnologia.

A nova LDB concebe a aprendizagem norteada por princípios, dentre eles, o da flexibilidade, formas mais eficazes de aprendizagem, pois a sociedade do conhecimento não está mais enrijecida em alguns modelos, em paradigmas acabados e, sim, em paradigmas novos, nos quais o meio escolar concebe as práticas escolares como o devir, com a permissão de mudança constante. Ela preconiza: a democratização das tecnologias digitais no processo educacional como um dos agentes da promoção do conhecimento; domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção moderna, a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

As tecnologias digitais vêm reordenando e reestruturando a forma de se produzir e disseminar o conhecimento, as relações sociais e econômicas, a noção de tempo e espaço, modos de ser, pensar e estar no mundo, até a capacidade de aprender para estar em permanente sintonia com a velocidade das constantes transformações tecnológicas que, na verdade, tornou-se um bem maior nesta nova era.

De acordo com Litwin (1997, p. 124),

são temas da tecnologia educacional o desenvolvimento tecnológico em nossa sociedade, a organização, categorização e interpretação do mundo que provê a tecnologia da informação em cada uma das suas comunicações e o campo do currículo na escola que se vê condicionado pela necessidade de ditas reinterpretações

Corroborando com o quadro normativo descrito até aqui, é importante citar também o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2001, como Lei nº 10.172, realizou uma

análise da realidade do sistema educacional em todo o território brasileiro, nos seus diferentes níveis e modalidades, e posteriormente, instituiu algumas diretrizes e metas a serem cumpridas no período de dez anos, caracterizando-se como uma política de Estado, mais permanente. Existe um Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (2011/2020) aprovado pela Câmara dos Deputados em tramitação no Senado.

A partir desse documento, e dos outros citados aqui, percebe-se que há sobre a modalidade de EAD uma enorme expectativa, isto fica nítido no trecho “desafios educacionais existentes podem ter na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral” (Brasil, 2001).

Niskier (1996) corrobora com esta ideia quando explica que com a LDB se insere uma enorme esperança ao contexto educacional, sendo imperativo determinar qual o tipo de escola que se deseja. Além disso, defende que o aproveitamento do curso a distância é melhor do que o presencial. Na visão deste autor, o aluno vê-se obrigado a ter mais disciplina, concentração, estudar mais e, colhendo, conseqüentemente, mais resultados no que diz respeito ao aprendizado. As possibilidades de comunicação e de trocas significativas com o outro, por intermédio da linguagem real ou virtual, repercutem na subjetividade como um todo e intervêm na estruturação cognitiva, na medida em que constitui um espaço simbólico de interação e construção. Segundo Fleming (1989, p. 393, 394)

uma pessoa letrada tecnologicamente tem a liberdade de usar esse poder para examinar e questionar os problemas de importância em sócio-tecnologia. Algumas dessas questões poderiam ser: as ideias de progresso por meio da tecnologia, as tecnologias apropriadas, os benefícios e custos do desenvolvimento tecnológico, os modelos econômicos envolvendo tecnologia, as decisões pessoais envolvendo o consumo de produtos tecnológicos e como as decisões tomadas pelos gerenciadores da tecnologia conformam suas aplicações.

Outro documento a ser destacado é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007 como um projeto federal. Um dos seus pontos principais diz respeito à formação de professores. Uma de suas iniciativas principais é a distinção dada aos profissionais da educação e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (BRASIL, 2007).

Percebe-se, então, uma nova relação pedagógica com os atores sociais, estabelecendo nos espaços mediados pela rede, o ciberespaço, um diálogo fundamentado em uma educação, ao mesmo tempo, como ato político, como ato de conhecimento e como ato de criação e recriação, pois o conhecimento só se redimensiona devido à imensa coletividade dos homens, num processo de valorização do saber de todos.

Lévy (2010, p.92) define o ciberespaço como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, incluindo a isso os sistemas de comunicação eletrônicos, porque eles transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinados à digitalização.

Já para Bicudo & Rosa (2010, p.144),

o ciberespaço não apenas designa um espaço virtual propício para a comunicação disposto por meio da tecnologia, mas um espaço que, colocado à disposição da educação, permite um ambiente de acontecimentos que atualizam o ensino virtual, estabelecendo uma rede de conexões intersubjetivas, com características específicas.

Nesta estruturação cognitiva, a oferta do saber compartilhado e de uma educação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender estimula a autonomia dos sujeitos aprendentes, num diálogo contínuo, uma vez que o diálogo consiste em uma relação horizontal de interatividade entre os sujeitos e, uma exigência existencial possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido.

Lemes (2007), Lemes & Ribeiro (2010) trazem a discussão sobre a expressão “a distância”, dizendo que está não é a nomenclatura mais oportuna a tal modalidade de ensino, assim, ele aponta um novo conceito, denominado de “Ensino Presencial Remoto”, que é caracterizada pela,

condição de interatividade em tempo real, entre professor e aluno, independentemente de onde cada um deles estiver fisicamente. Para tanto, é preciso que se tenham momentos específicos e condições estruturais onde a relação professor e aluno sejam efetivados da forma síncrona. Há que se considerar, ainda, a necessária condição de som, imagens dinâmicas, textos e dados de forma bidirecional para dois ou mais ambientes conectados, além do material de apoio. Verifica-se, que atualmente poder-se-ia denominar a “Educação a Distância”, como um “Ensino Presencial Remoto”, pois a distância não é mais verificável como foi, por exemplo, nos cursos de ensino por correspondência; tal modalidade está totalmente reconfigurada e abastada da tecnologia, que proporciona atividades online síncronas e assíncronas aos seus envolvidos (Maturano & Lemos, 2012, p. 9).

Vale ressaltar que atualmente existem algumas variações: educação presencial, educação a distância com momentos presenciais (parte presencial/ parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). Sendo a presencial aquela dos cursos regulares, em qualquer nível, na qual os professores e alunos se encontram sempre num local físico, conhecido como sala de aula, é na realidade, o ensino dito convencional. A EAD com momentos presenciais ocorre parte na sala de aula, e outra parte a distância, através das tecnologias. De fato, a EAD pode ter ou não momentos presenciais, porém é condição imprescindível ter professores e alunos ainda que separados fisicamente no espaço e no tempo, no entanto, juntos através das tecnologias digitais no processo educacional.

Como afirma Larrucia (2008, p. 5),

alguns elementos abordados em relação ao ensino a distância se destacam: (1) separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial; (2) influência da organização educacional (planejamento, sistematização e projeto que a diferencia da educação individual; (3) utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; (4) previsão de uma comunicação-diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via; (5) possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e (6) participação de uma forma industrializada de educação.

Para tanto, posturas pedagógicas precisam ser revistas frente às exigências dos novos paradigmas da comunicação interativa mediada por computador, possibilitando, assim, usar meios de comunicação síncrona (tempo real) e assíncrona (tempo diferido). O professor deve modificar sua ação pedagógica para se adequar a EAD. Na perspectiva da interatividade, seja esta síncrona ou assíncrona, o professor deixa de ser o controlador das informações (o que imobiliza o conhecimento) e o transfere aos alunos. No processo de interatividade enfoca-se o diálogo interconectado, vivenciado no ciberespaço. Alonso & Alegretti (2003, p.164) mencionam que,

[...] a interatividade síncrona se caracteriza pelo uso de ferramentas de comunicação que exigem a participação dos sujeitos em eventos previamente definidos, com horários específicos, para que ocorram, como por exemplo, chats, videoconferências ou audioconferências através da Internet.

Deste modo, a forma síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real, isto é, o emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que

instantaneamente, como numa conversa por telefone. Segundo Aoki (1998), os benefícios das ferramentas síncronas, são:

1. motivação: o foco é a energia do grupo;
2. telepresença: interação em tempo real;
3. feedback: permite retorno e crítica imediata;
4. encontros regulares: alunos mantêm os trabalhos em dia.

Já a forma assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, na qual, o emissor envia uma mensagem ao receptor, e este poderá ler e responder a mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação: o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão. Alguns dos benefícios das ferramentas assíncronas, segundo Aoki (1998), são:

1. flexibilidade: acesso a qualquer tempo e em qualquer lugar;
2. tempo para refletir: poder pensar e checar referências;
3. contextualização: oportunidade de integrar as ideias em discussão com colegas de trabalho;
4. custo/benefício: atividades baseadas em texto não requerem linhas de transmissão de alta velocidade e nem computadores robustos para o seu processamento.

A EAD pode ser realizada nos mesmos níveis que o ensino regular, ou seja, no ensino fundamental, médio, superior, porém, como aponta os dados da quadro (1) do CENSO 2013, embora algumas faixas etárias mais jovens comecem a mostrar boa presença entre os alunos de cursos a distância, a idade média deles ainda se situa em torno de 30 anos ou mais. Nos cursos regulamentados totalmente a distância (graduação e pós-graduação, excluídos os livres não corporativos e livres corporativos), por exemplo, 60% das instituições ouvidas indicaram que a faixa etária predominante de seus educandos está entre 31 e 40 anos, enquanto apenas cerca de um terço delas (32%) indicaram como predominante a faixa etária entre 21 e 30 anos (CENSO EAD BR, 2013)

Quadro 1: Perfil etário dos educandos dos cursos EAD oferecidos pelas instituições formadoras participantes do Censo EAD.BR 2013.

Cursos	Idade média dos educandos				
	Menor de 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Maior de 41 anos	
Regulamentado totalmente a distância	2	41	77	9	
Regulamentado semipresencial	4	30	33	1	
Disciplina(s) EAD	6	55	20	0	
Livre	Não corporativo	7	34	45	1
	Corporativo	0	19	47	8
Total	7	53	92	9	

Fonte: CENSO EAD BR 2013

Com toda a evolução descrita até aqui, nota-se que o formato de educação EAD ganhou visibilidade/espço e está sendo cada vez utilizado pelas pessoas. O CENSO EAD BR (2013, p.31) descreve que

nota-se uma sensação geral de otimismo no ambiente da EAD. A grande maioria (64%) das instituições consultadas afirmou que o número de matrículas aumentou em 2013, enquanto apenas uma parte delas (14%) afirmou que o número de alunos diminuiu. A expectativa é que este bom momento se torne ainda melhor, já que os pesquisados projetam o crescimento no número de matrículas para 82% no ano de 2015, contra apenas 5% que acreditam na diminuição do número de alunos. As instituições mais otimistas são as que praticam educação semipresencial ou totalmente a distância, com otimismo superior a 80% para o ano de 2015.

Quadro 2: Evolução das matrículas em cursos oferecidos por instituições participantes do Censo EAD.BR 2013, segundo a percepção dos respondentes.

Situação	% média											
	Totalmente a distância		Semipresencial		Disciplinas EAD		Livres não corporativos		Livres corporativos		Total	
	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015
Aumento	39 (59%)	55 (83%)	20 (64%)	27 (87%)	17 (58%)	23 (82%)	53 (70%)	59 (78%)	34 (66%)	43 (82%)	163 (64%)	207 (82%)
Diminuição	14 (21%)	4 (6%)	5 (16%)	2 (6%)	5 (17%)	1 (3%)	5 (6%)	3 (4%)	7 (14%)	3 (6%)	36 (14%)	13 (5%)
Manutenção	13 (20%)	7 (11%)	6 (19%)	2 (6%)	7 (24%)	4 (14%)	17 (22%)	13 (17%)	10 (19%)	6 (11%)	53 (21%)	32 (12%)
Total*	66	66	31	31	29	28	75	75	51	52	252	252

Fonte: Censo EAD BR 2013

É possível observar a evolução das matrículas na EAD, esse aumento vem ao encontro com as vantagens dessa modalidade: maior alcance, razão custo/benefício mais favorável, e principalmente a maior flexibilidade, quer para os professores, quer para os estudantes. Partindo desse pressuposto, reconhece-se a importância de tecer novas metodologias de ensino para que sejam rompidas as barreiras que estão se formando entre professor e aluno no ensino tradicional.

Os dados citados acima corroboram com o que pontua Belloni (2002, p.152),

[...] tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento necessário e regular dos sistemas educativos, não apenas para atender a demandas de grupos específicos, mas com funções de crescente importância, especialmente na [...] educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Nas sociedades da “informação” ou do “saber”, em que formação inicial torna-se rapidamente insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a “educação ao longo da vida”.

Na EAD, seja no formato a distância com momentos presenciais ou só a distância, o trabalho é colaborativo e deve ser organizado com base nas conexões e relações entre os diversos setores e responsáveis pela existência de determinada plataforma de EAD. De acordo com Almeida (2010, p.95),

o desenvolvimento do currículo na EAD mediatizada pelas TIC pode fortalecer os métodos institucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados. Por outro lado, as potencialidades de comunicação multidirecional e multimodal, a representação do conhecimento com o uso de distintas linguagens e o desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos, evidenciam possibilidades de superação da abordagem da EAD alicerçada em princípios da organização industrial de produção de massa, racionalização e divisão do trabalho.

Em suma, o EAD atrelado ao avanço tecnológico, é tido como um auxiliar ao processo educativo, podendo ser utilizado com êxito na melhora também dos cursos de formação de professores.

Tecnologia e Educação

[...] tecnologia da informação não são a causa da transformação social. No entanto, na ausência de tais tecnologias, os processos que conduzem a transformação social não poderiam ocorrer. Logo, o argumento não é que essa nova tecnologia seja suficiente, mas uma condição necessária para o tipo de sociedade em que vivemos, a sociedade em rede.

Castells (2000, p. 151)

Como a própria citação que escolhi para iniciar essa sessão diz, as tecnologias fazem parte do processo, claro que ainda há muito a se compreender e descobrir, porém não há como escapar do fato de que “a tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo” (Lemes & Ribeiro, 2010, p. 347)

A instituição educacional deixa toda a tecnologia dos novos meios e sistemas simbólicos e, de sentido para a cultura que vem extraescolar, todavia, de acordo com as demandas atuais é necessária a integração de ambos, o que implica: conhecer quais os preconceitos acerca da tecnologia, do impacto das produções tecnológicas no mundo e na educação (Lion, 1997). E quais esses preconceitos no resto dos atores sociais que participam na tarefa educativa (alunos, pais, outros docentes, diretores e etc.); debater com os alunos qual é o impacto das tecnologias em sua vida cotidiana; encontrar na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê. Este “para quê” tem conexão com a ideia original *tictein*, com a ideia de criação, de dar à luz, de produzir (Lion, 1997).

Maggio (1997, p.15) ressalta que no final da década de 60 e nos anos 70, a tecnologia educacional foi caracterizada como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender os problemas da educação, e em um trabalho elaborado pela Direção de Pesquisa e Comunicação Educativas do Instituto Latino-Americano da Comunicação Educativa (ILCE) afirmou-se que a origem deste campo se caracteriza por um equívoco inicial, o de supor que a utilização de instrumentos derivados do avanço técnico melhoraria automaticamente a eficiência e eficácia dos sistemas educacionais abrindo possibilidades para a substituição do professor. Por trás desta pretensão estava implícito o conceito de ensino baseado na mera transmissão de informação.

Essa visão gerou um pré-conceito a toda forma ou proposta que envolvesse a tecnologia educacional e, ao mesmo tempo, um esquecimento da sua importante função social. Isso foi desencadeando ao longo do tempo um descuido de realizar uma análise relacionada com as formas de pensamento das crianças e jovens de hoje que estão

estruturadas a partir dos meios de comunicação e da importância da tecnologia na vida do homem. Esses dois fatos precisam ser levados em consideração no momento em que o ensino acontece.

Os estudos apontam que ensinar do jeito tradicional é insuficiente hoje em dia para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos. Um exemplo que ilustra essa situação é a ideia que somente por incorporar novos meios, produções, ferramentas e instrumentos nas escolas, adotamos inovações pedagógicas. As tecnologias não podem ser reduzidas aos suportes materiais: computador, televisão, tablet e lousa digital. Conforme aponta Moran (1993, p.34), as tecnologias dentro de um projeto inovador,

sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia.

As pessoas não devem se deixar levar pela ilusão tecnológica, supondo que qualquer incorporação da tecnologia baste para produzir mudanças favoráveis; nem desconsiderá-las. As produções não são alheias ao contexto, à mão e à aspiração do homem (Lion, 1997, p. 26). É necessário que aconteça um uso consciente da tecnologia, uma reflexão crítica sobre elas, pois as tecnologias são frutos do ser humano, não são boas nem más por si só, elas estão inseridas em um contexto tanto de produção como de aplicação que o homem faz dela. Lion (1997, p.31) discute que,

cada sociedade cria, recria, pensa, repensa, deseja e age sobre o mundo através da tecnologia e dos outros sistemas simbólicos. A tecnologia é impensável sem admitir a relação entre o homem e a sociedade. A tecnologia não é neutra, obedece a jogos de poder e a leis de mercado próprias da sociedade na qual está inserida. O sistema educacional, em geral, e a escola, em particular, apropriam-se das produções tecnológicas desde um ponto ético, político-ideológico, pedagógico determinado. Os impactos da tecnologia atravessam a escola. As instituições educacionais, como já se mencionaram, não apenas “consomem” como também produzem tecnologia, materiais de ensino, *softwares*, guias de leitura e de observação de vídeos, decodificação das mensagens dos meios de comunicação de massa, incorporação do jornal na aula, etc.

Assim sendo, produzir tecnologia não é apenas inventar um novo aparato tecnológico, é questionar a tecnologia implementando-a no cotidiano escolar.

A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo, por isso existe o conhecimento acumulado e, por essa mesma razão é contínua sua produção. O indivíduo agrega em sua história e em sua cultura, o legado dos seus antepassados, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento, através das experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos, linguagem, entre outros. Este não é um processo determinista, uma vez que o indivíduo participa ativamente da construção de seu círculo de interações, modificando-o e provocando transformações neste contexto (Suanno, 2003, p.2)

Não obstante, se algumas instituições apostarem na revisão dos métodos convencionais de ensino para dar espaço ao uso da tecnologia, o processo de aprendizagem com ferramentas informatizadas pode ser alcançado no Brasil.

TelEduc

Antes do surgimento da plataforma Moodle, surgiu o TelEduc, um ambiente de ensino a distância, que permite a realização de cursos via internet. Foi desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática aplicado à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O principal objetivo de criação desse ambiente foi a necessidade de suporte para a formação de professores, tendo como foco o trabalho com informática educativa. Para o desenvolvimento das interfaces, a equipe ouviu atentamente as demandas dos usuários e vivenciou um trabalho colaborativo, o que gerou um resultado satisfatório, pois o ambiente demonstra funcionalidade acessível mesmo para aqueles que não entendem de computação.

TelEduc é uma plataforma *open source*, que Segundo Rocha (2003), é um ambiente que tem como proposta maior a utilização da internet como meio de construção de conhecimentos e de facilidade por parte do usuário, que pode adequar sua proposta pedagógica às ferramentas disponibilizadas.

As funcionalidades oferecidas pelo Teleduc estão agrupadas em três grupos: ferramentas de coordenação, de administração e de comunicação. As ferramentas de coordenação têm como objetivo principal organizar as ações no curso, informando aos alunos as intenções da proposta e contribuindo para uma melhor organização e compreensão da dinâmica de trabalho. As ferramentas de comunicação só podem ser acessadas dentro do ambiente, a exemplos do correio, bate-papo, fóruns de discussão e mural. Entretanto com o desenvolvimento de novas versões, já se pode enviar e-mail externo aos destinatários, porém a resposta só pode ser dada a partir do acesso ao ambiente. As ferramentas de administração

têm como objetivo dar apoio ao gerenciamento do curso através do suporte e da administração e não são visíveis aos alunos (Rocha, 2003).

Para Franciscato (2008), um dos pontos fortes observados no TelEduc é a facilidade de uso mesmo para pessoas que não possuem um bom conhecimento de informática, considerando a estrutura das páginas que é simples e mantém o mesmo padrão para todas as funcionalidades oferecidas. Em termos de apresentação, o ambiente TelEduc é flexível e está dividido em duas partes: as ferramentas e o conteúdo correspondente à ferramenta selecionada.

O TelEduc possui um recurso de repositório de dados, que permite compartilhar arquivos de forma pública ou privada, diferentemente do Moodle que permite apenas ao próprio usuário visualizar seus arquivos.

O moodle na aprendizagem

O mercado de tecnologia oferece uma série de plataformas ou ambientes virtuais, ou ainda sistemas de gestão da aprendizagem que podem dar suporte a atividades educacionais colaborativas. Há aproximadamente 11 anos foi criado e desenvolvido pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, o Moodle (em inglês: Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment²) (Nunes, 2011). É um sistema open source de gerenciamento de aprendizagem Learning Management System (LMS), mais conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), suportado por uma rede de Internet. É uma ferramenta usada para cursos online, com software livre e gratuito que qualquer pessoa pode obter uma licença para utilizá-lo, sem qualquer custo.

O Moodle é facilmente integrado em qualquer sistema operacional, como por exemplo, Unix, Linux, Windows, MacOS X. (Lagarto & Andrade, 2009; Valente, et al., 2009), por ser uma plataforma flexível, fácil de ser modificada, alterada, ampliada ou, usada em parte para aplicações de interesse pessoal, sendo ainda, possível de incorporar-se aos valores acadêmicos de liberdade, avaliação pelos pares e compartilhamento do conhecimento. Por este motivo, é cada vez maior a sua aceitação em diferentes países, conforme apontam as estatísticas disponibilizadas no seu site oficial moodle.org³

² Etimologia extraída do *Liddell and Scott Greek- English Lexion*, Oxford, Clarendon Press, 1869

³ Estatística da adesão do Moodle <http://moodle.net/stats/>

Para Castro & Castilho (2007, p. 4), a filosofia educacional do Moodle está voltada para o Construcionismo Social, ou seja, o ambiente valoriza a interação social, focalizando a aprendizagem como tarefa central.

O moodle oferece toda a estrutura administrativa, que é acessada apenas pelo administrador, o qual pode ser o professor e a quem mais ele delegar esta função (dados cadastrais, relatório, lista de presença e calendário). Ele possui uma estrutura que permite propor pesquisas, disciplinas, glossários, roteiros de estudo e fórum, comportando ainda, uma gama de canais de comunicação entre os participantes, que podem ser selecionadas pelo professor, de acordo com os seus objetivos. Ou seja, esse sistema permite quatro funções-padrão: administrador, gerente, professor e aluno, cada um com uma atribuição específica, porém, o administrador é aquele que possui maior controle na gestão do AVA.

Há inúmeras possibilidades oferecidas pelo moodle, diversos recursos e estratégias de atividades para a construção e o desenvolvimento de cursos. Isso possibilita várias formas de interação entre os participantes. Seguindo esta ideia, Melo, Chagas & Freitas (2010, p.12) ressaltam que,

entre as comunidades virtuais suportadas pela Internet, as Comunidades de Aprendizagem e as de Prática têm despertado grande atenção junto a especialistas de várias áreas da educação devido às suas potencialidades de gerar ambientes que possibilitam e incentivam a colaboração entre os seus participantes. No momento atual, de grande expansão da Educação a Distância, os processos que conduzem à criação e sustentação destas comunidades se revestem de particular relevância e pertinência. Nelas participam pessoas das mais diferentes proveniências e formações, reunidas num esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

Melo, Varela & Kornatski (2013, p.8) explicitam que,

para gestão e desenvolvimento de cursos, a plataforma MOODLE oferece recursos que permitem ao professor desde fornecer conteúdos, propor módulos de atividades, além de poder disponibilizar tarefas para avaliação e vários espaços de socialização, entre outras possibilidades. Dentre os recursos encontram-se a possibilidade de criação de uma página de texto simples ou página *web*, *link* a arquivo ou *site*, de visualização de um diretório etc.. As atividades são diversificadas e propõem a interação entre professores com os cursistas: dentre elas citam-se as que possibilitam a criação de base de dados, a proposição de chat (momento síncrono), o diário, o fórum (momento assíncrono), o glossário, a lição, o questionário, etc, além de tarefas de avaliação, tais como produção de texto *online*, envio de arquivo ou texto e o uso do *wiki*, que é para a elaboração de textos coletivos.

Dentre os recursos citados anteriormente, o Fórum de discussão é um espaço proposto para prática de discussões ou “diálogo cognitivo” (Jorge, 2012, p.19) acerca de alguma temática. Os alunos participam nestas discussões de forma assíncrona, tendo a liberdade de expressarem livremente o seu ponto de vista sobre o tema em discussão no momento, bem como interagir com os colegas, comentando criticamente os seus comentários. Na maioria das vezes, o professor lança alguma questão que estimula a discussão, para que os alunos expressem suas ideias, entretanto, ele deve estar atento aos possíveis abusos quanto ao uso desse AVA, determinando os limites e incentivando a participação dos mais tímidos (Alvez, Barros & Okada, 2009).

Por uma série de fatores responsáveis pela problemática explicitada anteriormente, Jorge (2012, p.19) chama nossa atenção para o fato de que: “sem uma supervisão adequada, estratégica e deliberada, os debates dos estudantes não vão além das meras opiniões, vagamente baseadas em exercícios elementares de indução e dedução”, daí a necessidade de haver maior atenção por parte do professor na dinamização dos fóruns de discussão. Por ser um recurso colaborativo, todos os alunos têm acesso às mensagens colocadas nos fóruns.

Outro recurso é o Diário, utilizado na maioria das vezes para registrar o processo de aprendizagem individual. Por ser uma ferramenta individual, apenas o aluno e o professor têm acesso aos comentários contidos neste espaço. Este é um recurso muito rico para os alunos exporem seus medos, dúvidas, inseguranças, expectativas, avanços, recuos etc., entre outras situações, sendo também um instrumento de avaliação formativa bastante eficaz.

Na ferramenta Tarefas, o professor disponibiliza orientações sobre as atividades que os alunos deverão realizar. Esta não é uma ferramenta colaborativa, apenas informativa.

A Wiki, também conhecida como Escrita Colaborativa, possibilita que um texto seja escrito sob a autoria de diversos autores. Os alunos podem usar de diferentes ferramentas para tornar o texto mais rico e interessante; podem fazer hiperligações, colocar imagens, editar, incluir, e excluir o que foi feito. Enfim, podem interagir e construir um material colaborativamente. Esse tipo de atividade configura-se como um grande desafio para todos os envolvidos, mesmo considerando-se que os alunos não estejam acostumados a este tipo de experiência (Alves, Barros & Okada, 2009). Destaca-se que a possibilidade de escrever coletiva e colaborativamente é um exercício de autonomia e de cooperação que deve ser estimulado pelo professor.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o papel do professor

Tocar no assunto de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pressupõe voltar um pouco no tempo para lembrar como o computador foi inserido na Educação. O uso do computador na Educação teve início na década de 1960, como meio de apresentação e controle de instrução. Havia uma ênfase muito grande na individualização da aprendizagem e na redução de custos, as vantagens atribuídas eram: instrução individualizada, treinamento uniforme, apresentado no ritmo do aprendiz, feedback imediato, apresentação no próprio ambiente de trabalho do aprendiz, disponibilidade permanente, conteúdo facilmente atualizável, reduzido tempo de estudo e material distribuído geograficamente. Nessa época, os conteúdos eram apresentados apenas na forma textual por causa das limitações tecnológicas (Bechara, 2006).

Com o passar dos anos, as interfaces gráficas foram se desenvolvendo e trouxeram novas possibilidades para os materiais digitais. Começaram a ser produzidos softwares educacionais que suportam diferentes mídias, tais como imagens, sons, vídeos, entre outros. Paralelamente a isso, o uso da internet foi se disseminando, inicialmente com acessos mais restritos, por meio da linha telefônica, até chegar à banda larga, popularizando-se e permitindo maior velocidade na transmissão de imagens e vídeos.

Perante essa situação, têm acontecido inúmeras discussões sobre os AVA, as mudanças que já estão ocorrendo no papel do professor e nos processos de ensinar e aprender e, em torno da educação e o contexto das tecnologias digitais.

Segundo Aretio (2001), não há um consenso entre as instituições e nem entre os autores sobre a designação dos docentes que atuam no sistema de EAD. Cada uma das diferentes funções que o docente desempenha, recebe um determinado nome: tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor (Aretio, 2001), instrutor (Moore & Kearsley, 2008) ou e-moderador (Salmon, 2002). Contudo, há consenso entre os autores de que o papel do professor é a chave do sucesso nos cursos de EAD, sendo suas principais atribuições: interagir diretamente com os alunos, incentivando-os, orientando-os, esclarecendo dúvidas, estimulando e fortalecendo o processo de aprendizagem autônoma, pois é sobre este professor que recai a responsabilidade pelo bom desempenho da instituição, já que é ele também quem a representa (Abreu-e-Lima, 2010; Almeida et al., 2014). Atualmente, inúmeros educadores se valem do recurso básico do EAD, como a ferramenta da internet, com seus recursos tecnológicos para programar e propor estudos e atividades para seus alunos, agendando

atendimentos virtuais via programas de mensagem instantânea ou fóruns de discussão em AVA, orientando seus alunos para que enviem trabalhos para posterior correção. Assim, o indivíduo pode aprender de onde estiver, assistindo a uma videoconferência que se realiza do outro lado do mundo, na qual professores de renome interagem com os participantes através do computador ou televisão. Toda essa forma de aprender cria um formato sem estruturas rígidas e, portanto, mais democrático.

As tecnologias digitais estão sendo incorporadas gradativamente ao rol das atividades pedagógicas facilitando a execução de atividades e eliminando a burocracia de uma sala presencial. Ou seja, tanto as escolas quanto universidades ou empresas intensificaram o uso de ambientes virtuais para desenvolver programas de educação.

A utilização do AVA permite que cada aluno interaja com o professor, com os outros estudantes e com o material didático disponibilizado. Em relação ao AVA, Almeida (2003, p.4) afirma que,

permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.2) explicitam que,

o processo de ensino-aprendizagem tem potencial para tornar-se mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essas mídias, em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido.

Delgado (2009, p. 36 a 39), referindo-se a Britain & Liber (1999), enumera as ferramentas que normalmente são oferecidas nos AVA disponíveis no mercado:

a) Quadro de avisos (noticeboard): recurso útil geralmente apresentado na tela de abertura do sistema, logo após a identificação do aprendiz. O ambiente pode permitir a publicação de avisos ou anúncios pelo tutor ou por outros alunos;

b) Agenda (course outlook/schedule): fornece uma visão geral da estrutura do curso, podendo incluir datas de atividades programadas, tais como tarefas, avaliações, aulas ou encontros, videoconferências, entre outros. Esse componente oferece normalmente atalhos (hiperlinks) para páginas de conteúdo do curso. A plataforma baseada na web é uma página em html contendo material de interesse para cada parte do curso. A plataforma computacional também fornece uma forma estruturada para que o tutor possa criar a agenda;

c) Correio eletrônico (e-mail): a maioria dos sistemas inclui uma ferramenta interna de e-mail, permitindo a troca de mensagens entre o aprendiz e o tutor, bem como, entre os próprios alunos. A partir da lista da turma disponível no ambiente, bastará ao usuário a seleção do nome do(s) destinatário(s);

d) Listas de discussão: baseiam-se no serviço de correio eletrônico e objetivam facilitar a comunicação tipo broadcast, na qual um remetente envia uma mesma mensagem simultaneamente a um grupo de usuários;

e) Fóruns de discussão (newsgroups/conferencing tools): considerados o coração de muitos AVAs. Esses recursos de comunicação assíncrona oferecem um meio para que os aprendizes se engajem em trocas colaborativas sobre os tópicos do curso. Esse serviço guarda semelhanças com as listas de discussão, porém, ao invés das mensagens serem enviadas para caixas-postais, elas ficam armazenadas em um servidor especial. Um software (leitor de news) disponibiliza as mensagens numa estrutura hierárquica por linhas de assuntos (subjects), de acordo com o desenvolvimento da discussão. Essa estrutura facilita o registro e o acompanhamento das discussões dos diversos assuntos;

f) Lista da turma e páginas dos alunos (class list & student homepages): conhecer os participantes de um curso também é apontado como uma característica chave dos AVAs. Muitos sistemas oferecem uma lista da turma contendo o nome de todos os alunos matriculados, incluindo seus endereços de e-mail, podendo até disponibilizar links para a homepage de cada um deles. Alguns AVAs oferecem também recursos amigáveis para a confecção de homepages;

g) Metadados (metadata): são simplesmente informações sobre os conteúdos instrucionais, utilizadas para categorizá-los e localizá-los, permitindo sua utilização em um contexto particular. De forma ainda mais abrangente, os metadados podem ser definidos como “informações sobre um objeto, seja ele físico ou digital”. A adoção de um padrão de descrição de objetos de aprendizagem (p.ex.: IMS Learning Resources Metadata Specification), além de permitir sua utilização por intermédio de diferentes plataformas, auxilia o aprendiz na sua busca por recursos baseados na web, em CD-ROM ou DVD-ROM, sempre que for utilizada uma ferramenta de busca que já considere metadados em seu algoritmo;

h) Atividades (assignments): os tutores devem criar tarefas ou atividades para que os alunos as realizem à medida que avançam pelo conteúdo do curso. Os alunos enviam seus trabalhos para avaliação/feedback do tutor;

i) Avaliações (assessments): os AVA's podem oferecer uma ferramenta para a criação de testes e autoavaliações dos alunos;

j) Ferramentas de cooperação síncronas (synchronous collaboration tools): a importância das ferramentas síncronas de colaboração, tais como as salas de bate-papo (chat), o quadro-branco (shared whiteboards), e a videoconferência dependerão muito da abordagem instrucional utilizada no ambiente virtual;

k) Recursos multimídia (multimedia resources): uma das maiores vantagens dos AVAs é a facilidade de se acoplar recursos de multimídia aos conteúdos dos cursos. Quanto maior o número e mais sofisticados forem os materiais educacionais publicados online tais como animações, simulações interativas e integração das mídias, maiores são as oportunidades disponíveis ao processo ensino-aprendizagem;

l) Repositório de arquivos compartilhados (file upload area): para obter uma funcionalidade realmente interativa, e para que os alunos não sejam apenas receptores de conteúdo, é necessário que se tenha uma ferramenta que permita aos mesmos a publicação de materiais por eles desenvolvidos, compartilhando-os com os colegas e com o professor;

m) Calendário (calendar): para que os alunos possam programar suas tarefas e compromissos em relação ao curso;

n) Ferramenta de busca (search tools): permite que o aluno vá direto aos assuntos de seu interesse. É de extrema utilidade quando o volume de informações contido em um curso é muito grande e o acesso por meio de simples navegação e links torna-se cansativo e difícil;

o) Marcador (bookmarking): assim como a ferramenta de busca, o marcador serve de apoio à navegação, pois permite que o aluno marque os locais que acessa com mais frequência podendo acessá-los pelos atalhos, diminuindo o tempo gasto na navegação. Alguns ambientes são sofisticados a ponto de permitir que os alunos construam suas próprias estruturas de conteúdo individuais;

p) Estrutura de navegação (navigation model): embora não possa ser considerada literalmente uma propriedade ou ferramenta funcional dos AVAs, o modelo escolhido de navegação é uma parte intrínseca da experiência de uso de tais ambientes. A facilidade de navegação e acesso é muito importante em um ambiente virtual de aprendizagem, pois a forma como o modelo de navegação está estruturado determina muitas vezes como o sistema será usado. Além do uso de hiperlinks e navegação página a página, o que é normalmente encontrado na navegação cotidiana na web, os diferentes AVAs apresentam as ferramentas disponíveis e a estrutura de curso de várias formas. É comum ter uma homepage para o curso, que é apresentada ao aluno ao proceder ao login (entrada no sistema com autenticação de usuário e senha de acesso) com hiperlinks que agem como “estações de transferência” para as várias ferramentas disponíveis. Também é comum a utilização de uma estrutura de árvore hierárquica. Essas duas possibilidades são normalmente empregadas em conjunto com a estrutura de árvore do próprio curso com links aos pacotes de conteúdo disponíveis nos ramos (desvios) da árvore.

A concepção adotada nesta pesquisa define que o papel da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem são as abordagens didático-metodológicas utilizadas, e não o caráter educacional atribuído a um artefato tecnológico qualquer. David Carreher, um psicólogo cognitivista da UFPE, afirma que: “Não é a informática que tem contribuições a dar à Pedagogia. É a Pedagogia que tem contribuições a dar à informática”⁴.

⁴ Citação livre da fala do referido professor em uma palestra proferida na UNICAMP

Alguns profissionais antenados com a modernidade necessária para a formação ainda encontram desafios que gradativamente vão se dissipando mediante as tecnologias digitais, e se deparam com a criação de Instituições de Ensino que utilizam o formato a distância que conseqüentemente colaboram com sua visão pedagógica de ensinar.

Desta forma, a abertura dos cursos de EAD pelas instituições de ensino tem sido algo necessário para atender uma demanda específica imposta pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais. Diante dessa situação, este aluno precisa desenvolver uma gama de habilidades para que tenha condições da autogestão, capacidade para a resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade de novas tarefas assumindo a responsabilidade de aprender por si próprio e trabalhar em grupo de modo cooperativo usando as tecnologias digitais.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVOS

Há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores no que diz respeito aos assuntos relacionados à sexualidade e à ES. Isso tem graves consequências, pois, como é que os docentes irão dinamizar/ensinar, esta temática, sem que antes tenham aprendido, discutido e ultrapassado os seus próprios preconceitos?

É indispensável que ocorra uma formação que capacite os professores para atuarem de forma mais preparada no cenário educacional em que diferentes temas, como o da sexualidade e da ES, se fazem presentes no cotidiano escolar e têm respaldo oficial para ser abordado.

Diante desta situação, alguns pesquisadores, com o respaldo das instituições de ensino superior e, também da SECADI, SDH, MEC, têm criado e efetuado cursos a distância com momentos presenciais, com o objetivo de formar professores na área da sexualidade e da ES. Estes cursos têm como propósito a construção de conhecimentos e reflexões acerca do respeito e valorização da diversidade sexual, orientação sexual e a criação de estratégias para a diminuição de preconceitos, violência e modos de exclusão.

Deste modo, com a atual multiplicação das ofertas dos cursos de formação, aparecem preocupações quanto à validade, criticidade, eficácia, metodologia, quais são as abordagens de ES usadas, como as tecnologias que são usadas, e para quem se destinam.

OBJETIVO GERAL

Analisar a estrutura e os conteúdos desenvolvidos em cursos a distância com momentos presenciais de formação de professores em sexualidade e ES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar como estes cursos de formação foram elaborados e implementados (efetivamente aplicados);
- Identificar o que foi trabalhado em cada um deles;
- Analisar como os responsáveis por estes cursos avaliam os resultados obtidos.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo seis responsáveis por diferentes cursos a distância com momentos presenciais de formação em ES. A escolha se deu através de uma pesquisa realizada na internet, com os seguintes termos “cursos semipresenciais (ou a distância com momentos presenciais) de formação em ES”, sendo esses de diferentes Universidades Públicas do Brasil. Na busca apareceram 8 cursos que se encaixavam com os nossos interesses, porém, como dito anteriormente, aceitaram participar 6 responsáveis.

Por questões éticas optamos por descrever os participantes de forma pouco detalhada por inferir que, ao construirmos um quadro contendo os nomes dos responsáveis, seus dados pessoais, a universidade em que o curso foi realizado, poderíamos facilitar a identificação desses profissionais, o que não é importante nesta pesquisa. Ao longo desta dissertação, utilizaremos seis diferentes nomes de pássaros sempre que referendarmos a algum participante – Beija Flor, Bem-te-vi, Canário, Ave do Paraíso, Andorinha, Sabia.

O *corpus* se constituiu, portanto, em um total de seis participantes, todos do sexo feminino, todos com nível superior completo, sendo quatro formados em Pedagogia, um em Biologia e outro em Educação para deficientes de áudio comunicação. A idade dos participantes variou entre 27 e 60 anos.

Local

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que aconteceram via Skype. Os contatos com os responsáveis pelos cursos foram realizados via e-mail, e as entrevistas se sucederam em horários agendados previamente.

Material

Para a realização deste estudo foram utilizados materiais de diferentes naturezas:

→ Equipamento:

- Um Ipod usado como gravador, tipo portátil, marca Apple.

- Um computador Samsung x4 Quad-Core.
- Uma impressora Hp Deskjet 710.

➔ **Instrumento para coleta de dados:**

- Roteiro de Entrevista.

Análise dos dados

Para a análise dos dados foram usadas categorias e subcategorias, realizadas no decorrer da leitura flutuante das fontes de dados selecionadas. A técnica de análise de conteúdo faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações das ciências sociais e ganha espaço na área de pesquisa em educação (Oliveira, 1997). Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, concebendo uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Para Bardin (1977, p. 42), análise do conteúdo pode ser definida como sendo:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas.

Logo, a exploração do material, levou em consideração:

- definição de categorias (sistemas de codificação);
- identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial);
- identificação de unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

A fase de exploração do material consistiu-se em uma etapa importante, porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é denominada a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Dessa forma, o tratamento da informação contida nas mensagens aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mesmas; procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, buscando outras realidades através das mensagens (BARDIN, 1977).

A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta

A entrevista foi respaldada metodologicamente pelos autores Bogdan & Biklen (1994, p.34), pois eles consideram que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

As entrevistas semiestruturadas se deram porque, como esclarece Duarte (2004, p. 215), elas são

fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Este tipo de entrevista se aproxima de uma conversação focada em determinados assuntos, podendo ser adaptável, flexível e, ao mesmo tempo, livre da rigidez ou predeterminação de alguns instrumentos de coleta de dados, como por exemplo, os questionários. Ela pode ser ajustada tanto às circunstâncias, como ao indivíduo, adequada para situações em que se busca “[...] uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (Szymanski, 2004, p. 10).

Embora o entrevistador tenha algumas perguntas previamente preparadas, estas podem gerar outras no decorrer da entrevista, o que permite quer ao entrevistador, quer à pessoa entrevistada, uma flexibilidade maior para aprofundar ou fazer confirmações, quando necessário.

Tendo o pesquisador a capacidade de alcançar postura de confiança mútua para com o entrevistado, é possível conseguir que este fale e traga muitas significações sobre determinado

assunto, sem que haja inibição demais ou momentos em que ele se ausente do que lhe é perguntado.

Roteiro de Entrevista

A entrevista aqui realizada é a que Bogdan & Biklen (1994) chamam de conversa intencional, dirigida por uma pessoa com o objetivo de obter informações sobre outra, possuindo as seguintes características: podem ser consideradas como a estratégia dominante para conseguir dados na investigação qualitativa; começam com uma conversa aparentemente corriqueira e depois vão se especificando as perguntas; os sujeitos devem ficar à vontade e falar livremente sobre seus pontos de vista; compõem-se de perguntas perspicazes e não gerais; o entrevistador não deve temer o silêncio do entrevistado, pois pode ser que ele esteja organizando suas ideias para responder.

O roteiro da entrevista (apêndice 2) teve como objetivos:

- 1) Elucidar as questões relacionadas às características particulares de cada curso.
- 2) Estimular o responsável a falar e refletir sobre o curso, sobre as concepções, objetivos e aspectos que foram trabalhados; pertinência da forma e conteúdo do curso mesmo; e sobre a avaliação do que realizou.

Descrição da Entrevista

Na primeira parte solicitavam-se os dados de identificação do sujeito com o objetivo de identificar o participante quanto a sua formação profissional, local de trabalho, tempo de exercício da profissão e área predominante.

Na segunda parte optamos por nomear “Conversando sobre o assunto”. Nesta havia um roteiro de quinze questões abertas que visavam estimular o relato verbal do responsável, sobre o curso que havia implementado. Dividimos a mesma em três blocos:

Bloco 1) Formação em Sexualidade;

Bloco 2) Conhecimento e postura sobre as TIC;

Bloco 3) Informação sobre o curso.

→ Processo de Elaboração da Entrevista

Passo 1) Esboço da Entrevista:

A pesquisadora elaborou uma versão preliminar da entrevista, a partir do que aprendeu com a literatura, especialmente com o estudo sobre métodos de pesquisa. Tentando minimizar possíveis vieses da pesquisadora na elaboração do instrumento de coleta de dados, a primeira providência foi buscar junto a outros profissionais um consenso quanto aos itens relevantes a serem contemplados no instrumento de coleta.

Passo 2) Caracterização final da entrevista:

A versão preliminar da entrevista foi aplicada na situação “piloto” com 3 professores – similares aos participantes da amostra. Após cada entrevista, as questões elaboradas foram repensadas e refeitas, tentando garantir uma melhor adequação aos objetivos escolhidos. A realização das entrevistas e suas transcrições, mesmo que em situação de análise do instrumento, foi uma etapa primordial, e teve o objetivo de:

- a) Capacitar a pesquisadora para a situação de entrevista
- b) Finalizar a versão preliminar da entrevista.

A partir disso, foram efetuadas as seguintes modificações na entrevista, após a realização das situações pilotos:

- a) O número de questões foi diminuído;
- b) As questões consideradas repetidas ou com sentidos similares foram retiradas;
- c) A formulação das questões foi modificada, deixando-as mais informais, claras e compreensíveis para o participante.

Desta forma, feitas as reformulações após a análise das entrevistas piloto, finalizou-se a versão definitiva da entrevista.

Quadro 3: Ilustração dos blocos de perguntas da entrevista

Entrevista

Objetivos da entrevista:

Parte 1)	- Identificação profissional dos responsáveis pelo curso.
Parte 2) Bloco 1)	- Investigar se os responsáveis pelo curso têm formação favorável ou desfavorável para trabalhar com a sexualidade (ou ser um educador sexual).
Parte 2) Bloco 2)	- Investigar se os responsáveis pelo curso sabem utilizar as tecnologias digitais; - Investigar se os responsáveis pelo curso consideram as tecnologias digitais uma ferramenta importante que os professores devam saber usar; - Investigar a opinião dos responsáveis pelo curso sobre a implementação de cursos a distância com momentos presenciais, sobre sexualidade e ES.
Parte 2) Bloco 3)	- Obter informações sobre o curso implementado.

Fonte: elaborado pela autora

Procedimentos Éticos

Essa pesquisa segue a Resolução nº 466 de 2012 que estabelece parâmetros éticos para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 1996). Desse modo, foi apresentada ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de UNESP – Araraquara – junto aos aceites dos diretores de cada DRS, via Plataforma Brasil. Recebemos parecer favorável, sem necessidade de alterações, no dia 06 de novembro de 2014 (Anexo A).

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo, buscamos atender aos parâmetros éticos, informamos a todos os participantes quanto aos objetivos do projeto, formato de realização e aspectos éticos relacionados (ausência de danos previstos, garantia de anonimato, disponibilidade das pesquisadoras para esclarecimentos ao longo do processo e possibilidade para desistência em qualquer etapa do estudo, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo ou retaliação).

Assim, após o esclarecimento de dúvidas, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e Apêndice B); o primeiro autoriza a utilização das informações no presente estudo e o segundo autoriza o arquivamento e utilização das informações obtidas em pesquisas futuras. Ao final da pesquisa, nos

comprometemos com os participantes em apresentar os resultados como uma forma de proporcionar a devolutiva.

Procedimento de coleta de dados

A primeira etapa para a seleção dos participantes e conseqüentemente dos cursos a serem analisados, foi através de uma busca na internet, livros, e materiais dos cursos a distância com momentos presenciais, de formação em sexualidade e ES que existiam. Após essa consulta, deu-se início a etapa de contatar os responsáveis pelos cursos. Alguns contatos iniciais foram realizados pelo facebook para conseguir o e-mail pessoal, e posteriormente o contato formal via e-mail. O convite e a solicitação para que os responsáveis participassem da coleta de dados foram acompanhados da carta de esclarecimento da pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo aos interessados o sigilo sobre as informações obtidas e sobre a identificação do professor (caso ele aceitasse participar). Também foram oferecidos esclarecimentos gerais sobre os objetivos do estudo e as implicações sociais do mesmo.

Agendadas previamente, todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. Em decorrência, tendo concordado com a aplicação do instrumento e, com o procedimento esclarecido, as entrevistas foram realizadas. Tais cuidados visaram preservar o participante, adotando melhores providências éticas na pesquisa, inclusive garantindo o consentimento informado pelos mesmos.

→ Realização da Entrevista

O período de coleta de dados foi de **dois meses**, mais precisamente entre 01/04/2014 ao dia 21/06/2014, considerando a realização da entrevista, e excluindo-se os contatos iniciais com os participantes.

A entrevista foi realizada sempre com cada professor, individualmente. Os horários das entrevistas foram agendados previamente via e-mail. A coleta de dados se deu da seguinte maneira: no dia da entrevista era enviado um e-mail para o participante confirmando o horário agendado. No horário combinado a pesquisadora e o participante ficavam online no Skype, e se comunicavam por microfone e webcam. No início, a pesquisadora reiterava os objetivos da pesquisa, lembrando o conteúdo da carta de apresentação e dos esclarecimentos da pesquisa

e solicitava que o participante, se estivesse de acordo com o termo de consentimento, confirmasse que poderia ser dado início à entrevista através da ativação do gravador, e o registro da realização da entrevista (data, horário).

A entrevista iniciou-se com uma conversa informal, depois foram obtidos os dados de identificação do professor, e posteriormente as perguntas foram feitas de acordo com os blocos de perguntas. A duração média da entrevista foi de 30 a 70 minutos.

Na primeira parte da entrevista (identificação do participante) era o momento de ~~além~~ ~~de~~ obter os dados de identificação além do histórico do professor na vida profissional (acadêmica).

A segunda parte, bloco 1) tal qual consta no roteiro, a pesquisadora tinha a intenção de saber qual era o histórico do professor em relação ao trabalho com a sexualidade. Por vezes, houve alteração e até mesmo o acréscimo de questões neste bloco, de acordo com o que o professor relatava sobre os aspectos perguntados. O roteiro deste bloco de perguntas deveria ser completado na sua totalidade; a ordem do relato e as questões que permeavam o diálogo dependeram de vários fatores: interação verbal e visual entre o professor e a pesquisadora. Houve entre os professores, aqueles que fizeram relatos mais detalhados para algumas das questões, como também, às vezes, relatos mais curtos e escassos de algumas informações.

Na segunda parte, bloco 2) sobre o conhecimento e postura dos professores em relação às tecnologias digitais, na maioria dos casos eles davam respostas contendo reflexões, discussões, respondendo de forma prolongada sobre o assunto.

Por último, segunda parte, bloco 3) tinha a intenção que o professor falasse um pouco sobre o curso que implementou, e fizesse uma reflexão sobre o mesmo. Em alguns momentos ocorreu o julgamento/opinião do entrevistado sobre alguns cursos já implantados, porém, isso não será levado em consideração no momento da avaliação dos cursos feita pela pesquisadora.

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS PARA ANÁLISE

A presente seção apresenta alguns resultados obtidos na coleta de dados dos documentos conseguidos na internet, em livros, artigos, assim como, a análise das entrevistas realizadas com os responsáveis pelos cursos de ES, com momentos presenciais. Optamos por, concomitante a esta apresentação, discutir esses dados, buscando uma melhor clareza e compreensão acerca dos aspectos estudados, analisados e categorizados.

A. Dados encontrados na internet, livros, artigos, ementa dos cursos.

Vale frisar que, foi realizada uma pesquisa na internet para saber quais cursos a distância, como momentos presenciais, de formação em ES existiam; qual a sua instituição promotora; pessoa(s) responsável(is) e quais as suas características principais.

A partir da pesquisa, percebemos que, alguns dos profissionais que aplicaram os cursos, vêm realizando várias outras formas de formação, as quais os dados também estão disponíveis na internet, porém, não serão usados nesta pesquisa. No momento da entrevista, mesmo deixando claro que deveríamos focar em apenas um curso que se enquadrasse nos termos: “Curso a distância com momentos presenciais de formação em sexualidade ou ES” (foco central da presente pesquisa), alguns dos profissionais falaram de maneira geral sobre as diversas práticas de cursos a distância, com momentos presenciais, de formação em sexualidade ou ES que vêm aplicando.

Logo, por vezes, os dados encontrados na internet não serão exatamente compatíveis com o que foi descrito nas entrevistas feitas com os responsáveis pelo curso, porém, é possível perceber que sendo estas iniciativas criadas e implementadas pelo mesmo responsável, junto com a sua equipe, elas apresentam as mesmas fundamentações teóricas, vertentes e características, o que muda é o público, a quantidade de horas, e as adaptações que os mesmos fizeram para atender a demanda do público.

Importante esclarecer que sobre um dos cursos pesquisados, não conseguimos encontrar muitas informações na internet, visto isso, entramos em contato com os responsáveis e pedimos para que eles nos enviassem materiais relacionados ao mesmo, para que pudéssemos obter as informações relevantes e que interessassem à presente pesquisa.

Outro ponto importante a ser explicado é que, alguns dos cursos foram aplicados como coleta de dados de pesquisa de mestrado e doutorado, sendo também desenvolvidos alguns

materiais de apoio. Tivemos acesso a alguns desses materiais que se encontram impressos tanto em forma de livro, artigo, tese e apostila.

Ao iniciarmos a pesquisa, achamos vários cursos e iniciativas realizadas pela Universidade X, cujo responsável era Bem-te-vi. As iniciativas eram totalmente a distância, e também a distância com momentos presenciais. A iniciativa que mais se enquadrava no interesse da presente pesquisa foi a elaboração do curso online, realizada na disciplina “Tecnologias e Formação de Professores: interfaces com a temática educação sexual” do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo o seu desenvolvimento parte das atividades dessa disciplina.

Sendo que, de acordo com os dados encontrados, o curso foi dividido da seguinte maneira⁵:

- 1ª) *trabalhar os conceitos de educação sexual e sexualidade como inseparáveis do ser humano, em processo de construção pelas relações humanas no mundo e a formação de professores voltada a um processo de educação sexual intencional e nele a possibilidade de uso de vários recursos tecnológicos.*

- 2ª) *aprofundamento do entendimento de tecnologia e a importância de se fazer um uso crítico e pedagógico dela.*

- 3ª) *apresentação de uma síntese do curso elaborado usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, para o aprofundando das noções sobre essa plataforma, as percepções das autoras sobre o processo e os resultados da construção desse protótipo de curso de educação sexual voltado para a formação de professores. Nele encontram-se seus objetivos, conteúdos e metodologias e finalizando o texto descrevendo as contribuições desse processo para a formação de suas autoras, na busca de propiciar a ampliação de uma reflexão sobre os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas emancipatórias, práticas essas sempre plenas de sexualidade.*

É possível perceber que as temáticas definidas para o trabalho durante o curso foram realmente decididas e finalizadas após *a sensibilização dos/as cursistas para a existência da dimensão da sexualidade e para o processo de educação sexual como sempre presente nas relações humanas no mundo.*

O público-alvo do curso era professores, em espaços escolares formais. Sendo o *objetivo geral: buscar a sensibilização para a compreensão de que todos os humanos são seres sexuados e, portanto, educam e são educados também sexualmente em todas as relações estabelecidas*

⁵ Os dados colocados nesse momento da pesquisa são apresentados exatamente de acordo com o que está disponível na internet.

entre as pessoas mediadas pelo mundo. E os objetivos específicos: oportunizar a reflexão crítica e o debate sobre conceitos básicos em relação à sexualidade; compreender o processo de educação sexual como parte inseparável do processo educacional da humanidade e o de conhecer a história da sexualidade como importante expressão da construção cultural humana de cada sociedade.

Vale ressaltar que a temática e os objetivos definidos implicaram em selecionar conteúdos com reflexões sobre a sexualidade como dimensão ontológica humana, portanto educação sexual como sendo um processo sempre presente em todas as relações interpessoais, mesmo podendo ainda não existir a consciência de muitos sobre esse fato.

O curso foi elaborado e implementado deste modo:

- 1º Módulo: “Você é sexuado/a?” As atividades presenciais foram:
 - integração entre os participantes e o reconhecimento do grupo, por meio de dinâmicas específicas, seguidas de orientações para os estudos, como a leitura e diálogo sobre o plano do curso e sobre a agenda, ambos constantes do espaço MOODLE.
 - trabalhar a ambientação dos cursistas com o espaço virtual do curso no AVA MOODLE, junto ao seu tutorial, lá disponibilizado, para reconhecimento de suas ferramentas.
 - discentes foram informados sobre a importância da escrita da apresentação inicial de cada participante no “Fórum de Apresentações”.
 - diagnóstico inicial sobre os conceitos de sociedade, educação, sexualidade, sexo e educação sexual na compreensão de cada aluno ou aluna.

No espaço virtual: fórum denominado “Diagnóstico inicial”.

- assistir ao curta-metragem “Vida Maria”.
 - leitura do texto “Você é sexuado/a?”
 - fórum “Reflexões sobre o vídeo ‘Vida Maria’ e o texto ‘Você é sexuado/a?’”
-
- 2º Módulo: “Vamos falar de sexualidade?!” As atividades eram:
 - leitura do texto “Existe diferença entre sexo e sexualidade?”
 - fórum de discussão chamado “Sexualidade e sexo” que solicita duas listas, a partir das leituras e conhecimentos prévios de cada cursista, uma com apontamentos sobre sexualidade e outra sobre sexo.
-
- 3º Módulo: “Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade?”. Sendo as atividades:
 - chat “Conversando sobre sexualidade”, em dia e horário agendados,

- texto para leitura que problematiza justamente o porquê de ainda ficarem muitas vezes inibidos diante dessa temática.

- 4º Módulo: “Sexualidade como uma rica dimensão humana”. Antes das atividades foi proposta a apresentação em *Power-Point* sobre a construção histórica da sexualidade, baseada no livro “Desvendando a sexualidade” de César Nunes.

- fórum chamado “História da sexualidade e sua educação sexual”.

- leitura da introdução escrita por Rose Marie Muraro para o livro “O martelo das feiticeiras”, edição de 1998, intitulada “Breve introdução histórica”.

O curso foi finalizado com a proposta da escrita de um memorial individual que propunha a seguinte questão norteadora: "Como tem sido a sua prática pedagógica e como ela pode ser transformada a partir do curso e de suas discussões",

A avaliação foi realizada baseada nos seguintes critérios: *o envolvimento, a participação, o comprometimento e entrosamento entre os cursistas, em todas as atividades, no sentido da sensibilização para uma proposta de discussão sobre a sexualidade que busca despir-se de seus vários preconceitos, mitos e tabus. Sendo considerada também a frequência, entendida como participação no momento presencial e nas atividades do AVA MOODLE e a realização de todas as tarefas, em especial a escrita do memorial.* (Melo, Varela & Korntazki, 2013).

Canário

Outro curso encontrado na pesquisa realizada foi o intitulado “Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos”. Este curso fez parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado.

Os participantes eram compostos de alunos que estavam cursando a licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande, totalizando trinta e dois alunos. A modalidade semipresencial, com atividades a distância realizadas a partir da plataforma moodle, justificase pelo fato de que o público-alvo encontra-se realizando a graduação e, por vezes, sem tempo de realizar um curso que acontece todo na modalidade presencial, devido aos estágios, trabalhos e atividades de cada um.

O curso foi composto por 40 horas de trabalho ~~horas~~, tendo duração de 3 meses. As discussões foram organizadas em três eixos temáticos: sexualidade, corpo e identidades de gênero e sexual. Sendo que, ao longo do percurso do curso os participantes foram sugerindo e

mostrando a curiosidade para algumas outras questões, sendo essas, na medida do possível, trabalhadas também nos momentos presenciais, ou a distância.

O objetivo era possibilitar que mais alunas/os, de diferentes licenciaturas, pudessem realizar o curso e pensar sobre as discussões acerca da sexualidade nas suas graduações e também, através das atividades a distância, poderiam ser realizadas problematizações e leituras mais aprofundadas acerca da temática discutida, situação que não aconteceria com um curso somente presencial, leituras essas que seriam o referencial teórico para os licenciandos construir seus entendimentos sobre a sexualidade, bem como embasar sua futura prática docente.

Da plataforma moodle, as ferramentas usadas foram a realização e postagem de tarefas a partir de leituras e discussões teóricas feitas pelos alunos, a realização de fóruns que são espaços de discussões considerados como salas de aulas virtuais, nos quais as/os licenciandos puderam interagir com as/os colegas e a construção de um texto coletivo com a utilização da ferramenta wiki. (Rizza, 2011)

Ave do Paraíso

O Título da Ação de Formação é *“Reflexões e Debates sobre as Práticas Educativas Internacionais em Educação Sexual: questões e factos contemporâneos”*.

A partir dos dados encontrados é possível entender que esse curso foi uma estratégia pedagógica visando à formação intencional inicial e continuada.

A população discente foi composta por alunos da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL, Universidade de São José/ USJ, alunos da Enfermagem, Professores, Psicólogos e Assistentes Sociais.

A duração foi de 25 horas, das quais 16 foram presenciais e 9 a distância, para ser desenvolvido ao longo de 1 mês. Os encontros presenciais foram 4 (com conteúdos pré-estabelecidos, mas também adequados às necessidades e interesses dos grupos participantes). O total de turmas que realizaram o curso foram 9, sendo que dos 200 universitários, 136 pessoas fizeram.

As pretensões do curso eram baseadas em:

- *participantes adquirissem conhecimentos acerca da sexualidade e do VIH/SIDA, bem como o respeito às diversidades.*
- *A seleção do público foi realizada através de escolha pois acredita-se que há falta de informações e de preparação dos futuros profissionais da educação relativamente ao tema da sexualidade e do VIH/SIDA, o que não assegurará a construção de uma mudança de atitude da sociedade diante de situações que envolvem questões e fatos contemporâneos ligados à temática da sexualidade, (aí*

incluído o aluno “diferente”), de uma atitude de discriminação para uma mais aberta, integrada e inclusiva.

- esta ação de formação não tem só potencialidades para orientar, refletir e debater.

Os objetivos eram: provocar reflexões e debates sobre a sexualidade que se esconde nos currículos escolares, trazendo à tona a própria sexualidade que se silencia em cada um dos envolvidos, estimulando-os a pensar criticamente sobre sua prática educativa intencional, que se movimenta em meio a questões e fatos contemporâneos e que vêm se tornando preocupação constante das famílias e do Estado face aos avanços das DSR e do VIH/SIDA e a gravidez não planejada. Pretende-se que as Ações de Formação/ Qualificação dos alunos, bem como dos demais profissionais e alunos participantes sejam numa linguagem simples, desenvolvida por ações práticas, com dinâmicas de grupo apropriadas para estimular debates, reflexões e tomada de novas atitudes perante situações decorrentes com o tema da Sexualidade e do VIH/SIDA e saber lidar com as diversidades.

A metodologia foi coerente com os objetivos propostos e ao mesmo tempo procurou-se saber quais as necessidades de debate/formação entre os futuros professores/educadores sobre as questões da sexualidade e DST/VIH/SIDA.

Os trabalhos foram desenvolvidos através de sessões de cariz teórico-prático com diversas metodologias ativas, nomeadamente: trabalhos de grupo, debates, reflexões, aplicações de questionários, estudos de caso e o uso da plataforma online Moodle.

No primeiro encontro aplicou-se um questionário de autoavaliação de “conhecimentos e atitudes” sobre sexualidade e DST e VIH/SIDA, bem como um questionário de autoavaliação de “Existência ou não de Educação Sexual e da sua Importância”. E também para identificar as expectativas dos participantes relativamente à Ação. Os resultados: participantes foram dotados de mais competências na temática. (Pereira, 2012)

Andorinha⁶

Cronograma do Curso de Extensão Formação de Educadores e Educação Sexual -
Carga horária total: 40 horas,

⁶ Os dados sobre esse curso foram adquiridos a partir do contato com o responsável pelo mesmo, visto que na internet não havia nada muito específico que atendesse ao interesse desta pesquisa.

Quadro 4: Cronograma do Curso

Semana	Conteúdo	Atividade
1ª Semana: 30 de maio a 05 de junho	Apresentação do tutorial	Ambientação FÓRUM de APRESENTAÇÃO FÓRUM INICIAL
2ª Semana: 13 a 19 de junho 01 de junho	Módulo 1 – Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade? Módulo 2 – Educação sexual e seus paradigmas	Leituras Atividade 1 – Sessão cine-vídeo Atividades 2 e 3 Leituras Atividades 4 e 5 CHAT Módulo 1 e 2
3ª Semana: 20 a 26 de junho	Módulo 3 – Direito à educação sexual compreensiva na infância e na adolescência	Leituras Atividade 6 Atividade 7 Atividade 8 FÓRUM
4ª Semana: 27 de junho a 03 de julho 29 de junho	Módulo 4 – Direito à educação sexual compreensiva na infância e na adolescência Módulo 5 - Direito à educação sexual compreensiva na infância e na adolescência	Atividade 9 CHAT Módulo 3 e 4 Atividade 10 FÓRUM
5ª Semana: 04 a 10 de julho 06 de julho		Módulo 6 Finalização das atividades Entrega do trabalho final CHAT Módulo 5 e final.

Fonte: Plano de Ensino. (Referente à nota de rodapé 8)

As nossas experiências enquanto pesquisadoras e professoras atuantes na área de formação de professores/as inicial e continuada em educação para a sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual têm demonstrado que estas temáticas têm sido trabalhadas e discutidas, de uma forma muito ativa e competente, primordialmente pelos/as profissionais das áreas da saúde - médicos/as e enfermeiros/as - e da área da psicologia. Quanto aos professores/as que têm tratado da temática, são na maioria das vezes, os/as que estão ligados ao ensino das ciências biológicas. O nosso propósito com este trabalho é o de integrar as áreas da saúde com as áreas da educação e, principalmente, promover e estimular os/as professores/as de todas as áreas a assumir, de forma intencional e emancipatória, o seu papel de educadores/as sexuais, independentemente da sua área de atuação curricular e da faixa etária em que atuam.

Informações gerais sobre o GDE⁷

O curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE Resultado de uma articulação entre diversos órgãos de Governo Brasileiro (SPM, SECAD, SEPPIR), o British Council (Reino Unido) e o CLAM-UERJ, o curso de aperfeiçoamento “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), com prioridade para os que lecionam entre a 5ª e a 8ª séries (hoje, 6º a 9º anos), na modalidade a distância. Oferecido em versão piloto no ano de 2006, para 1200 professores de seis municípios brasileiros – Porto Velho, Dourados, Salvador, Maringá, Niterói e Nova Iguaçu), esse curso de aperfeiçoamento tem carga horária de 200 horas e enfoca em seus módulos, de maneira articulada, as temáticas da equidade de gênero, das relações étnicas e raciais e da diversidade da orientação sexual, numa proposta de instrumentalizar a comunidade escolar para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo perverso da reprodução do preconceito e da discriminação na escola.

A partir de 2008, a oferta do curso GDE passou a se dar por meio de editais SECAD-UAB (001/2008 e 026/2009), abertos para todas as instituições públicas de ensino superior. Sendo assim, a cobertura se ampliou para todo o território nacional, pela atuação de, primeiramente 19 (dezenove) e, depois, 26 (vinte e seis) instituições parceiras. Hoje, alguns milhares de professores da rede pública de todo o Brasil fizeram ou fazem esta formação, cujo trabalho de conclusão é sempre definido como a elaboração de um projeto de intervenção, relacionado a uma das temáticas discutidas, a serem implementados no ambiente escolar.

O GDE é um curso inserido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país.

Esse curso lançou-se com o objetivo de que professores/as e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da educação e cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja apenas um instrumento de reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Possibilitou, também, a formação concomitante de um grupo grande de professores/as da Educação Básica em Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs –, uma vez que o curso ocorria prioritariamente via plataforma Moodle. O uso desta tecnologia da formação a distância, é fundamental em um país como o Brasil, no qual as distâncias são enormes e as diferenças regionais também. Os locais em que inexistem Centros de Formação das Universidades, devido às contingências geográficas, políticas e sociais do país, puderam ser contemplados a partir do uso da plataforma. Esta é uma alternativa que fascina, tanto pelo contato com as Tecnologias de Informação

⁷ Ahamos importante disponibilizar algumas informações relevantes sobre o GDE, visto que ele tem sido aplicado por várias universidades e também avaliado. Entrevistamos dois responsáveis pelo GDE.

e Comunicação – TICs –, ao alcance da maioria dos professores/as, como pela temática abordada, atual, legítima e também causadora de estranhamento.

Pelo projeto de intervenção, o curso GDE visa gerar impactos de curto, médio e longo prazo na sociedade e na cultura nacional, com base no pressuposto de que os professores e as professoras são tanto mediadores do processo educacional das novas gerações, quanto potenciais agentes multiplicadores da mudança social que se pretende implantar por uma política pública de estímulo à inclusividade democrática.

Público Alvo:

- Professore(a)s atuando no Ensino Fundamental das redes públicas de ensino estadual e municipal;*
- Professore(a)s atuando na educação básica com formação mínima em nível médio;*
- Outros profissionais da educação básica atuando na escola com formação mínima em nível médio;*
- Profissionais atuando em gestão educacional;*
- Educadores sociais que atuam em Organizações não-governamentais (ONG) e/ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIP);*
- Aluno(a)s matriculado(a)s em Curso de Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil.*

Entre as mais de 38 universidades que ofertaram o GDE, foram selecionadas 10 universidades (FURG, UEMA, UERJ, UFES, UFMS, UFPA, UFPB, UFPI, UnB e UNESP) atendendo a critérios de regionalidade e esfera de atuação estadual e federal. Dentre as avaliações realizadas sobre o GDE, encontramos informações importantes, destacadas a seguir:

Impactos do GDE

Durante o “Seminário GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções”, realizado na UERJ, foram discutidos como o curso Gênero e Diversidade na Escola tem sido oferecido nos últimos anos por universidades brasileiras, quais os efeitos gerados e os desafios que aparecem no horizonte do projeto. Desenvolvido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e pelo British Council, em parceria com o CLAM, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Ministério da Educação (MEC), o GDE oferece, desde 2006, formação em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva transversal, a professores da rede pública de ensino.

O processo de avaliação abrangeu 10 universidades (atualmente, 38 oferecem o curso pelo Brasil), de todas as regiões do país e escutaram-se 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/PR, SEPPIR/PR e SECADI/MEC. Também foi levantada a inserção do curso em produções acadêmicas.

No primeiro dia do evento, o professor Sérgio Carrara (CLAM/IMS) destacou a importância do curso na construção de um diálogo necessário entre a universidade e a escola pública brasileira, que abriga cerca de 43 milhões de estudantes. “É uma forma de influir nos rumos da educação básica no país, a partir de uma perspectiva inclusiva e de direitos humanos”, afirmou.

Um aspecto importante é o alcance geográfico do GDE. O curso está presente em todas as regiões do Brasil. Além da penetração territorial, outra característica importante levantada durante o seminário foi a promoção do contato com o ensino a distância, já que o curso, semipresencial, é desenvolvido pela internet. “Um dos objetivos do curso é fomentar a agenda da inclusão digital. Para muitos professores cursistas, foi o primeiro contato com o computador e a internet”, afirmou Marcos Nascimento, coordenador do projeto de avaliação do GDE+5.

Algumas localidades, conforme sublinhou o tutor Alexandre Muller, do curso oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), demandam mais de um dia de viagem. Nesses lugares distantes, a presença de discursos e representações tradicionais torna-se mais evidente. Um dos casos relatados por Alexandre Muller remete a um professor que repreendera um aluno por este usar roupas consideradas femininas. O professor tentou mudar o comportamento do estudante. O curso teve um papel importante nesse caso. “O professor foi apresentado a um conhecimento que o levou a refletir sobre a atitude que tomara. Esse é um resultado concreto do GDE, pois mostra que a reflexão e a aceitação são possíveis, ao invés da saída fácil da repressão contra aquele que não se enquadra nas normas hegemônicas”, afirmou Alexandre Muller.

Para Antônio Lopes, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o curso é um esforço importante no país, sobretudo tendo em vista o recuo do governo federal em políticas de diversidade sexual. “O GDE persiste em um cenário de adversidade. O kit anti-homofobia foi suspenso. O governo federal tem se omitido de tratar da questão. No Espírito Santo, por exemplo, a violência contra a mulher é muito alta, assim como os casos de homofobia. Por isso, o GDE tem um papel de intervenção muito importante no estado”, lembrou Antônio Lopes.

A intervenção se dá a partir de um caráter transversal, que permite que os/as cursistas tenham contato com os marcadores sociais de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Isto é, os estudantes podem refletir e discutir como as representações mais comuns são culturalmente construídas e estão imbricadas. Nesse sentido, o curso oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) estimulou uma professora do ensino maternal, no município de Santa Vitória do Palmar, a levar tais temáticas para crianças de 3 a 4 anos. Uma série de atividades foi preparada para as crianças: desenhos sobre o uso das cores, os modos de vestir, os cortes de cabelo e os adereços utilizados de modo a refletir sobre a diversidade que pode existir para além das imagens tradicionais de homem e mulher; autorretratos, através dos quais os alunos puderam notar as

diferenças entre si de uma maneira respeitosa; painel sobre a divisão sexual do trabalho, discutindo como as tarefas podem ser compartilhadas e feitas por qualquer um independente do sexo/gênero; exibição de desenhos animados que privilegiam personagens brancos como princesas e heróis, de modo a gerar discussão sobre a questão racial.

Entre tantas atividades, de acordo com Raquel Quadrado (FURG), traços da desigualdade foram registrados entre as crianças. Em uma oficina sobre a história do Rio Grande do Sul, a imagem de um personagem negro suscitou o comentário de um dos alunos: “a cor dele é feia”. “A desigualdade e o preconceito são transmitidos no meio em que vivemos. Essas crianças não nascem com essas concepções. Aprendem isso na rua, em casa. Por isso, o GDE tem um papel relevante, pois consegue quebrar a lógica preconceituosa e orientar crianças de maneira que elas irão ter uma visão crítica da realidade, não reproduzindo preconceito”, destacou Raquel Quadrado (FURG).

Tal lógica também se encontra no âmbito da administração. Adriana Vital, representante da Secretaria Municipal de Teresópolis e ex-cursista do GDE, falou sobre as dificuldades de levar à frente o projeto. “As resistências estão por todos os lados. A discussão, o planejamento e a execução de atividades sobre diversidade nas escolas esbarram no receio dos gestores em levar discussões, em especial sobre sexualidade e gênero, para a escola. “Notamos que há obstáculos. Muitas vezes, há apreensão sobre como os pais irão lidar com o contato dos filhos com tais temáticas. Além disso, a questão religiosa é um entrave, pois muitos pais discordam que seus filhos lidem com discussões contrárias a preceitos religiosos. Naturalmente, são questões centrais na definição das políticas de educação. Por isso, devemos persistir para inserir tais discussões dentro da escola”, afirmou Adriana Vital.

São os pais quem geralmente se opõem a projetos de diversidade. A professora de Educação Física, Tatiana Moura, do Pará e ex-cursista do GDE, enfatizou que o machismo é um entrave na orientação das crianças. “A ideia de que o futebol é apenas para meninos é muito forte. Por isso, nas minhas aulas, não faço separação por sexo na prática dos esportes. No entanto, é comum pais virem até mim para reclamar que não querem suas filhas jogando futebol, argumentando que elas são frágeis”, destacou Tatiana Moura, para quem o GDE forneceu embasamento teórico para organizar cotidiano de maneira inclusiva e saber contra-argumentar diante de resistências.

A experiência do GDE tem se manifestado de diversas formas. Em cada localidade, as dinâmicas de gênero, de relações étnico-raciais e de orientação sexual são distintas. Da mesma forma, a diversidade geográfica apresenta cenários distintos. Ao buscar as opiniões de ex-cursistas, o GDE+5 aponta a capacidade transformadora do projeto. De acordo com Marcos Nascimento, coordenador do processo de avaliação, o curso pode ser sintetizado pelos verbos “provocar, inquietar e contaminar”. “É comum que cursistas tenham um choque inicial, diante de perspectivas que desconhecem e que contradizem representações consolidadas no senso comum. Por isso, muitos deles deixam de ser indiferentes a situações que surgem no cotidiano escolar. Passam a lidar de

maneira crítica diante de casos de homofobia, por exemplo. Um cursista, ao ouvir um aluno chamar o outro de ‘veado’, parou a aula e passou a discutir o termo e seu significado. Assim, tornou-se um ator importante para levar reflexões inclusivas para as crianças e os adolescentes. Além disso, os cursistas também levam o GDE para suas casas, mudando a relação com o parceiro/a e com os filhos, e para as igrejas”, finalizou Marcos Nascimento.

Selecionamos duas aplicações do GDE, descritas a seguir, essas fazem parte das 10 melhores e mais bem avaliados no GDE+5, que é uma iniciativa fruto da 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 é avaliar o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), após cinco anos de sua implementação. A ideia central é apontar elementos que venham subsidiar o aprimoramento da política pública de educação para a diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Bem-te-vi – GDE

O curso de aperfeiçoamento chama-se Gênero e Diversidade na Escola (SECAD/MEC1), cujo objetivo é discutir como os profissionais da Educação Básica adquirem conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.

Ao longo deste curso buscamos articular a experiência dos/as pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa, do qual somos integrantes, com as produções de outros/as pesquisadores/as que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos Estudos Culturais e da Educação, agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, dos Estudos Negros e da Educação Ambiental.

Público: professores/as, orientadores/as, supervisores/as, diretores/as, secretários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, faxineiros/as, entre outros, da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul. Nos municípios de: Mostardas, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

O curso foi organizado em cinco módulos a distância, sendo a carga horária de duzentas horas. Além dessas, foram desenvolvidas cento e sessenta horas-aula na plataforma moodle, bem como, foram realizadas quarenta horas-aula de atividades presenciais, distribuídas em três encontros (início, meio e final do curso). O fórum foi uma das ferramentas mais usadas da plataforma moodle.

Quadro 5: Módulos, Horas aula e Conteúdo do curso

Módulos	Horas-aula	Conteúdo
I - Diversidade	25 horas-aula	Discussão sobre os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação.
II – Gênero	35 horas-aula	Aborda a articulação da discriminação social por gênero e orientação sexual na sociedade. É dada atenção especial à violência como uma manifestação da discriminação de gênero.
III - Sexualidade	35 horas-aula	Promove a reflexão sobre a relação entre sociedade e sexualidade. São abordados os aspectos culturais, sociais, históricos e políticos da sexualidade, além da dimensão biológica e psicológica. Há considerações críticas acerca do foco apenas na reprodução nas abordagens sobre a orientação sexual.
IV - Relações Étnico-Raciais	35 horas-aula	Aborda as relações étnico-raciais, a desigualdade racial e sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação
V - Avaliação	30 horas-aula	Momento destinado à avaliação dos cursistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes do curso receberam, durante os encontros presenciais, materiais didático-pedagógicos que possibilitaram:

Ao longo do curso os/as profissionais da educação foram orientados para a produção de um Projeto de Intervenção que deveria ser desenvolvido em seus ambientes de trabalho. Os projetos foram aplicados e os/as cursistas produziram um relatório final que foi apresentado e discutido no último encontro presencial.

Concluíram que a partir da análise desses e dos outros projetos desenvolvidos, tivemos indícios de que as discussões e problematizações promovidas ao longo do curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitaram que os/as cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem ações pedagógicas nos seus ambientes escolares. (Ribeiro & Quadrado, 2010)

Sabia - GDE

O GSEXs coordena o GDE – Gênero, Diversidade na Escola – curso semipresencial, coordenado pela Profa. Dra. X – coordenadora do GSEXs, convênio com a SECAD/CAPES/MEC.

O GDE foi um curso inserido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país, e tratou das temáticas de sexualidade, diversidade, gênero, raça/etnia.

Este GDE foi oferecido pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Rio Claro – Departamento de Educação, na modalidade semipresencial. O curso formou cerca de 1.080 profissionais da Educação Básica da rede estadual de educação do Estado de São Paulo e das redes municipais de educação da região de Botucatu, São José do Rio Preto, Araras, Jaú, Santa Isabel, Matão, Viradouro, Votuporanga e Guaíra, municípios do Estado de São Paulo, nos anos de 2009 e 2010. O convênio foi firmado por 12 meses, com acompanhamento de uma equipe selecionada pela Universidade formada por: coordenação geral, coordenação de tutoria, tutores/as, professores/as doutores pesquisadores.

Os objetivos a serem alcançados pelo curso são:

- Desenvolver a capacidade dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável;*
- Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem;*
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;*
- Desenvolver estratégias de formação do professor pesquisador, de autoria e de leitura crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias;*
- Incentivar a produção de materiais didáticos de apoio pelos próprios alunos dos cursos e o intercâmbio de tais materiais e experiências bem sucedidas, (bem como dificuldades enfrentadas) entre os cursistas;*
- Contribuir para a promoção da inclusão digital através de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, racial-étnica e de orientação sexual no país.*

O curso utilizou um material de apoio, organizado pelo Clam em cinco módulos: Diversidade, Relações de Gênero, Sexualidade, Raça/Etnia e Avaliação. É interessante destacar que cada equipe de tutores/as trabalhou com uma média de 30 cursistas – professores/as por polo, sendo que a maioria dos polos contou com a participação de 60 cursistas – professores/as – que realizaram as atividades divididos em dois grupos de 30 participantes que foram acompanhados por um tutor/a presencial e um tutor/a a distância.

A duração do programa de formação foi de aproximadamente quatro meses, com carga horária de 200 horas; os módulos eram ministrados por docentes doutores ligados a universidades públicas do país, com conhecimento de pesquisas nas áreas de cada módulo e as atividades acompanhadas por tutores presenciais e a distância, supervisionados pela coordenação de tutores e do curso.

B. Análise das entrevistas

Apesar de um grupo pequeno de entrevistados, muitas impressões, saberes e reflexões foram percebidos e registrados. No momento coube selecionar, organizar e descrever o que emergiu na leitura exaustiva da transcrição das entrevistas e na construção da recorrência de determinados aspectos nas seis entrevistas realizadas e, também, nas características singulares tidas como necessárias para fazer presente nesta análise.

Como a análise dos dados da entrevista foi realizada por meio da análise qualitativa, as falas dos participantes serão apresentadas de acordo com cada tema, e trazidos a partir de recortes destacados em itálico.

Apresentaremos a seguir os resultados encontrados nas entrevistas e, concomitantemente, a discussão dos mesmos.

1. Análise bloco 1:

O primeiro bloco de perguntas foi nomeado Formação em ES. Na primeira questão, os responsáveis pelos cursos foram indagados acerca de quanto tempo atuam academicamente com a temática da sexualidade.

Vale frisar que esta questão acabou contribuindo para que os entrevistados expusessem a sua trajetória de atuação profissional, e, sobretudo, os motivos que os levaram a atuar nesta área. Várias histórias pessoais foram contadas, de modo a justificar a forma como começaram a atuar com a temática.

O sistema de categorias e subcategorias apresentado a seguir, foi criado no decorrer da leitura flutuante da descrição da entrevista (ver Quadro 6).

Quadro 6: Análise da Categoria

Dimensão	Categoria	Sub Categorias
Formação em ES	Motivos para trabalhar com ES	Demanda dos alunos
		Interesse pessoal
	Compreensão de Sexualidade	Dimensão humana inseparável
		Aspecto cultural
	Concepção de educação sexual	ES emancipatória
		Estudos culturais (pós-estruturalista)

Fonte: Elaborado pela autora.

Beija-flor atua há 30 anos com o tema. No início da carreira, quando era orientadora educacional, os alunos com quem trabalhava começaram a manifestar curiosidades relacionadas a sexo e sexualidade, o que a levou a se debruçar sobre isso e a estudar a questão que envolvia educação sexual. O trabalho de orientadora, segundo ela, contribuiu para ampliar a visão sobre estes assuntos, em suas palavras: *“a gente foi se treinando e vivendo, em olhar para a pessoa inteira, e não podia não perceber a dimensão da sexualidade”*.

Ela retoma que a partir de então este foi tema cerne do seu estudo, o que a levou a trabalhá-lo nas suas aulas no curso de Pedagogia. Enquanto docente criou um grupo de estudos em sexualidade, assim como, ministrou disciplina optativa e depois obrigatória neste tema, visando atender a demanda de formação e aperfeiçoamento de educadores, necessidade percebida enquanto orientadora educacional, assim como, docente do ensino superior.

Bem-te-vi iniciou seu trabalho com este tema há 25 anos. Tal qual beija-flor, o seu contato com a temática foi acidental, conta que foi convidada a participar de um debate em um hospital que estava carecendo de discussões acerca da AIDS. A partir de então, começou a se interessar pelo assunto, percebendo a carência desta discussão adentrar no espaço escolar. No entanto, percebeu que a questão ia muito além, precisava de discussões acerca da sexualidade. Pesquisando sobre isso pôde perceber que havia muito material para adolescente e pouco para alunos dos anos iniciais.

Seu doutorado foi sobre a formação inicial dos professores para atuar com sexualidade e como beija-flor, criou um grupo de pesquisa na área, que neste ano completa 12 anos.

Sabiá inicialmente trabalhava com surdos, educação especial e educação inclusiva. Deu aula na Pedagogia na disciplina “Educação Especial”; na Psicologia e, na Fonoaudiologia. No mestrado percebeu algumas questões sobre a sexualidade, visto que, o homem do casal de surdos, o qual acompanhou, tinha câncer nos 2 testículos, e ao longo do contato percebeu que ele não conhecia seu próprio corpo. A partir disso, foi se enveredando e se interessando pela área da sexualidade. Prestou concurso para algumas Universidades Públicas. Depois de uma série de questões que permearam seu doutorado, ela terminou e começou a sua carreira na universidade, e os surdos que ela havia trabalhado acompanharam-na. Eles iam para a universidade e relatavam: *“A gente tem tentado autonomia, a libra tem ajudado, mas em algumas questões que a escola não trabalha, e a gente não sabe como perguntar para a professora, a gente pergunta para a professora ou ela faz que não entende, ou não responde, ou fala para perguntar para a mãe, e a gente vai perguntar para a mãe”, e era a respeito da sexualidade.*”

Diante deste pedido de ajuda, ela resolveu abrir um grupo de estudo para estudar a sexualidade, assim como fizeram Beija-Flor e Bem-te-vi. Ela conta que pôde perceber que na verdade o problema não era só dos surdos, era de todo o mundo, porque a professora não tinha informação para o surdo, assim como não tinha para os ouvintes. Concluiu que: *“os alunos, em geral, não sabiam como usar a camisinha, não sabiam por que os pelos arrepiavam, porque que eles tinham tesão por um monte de meninas, por um monte de meninos, por que eles se identificavam com meninos, se isso era porque eles eram gays ou porque eles achavam meninos legal, sendo menino eles queriam ser igual né, usavam aquele menino como modelo, o que que era isso”.*

Após pensar sobre a sua trajetória profissional percebeu que a sexualidade sempre se fez presente na sua carreira.

Canário, na graduação, fez uma disciplina optativa sobre educação sexual e como já atuava no magistério acabou se envolvendo com a temática, sobretudo, porque vivenciava em sala de aula manifestações de cunho sexual que os alunos por vezes tinham. E foi a partir deste contato que ela focou seus estudos em nível de mestrado e doutorado em formação de professores e educação sexual. Em seus dizeres: *“por ser esta uma lacuna na formação nas licenciaturas em geral, eu vivenciei isso na minha formação”.*

Ave do Paraíso relata que foi mãe aos 16 anos e, com 19 anos teve o seu segundo filho. Em função disso, na licenciatura, procurou trabalhar com sexualidade na adolescência, haja vista que seu curso tinha disciplinas optativas e obrigatórias voltadas a este tema. Aliás,

ela coloca que seus filhos manifestavam questões de cunho sexual e seus trabalhos contribuíram para que ela soubesse lidar melhor com estas perguntas.

Como ela profere: *“sempre quis ajudar, contribuir de alguma forma com crianças, adultos, e todas as idades, a questão é trabalhar com esta área, não importa a idade”*.

Um fato peculiar que ela traz em sua fala foi um episódio que teve quando atuava como voluntária em um grupo que atendia crianças soropositivas. Conta ela que *“um determinado dia duas crianças, pré-adolescentes, um menino e uma menina, chegaram da aula e disseram, “a professora disse que a AIDS é como um balão, que cresce, estoura e depois a pessoa morre”*. Bom, eu como coordenadora pedagógica, responsável por 72 crianças perante a escola, sabendo que são soropositivo e entendendo que o professor de ciências é aquele que sabe um pouco mais da prevenção e das questões fisiológicas, biológicas, enfim, eu fiquei me questionando: *Meu Deus, se o professor de ciência diz que a AIDS é um balão que cresce depois estoura e a pessoa morre, o que dirão os demais professores. Foi aí que eu resolvi fazer então essa pesquisa.*”. Ela passou a trabalhar a importância da psicopedagogia na aprendizagem das crianças soropositivas. Movida por este interesse fez mestrado e doutorado abarcando este objeto.

Andorinha, durante a graduação, participou de um grupo de pesquisa em sexualidade. Decidiu se aprimorar na área, realizando mestrado e doutorado.

É possível perceber que alguns participantes focaram seus estudos na área, levados por demandas do trabalho, ou seja, verificaram que havia necessidade deste tema ser estudado e com o passar do tempo foram se aperfeiçoando, vendo um sentido para atuar com o mesmo. Em outros, o interesse foi suscitado quando realizaram disciplinas que abarcavam sexualidade. Enfim, de uma forma ou de outra, o interesse pelo tema veio à tona em algum momento, e a partir de aprofundamentos sobre o assunto, todos evidenciaram a carência e a necessidade de estudos contemplando a sexualidade e a educação sexual.

A maioria dos entrevistados, para além do curso que aplicaram, ainda desenvolve, participa de outras iniciativas que envolvem o trabalho com sexualidade, como por exemplo, todos participam de um grupo de estudo, sendo que 4 dos 6 entrevistados têm sob sua responsabilidade este grupo de estudo relacionado ao tema do curso, também para discussões de temáticas para além do curso, pensando em estudar as questões que envolvem a sexualidade e a educação sexual, afim de conhecer as várias vertentes e ao mesmo tempo, discutir, refletir, trocar conhecimento com as pessoas que dele participam.

Esta proximidade com a temática que vem anterior e posterior à realização do curso é um ganho na formulação do mesmo, pois os participantes mostram estar preparados para

trabalhar a temática, e também disponíveis para pensar novos modos de realizar a prática, aumentando seu arcabouço teórico.

Surgiram neste bloco, vários sentidos de sexualidade desvelados ao longo da fala dos entrevistados. Mesmo que esses sentidos não fossem intencionados inicialmente na proposta da entrevista, com a análise feita dos dados obtidos e a importância do que foi relatado, surgiu o interesse em apontar esses sentidos emergidos, e considerando o contexto da pesquisa, eles passaram a ser avaliados como importantes.

1.1. Sentidos que emergiram sobre sexualidade

Beija-flor, ao longo de sua fala, mostra ter concepções mais voltadas para vertente onde a *percepção da sexualidade como dimensão humana inseparável foi o eixo conceitual do protótipo de curso desenvolvido, concepção que permeou as atividades nele propostas, da mesma forma que perpassou o debate constante sobre o papel de suas autoras como educadoras nos processos de educação sexual vivenciados por todos os sujeitos no meio escolar.*

Nesta abordagem as *relações humanas são sempre dialógicas, os sujeitos vão se construindo, sempre sexuados, (re)construindo sua existência e a sociedade. Sendo a sua base político-pedagógica calcada no paradigma do materialismo histórico-dialético para subsidiar a reflexão sobre a educação, e nela a educação sexual permeada pelas tecnologias na formação de professores.*

Finalizando, Beija-Flor completa sua fala afirmando *em especial buscar dar uma contribuição nessa direção por meio de uma proposta de um curso intencional de sensibilização para uma educação sexual emancipatória, no intuito de buscar a construção de processos educativos humanizados, libertadores e conscientes sobre corpo, ser e sexualidade, por meio do uso crítico-reflexivo de uma ferramenta tecnológica disponível e de fácil acesso.*

Outro sentido de sexualidade que emergiu ao longo da entrevista foi o trazido por Bem-te-vi, que trabalha com uma abordagem cujo objetivo é *disseminar práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, desencadeando ações que tivessem como objetivo educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à violência sexista, homofóbica e racista. O entendimento de que questões centrais no estudo dos corpos e dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Michel Foucault.*

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura “tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados - o ‘dar e receber de significados’ - entre os membros de uma sociedade ou grupo” (Hall, 1997, p. 2).

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais - de gênero, sexuais, nacionais, raciais, de classe, etc. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Nesse sentido, essa fala da entrevistada na entrevista mostra um entendimento de que a identidade é uma construção, um processo de produção, uma relação; não é uma essência, não é um fato - seja da natureza ou cultura; tem estreitas conexões com relações de poder; não é fixa, permanente, unificada; não é homogênea, definitiva, acabada, idêntica; é instável, fragmentada, inacabada (Silva, 2001; Woodward, 2000).

Canário mostrou ao longo da entrevista ter uma visão muito próxima da descrita por Bem-te-vi. Canário acredita que *os significados construídos ao longo desse caminho também vão sendo (re)construídos no momento em que a história passa a ser recontada. Dessa forma, entendo que somos construídos através dos múltiplos discursos, presentes em diversos espaços em que transitamos e que vão nos constituindo sujeitos e nos ensinando modos de ser e de estar na sociedade.*

Partindo dessa vertente, acredita que *ao discutir a sexualidade com as licenciandas articulando a materialidade biológica dos sujeitos a questões sociais, culturais, entre outros aspectos, acredito que estarei possibilitando a emergência de outras formas de tratar a sexualidade, ou seja, entendendo que ela envolve outras questões e não apenas levando em consideração a biologia humana.*

Para Ave do Paraíso, a sexualidade é um dos temas mais recusados na ação prática intencional do professor. Segundo suas descrições *é necessário tornar a questão da Sexualidade, e nela a prevenção do VIH/SIDA algo discutido, conversado com tranquilidade. Para que o ser humano possa relacionar-se com os outros, a educação sexual torna-se essencial, pois estimula a pensar criticamente sobre sua prática educativa intencional, que se movimenta em meio a questões e fatos contemporâneos.*

Andorinha apenas comenta a *necessidade de integrar as áreas da saúde com as áreas da educação e, principalmente, promover e estimular os professores de todas as áreas a assumir, de forma intencional e emancipatória, o seu papel de educadores/as sexuais, independentemente da sua área de atuação curricular e da faixa etária em que atuam.*

Finalizando essa questão, é importante salientar que todos os responsáveis pelos cursos tiveram a intenção de que as discussões e problematizações promovidas ao longo do curso possibilitassem que os cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem variadas ações pedagógicas nos ambientes escolares.

1.2. Bloco 1) pergunta 2:

Dificuldade para trabalhar com o tema da sexualidade:

Ao ser questionado sobre as dificuldades de trabalhar com a temática da sexualidade, Bem-te-vi primeiramente relata que não encontrou dificuldade, pois achava que havia uma necessidade de os professores discutirem a temática da sexualidade. Porém, ao longo da entrevista faz algumas pontuações:

1) de que não houve dificuldade em contatar os professores: *“O que a gente teve mais dificuldade era fazer com que os professores entendessem que a gente não estava falando sobre ato sexual e que a sexualidade envolvia muito além desse corpo biológico, desse ato sexual, dos métodos anticoncepcionais, né, de doenças sexualmente transmissíveis, né; e pensar a sexualidade como uma construção social, cultural e história e que criança não é inocente e sim assexuada; e que essas temáticas podem ser discutidas desde a educação infantil”*.

2) que as escolas têm dificuldade de implementar essas temáticas no currículos *“A gente vê que o professor gosta de ir no curso, mas como é que ele vai levar essa temática para a escola, ainda há uma resistência “como que eu vou chegar a discutir isso na escola”, daí precisamos fazer um trabalho muito efetivo dessas discussões né”*.

3) desconstruir assuntos como *“está na moda ser homossexual”*.

Indagada sobre as dificuldades encontradas, Andorinha foi mais geral no modo de tratá-las, relatando que sempre enfrenta ou enfrentou dificuldades e que *“estas ficam por conta da resistência social à temática de forma institucionalizada, como acadêmicos e professores que ainda se apegam ao discurso dogmático para não reconhecer a importância da temática no currículo escolar”*. Ela traz como exemplo uma experiência sua, de quando foi propor o trabalho com a temática sexualidade e educação sexual dentro da escola, e no início a diretora disse que naquela escola não tinha *“desses problemas”*, o que causou a impressão de que o problema era ela, por querer trazer aquele tema à tona.

Ave do Paraíso disse que *“estamos muito aquém no trabalho com a sexualidade, pois há uma falta de abertura e o que dificulta a inserção da educação sexual nas instituições de ensino é a falta de entendimento, seja dos pais, dos encarregados da educação, dos próprios alunos, educadores, professores e da sociedade em si, do que é sexo, sexualidade”*.

Como alega o GTPOs (1999, p. 7, 8),

tanto aquilo que efetivamente se faz como aquilo que se omite farão parte do modelo que a criança assimilará e lhes darão uma visão particular sobre sexualidade. Perguntas respondidas ou ignoradas, atos de carinho ou de rejeição do pai ou da mãe entre si ou para com os filhos, atitudes, gestos ou palavras diante da sexualidade são elementos com que uma criança conta para elaborar sua vida sexual. Além disso, crianças desinformadas acerca deste assunto são presas fáceis de exploradores sexuais, o que reforça a necessidade de um trabalho formal de sexualidade abarcar esta população.

Durante o seu relato, Ave do Paraíso aponta uma possível solução para a dificuldade de trabalhar com a temática sexualidade: *“abordando essas questões da sexualidade desde a Educação Infantil nada faz com que essas crianças, pré-adolescentes, adolescentes, venham a iniciar mais cedo sua vida sexual no caso. É bem pelo contrário, ela vai se sentir bem mais protegida, bem mais responsável, com uma maior compreensão do que venha a ser”*.

Concernente com essa solução apontada anteriormente, é necessário que haja um trabalho direcionado às crianças, pois como profere Nunes & Silva (2000, p. 93, 94),

não há possibilidade de compreendermos uma educação integral da criança alijando a dimensão sexual. Ela acontecerá sempre, quer pelo nosso esforço institucional de inferir e de dar-lhe um significado novo, quer pela ausência de um discurso positivo, o que remete a criança a uma educação perversa presente no submundo das relações institucionais.

Sabiá, ao longo da sua fala, traz a questão da religião como uma das dificuldades, *“questão de fundo religioso, as pessoas, os professores principalmente não entendem que no Brasil tem o ensino público e laico, onde essas questões religiosas devem ficar na casa, não no seu trabalho, cada um tem uma religião, né!”*

Em sua opinião, outra das dificuldades marcantes são *“as questões dos preconceitos com a homossexualidade que aí vira uma homofobia de não entendimento, de não respeito; questão que envolve a etnia; os negros e as negras são os que sofrem mais, né, os amarelos também; questão da violência por causa da sexualidade, então são geradores de conflitos. E o não entendimento do professor, da professora da escola, dos alunos, das famílias de uma forma geral.”* Para finalizar, diz que *“no curso encontrou bastante isso, porém, que não é só no curso, fora do curso também, tá, e aí trabalhar com essas questões são muito difíceis, principalmente as religiosas”*.

Para se compreender o que implica ao Estado constituir-se como “laico”, destaca-se o entendimento de Lorea (2008, p. 160) sobre este assunto,

o Estado laico não é ateu nem religioso. Não deve perseguir as religiões, nem promover a religiosidade. Tratando-se de estabelecer regras de convivência, deve-se buscar o mínimo de restrição com o máximo de liberdade, sempre focando o respeito à diversidade religiosa, contemplando crentes e não crentes. Em outras palavras, liberdade de expressão religiosa não se confunde com liberdade de opressão religiosa.

Os problemas com as questões da laicidade são, por vezes, vinculados ao modelo de família difundido e preconizado pelas religiões cristãs, aquele baseado no parâmetro da heteronormatividade, formado por indivíduos de sexos opostos, com o objetivo de reproduzir-se, e assim propagar o ideal cristão aos seus descendentes. A sexualidade é encarada pela igreja de forma conservadora, sendo o sexo associado diretamente ao pecado, e a única possibilidade de sua realização é com intuito procriador.

Não obstante, a laicidade do estado, princípio diretamente relacionado ao ideal de liberdade dos sujeitos de direito nos estados democráticos, para ser efetiva, deve estar subsidiada por práticas sociais e políticas que a promovam. Diante disso, cabe a reflexão sobre que ações poderiam contribuir para a garantia da não discriminação às mulheres em situação de gravidez indesejada, aos gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, entre outros.

Canário relata que os assuntos que diziam respeito a sexo e sexualidade não eram falados, e ela percebeu que durante a sua graduação em Pedagogia, nos estágios que realizava, que trabalhar com crianças as questões da sexualidade não era uma tarefa tranquila: *“as pessoas apresentam resistência, porque a criança é entendida como inocente e assexuada. Não posso falar sobre isso porque estarei incitando”*. Durante a sua realização da sua pesquisa ouviu de vários licenciados que havia muita resistência em trabalhar essas questões.

Beija-Flor percebeu resistência da Universidade, concluindo que esta ama e odeia a EAD, ao mesmo tempo em que ama e odeia a educação sexual. Ela contou que o grupo de estudos sobre sexualidade e educação sexual era meio desvalorizado, e acabou perdendo espaço físico. Na sua percepção havia dificuldade da inserção da temática nas licenciaturas (Geografia, História, Biblioteconomia), *“muitos deles saem sem discutir, vão para a sala de aula com os alunos dando selinho, fazendo sexo, fazendo tudo o que pode e não pode e pedindo ajuda, e nossos alunos de História e Geografia, saem sem discutir, e nem têm vontade de discutir, sabe”*.

Na categoria “Dificuldades para trabalhar com ES” foram categorizadas as referências que diziam respeito aos entraves que as participantes encontravam para a realização de

trabalhos com ES. Estas dificuldades foram agrupadas em seis diferentes categorias, as quais encontram-se apresentadas no quadro 7.

Quadro 7: Análise da Categoria

Dimensão	Categoria	Sub Categorias
Dificuldade para trabalhar com ES	Falta de formação docente	
	Falta de entendimento em ES	ES não é só biologia
		Es não é ato sexual
	Questões religiosas	
	Implementação no Currículo	
	Preconceito	
	Resistência dos pares	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na intenção de fechar o primeiro bloco de perguntas que envolvem a formação em ES, foi indagado aos participantes se eles já haviam participado de algum curso de formação de ES; dos 6 entrevistados todos contaram ter formação na área.

2. Bloco 2 – Interesse nas TIC⁸

Inicialmente apresentaremos um quadro com a Categorizando dos dados encontrados nas perguntas 1 a 5 do bloco 2 e posteriormente, fragmentos das entrevistas e discussões sobre elas.

Quadro 8: Análise da Categoria

Dimensão	Categoria	Sub-Categorias 1	Sub-Categorias 2
TIC	Primeiro Contato	Cursos na modalidade EAD	
		Trabalhando na área	
		Aplicação do curso	
	Uso pelos professores	Autonomia de trabalho	
		Fundamental	Potente para o ensino
			Formação Continuada
			Novas oportunidades
			Facilita o trabalho
			Não resolve tudo
	Junção com a ES	Favorável	
		Contato mais próximo	
		Implementação	Sempre repensar a forma
		Equipe	Participação
			Tomada de decisões
	Ser próximo ao aluno		

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ Os participantes das entrevistas empregaram TIC para fazer referência às Tecnologias Digitais.

2.1. Pergunta 1:

Quando surgiu o interesse em trabalhar com as TIC?

Beija-Flor conta que o seu contato mais próximo com as TIC foi no momento em que a Universidade na qual é professor começou a oferecer o curso de Pedagogia na modalidade a distância. No primeiro momento ele não achou muito interessante, mas depois pensou: *“vão vê o que vão fazer com a pedagogia, e vou ver o que vão fazer com a educação sexual, que ninguém tasca a mão”, daí eu fui né, e me apaixonei”*.

Ele aprendeu usar as TIC em um curso que a universidade ofertou, *“no curso eu me lembro que muitos anos atrás, quando a nossa faculdade ainda estava aqui no centro, porque está no campus prédio novo, eles compraram alguns artefatos tipo: projetor, Datashow, era o mais antigo, e deram aulas para nós de como lidar com aquilo tudo. Mais uso de notebook, computador, tablet, Ipad (eu brinco Ipad, Ipode, Ipude rs) a gente vai aprendendo”*. Conta ainda que quem a apresentou para a plataforma foi uma professora de outro país, *“ela me chamou para ser uma professora visitante online, e eu me encantei com a plataforma, não era o moodle, mais daí me abriu a cabeça que tinha plataforma que não era burra que nem a nossa aqui”*.

Para finalizar este questionamento completa falando que *“mas então foi assim, a tecnologia eu gosto de usá-la para me servir, mais eu me cerco, eu sou muito acomodada nesse ponto, eu aprendi que quem manda sou eu no espaço pedagógico, então se algum técnico não entender o espírito, não trabalha conosco. Ele vem e trocamos saberes, mais isso eu aprendi.”*, ressaltando que pretende usar e não ser usada pela tecnologia.

Andorinha diz que o interesse e a possibilidade surgiram a partir do momento em que foi trabalhar no Curso de Pedagogia a Distância no ano de 2002, sendo que enfatizou que não sabia utilizar as tecnologias previamente.

Já Canário expõe que sempre se interessou, porém, não sabia utilizá-las as tecnologias e por isso, foi aprendendo ao mesmo tempo da execução do curso que aplicou, portanto, aprendeu mexendo. Relata que usou as tecnologias no seu trabalho pois acredita que *“no momento a distância era possível traçar outras discussões que no presencial demandaria muito tempo, sendo possível um aprofundamento maior da temática”*. Finaliza articulando *“começamos a familiarizar-se com essas tecnologias e passamos a entender e ver a importância delas nessas discussões. Por que? Porque quando a gente começava a discutir, a falar da sexualidade, tem coisas conceitos que a gente não consegue dar conta em um encontro presencial, por mais que a gente trabalhe com 4 horas, ainda assim não damos conta da discussão. E aí fazíamos esse aprofundamento da temática por meio das discussões a distância”*.

Bem-te-vi e Sabiá tiveram o seu interesse instigado pelo surgimento da oportunidade de aplicar o curso, porém, já sabiam como utilizar e anteriormente já haviam trabalhado com as TIC fazendo um curso de especialização. A única diferença é que Sabiá antes de dar o curso contratou pessoas especializadas para lhe ensinar e à equipe que futuramente participaria da aplicação do curso.

Ave do Paraíso narra que seu interesse surgiu no momento da realização do seu pós doc., e porque sua orientadora era diretora do centro de educação a distância da faculdade, o que lhe deu abertura nesse ponto. Como o curso que aplicou mostrou-se eficiente, obteve bastante procura. Na época pensou *“esse curso está bom, chegamos até a décima oitava edição promovida no primeiro pós doc. Então por que não expandir esse curso para lugares onde os alunos não têm acesso. E foi assim que foi feito. Comecei a fazer o curso, tínhamos horas a distância”*.

2.2 Bloco 2) Pergunta 2:

Esta pergunta consistiu em saber se os responsáveis pelo curso consideraram importante que os professores saibam utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica. As respostas foram unânimes; todos consideram-na fundamental.

Ave do Paraíso: *“Eu acho fundamental, né. Eu costumo dizer que os alunos sabem mais hoje das tecnologias do que nós professores. Mas é sempre um aprendizado dos dois lados. Então acho fundamental para poder motivá-los, para poder inserir novas oportunidades dentro das metodologias da tecnologia. Acho que é fundamental a gente sempre estar se aprimorando, e sabendo, e trabalhando com eles”*.

Canário: *“Extremamente importante. Hoje estamos num mundo da tecnologia, globalizado e então pensar em uma prática docente desconectada dessa tecnologia parece que passa a não ter sentido para os alunos. É importante sim que os professores venham a se familiarizarem. Acho que a gente tem que começar a se aproximar da tecnologia e entender o quanto ela é potente para o processo de ensino-aprendizagem. E ela nos possibilita a estar atuando com mediador do processo. Essa frase tão clássica que a gente diz “o professor é mediador do processo de ensino-aprendizagem”, acho que a tecnologia nos permite a entender um pouco mais desse processo de mediação”*.

Bem-te-vi: *eu vejo a importância cada vez mais das tecnologias, de forma a integrar os grupos de pesquisa, sem dúvida, acho fundamental...com certeza, eu acho fundamental, exatamente por um ponto que é o tempo que o professor tem passado no espaço da escola, e a dificuldade que ele tem em fazer os cursos, e as tecnologias propiciam uma formação continuada. Não dá para fazer só curso com muitas horas presenciais”*.

Sabiá: *“Eu acho importantíssimo, facilita o trabalho, você tem um diálogo mais próximo com o aluno que já nasce no meio da tecnologia. Traz uma possibilidade para o professor se envolver com outros professores, de outros países, de outros estados, outras cidades, de projetos, de montar projetos dentro das escolas das suas cidades, projeto com os alunos. As tecnologias são um instrumento facilitador, mas também um instrumento de aprendizagem.”*

Andorinha: *“Sim, é de extrema importância dado ao momento em que vivemos. Temos hoje uma escola do século XVI, professores do séc. XX e alunos do séc. XXI, isso por si, justifica a importância das TIC como recurso pedagógico”.*

2.3. Bloco 2) Pergunta 3, 4, 5:

Completando o questionamento da pergunta anterior, as duas perguntas seguintes, pertencentes ao Bloco 2, questionavam qual era a opinião a respeito dos cursos de formação semipresencial e ou a distância; e posteriormente a opinião sobre a implementação dos cursos de formação semipresenciais em sexualidade que utilizam as TIC como ferramenta.

Andorinha afirma ser totalmente favorável à implementação dos cursos, por não perceber nenhuma dificuldade, ao contrário, por achar esse tipo de formação inclusiva e acolhedora, dada a sua acessibilidade. Ao ser indagada a respeito dos cursos de formação semipresenciais e ou a distância, considera que *“não podemos, no século XXI, considerar que os alunos independentemente de estarem na Educação infantil ou no doutorado se interessem ou mantenham o interesse num modelo de escola do século XVI. Para o perfil dos alunos hoje, eles já não conseguem ficar 04 horas, por exemplo, ouvindo um professor falar ou ministrar conteúdos com atividades que já não cabem para o momento em que vivemos”.* Ao continuar sua exposição, afirma *“agora não podemos ser ingênuos em achar que tudo se resolve com as TIC, pois temos por exemplo, o problema das instituições de ensino, principalmente IES, as chamadas “caça níqueis”, que têm usado das TIC e da EAD para seu favorecimento financeiro, o que acaba por macular a imagem de instituições sérias e preocupadas com o momento histórico em que vivemos. Faço uma ressalva ainda em relação a EAD como um espaço inclusivo (aqueles em que a distância não permitia acesso a um curso superior, tem tido a oportunidade) e onde o exercício de autonomia emancipadora é recorrente.”*

Ao tratar sobre esses assuntos, Beija-Flor mostra ter uma opinião muito próxima a relatada anteriormente, proferindo ser favorável plenamente aos cursos semipresenciais que utilizam as TIC como ferramenta, *“eu gosto muito desse modelo semipresencial, que ele consegue contato de flagrar o processo, mas tem que ter uma equipe que eles não fiquem sozinho, que tenha um contato mais próximo, que tenha professores solidamente em uma equipe central, e que eles tenham o*

começo, o meio e o fim com o contato. Não é exigência, mais é muito bom quando você tem esse misto que a gente chama, que na verdade o correto, querida, na verdade é dizer, modalidade a distância com momentos presenciais. Tua sala de aula pode ser tua casa, de pijama, é...com café do lado, com um prato de sopa, de madrugada, se você prefere”, então é uma libertação inclusive de uma estrutura rígida, né?”

Sobre a ferramenta moodle afirma “*nós gostamos muito do moodle, porque ele é grátis, e é um “open source”, que você sabe né, você manda nele. E em outras plataformas você fica refém do dono, você tem pagar para ele mexer, então eu não vejo porque educadores não usem só o moodle, e ele na verdade é maravilhoso no meu entendimento, você vai podendo criar em cima, ele é que nem o linux, você pode ir usando de graça*”. Porém completa “*só que a gente tem que ter claro que a ferramenta está na mão de pessoas. Dependendo do curso de sexualidade e educação sexual que eu tenho visto online, tem alguns que deviam ser interditados não pela ferramenta, pelo conteúdo, pela visão repressora, ou no mínimo para não dizer ignorante, dizer ingênua. Porque como popularizou e democratizou a educação né, eu tenho visto coisas muito triste, e o pessoal fica tão animado, “é de educação sexual, eu posso fazer na minha casa”, daí não sabe muita coisa e às vezes paga, paga”*

Contou ainda que já viu coisas absurdas, inclusive cursos online, semipresencial ou mesmo totalmente a distância que usam a vertente médico-psicológica de uma maneira muito rasteira, com informação biológica errada.

Canário compartilha um pouco da sua preferência pessoal “*eu prefiro o semipresencial porque eu acho que a gente precisa de um contato inicial, porque eu acho que o contato por meio do ambiente, com utilização da tecnologia às vezes é muito difícil. Tu fala A e o sujeito entende Y”, articulando posteriormente “eu acho que o encontro presencial é importante para estabelecer uma relação, para estabelecer algumas regras que são importantes. Regras e disciplinas que são importantes para a educação a distância e não gosto de cursos completamente a distância, exatamente por isso. Eu acho que é preciso estabelecer alguma relação, parcerias e regras para que essa discussão possa transcorrer, e até mesmo para que a gente possa até mesmo entender e discutir com os alunos quais são esses limites e possibilidades da própria utilização da tecnologia. Nunca trabalhei completamente a distância né, de repente eu sou muito apaixonada pelas tecnologias, mais de repente eu até curta fazer.”*

Ave do Paraíso acha que esse tipo de curso dá mais motivação “*porque o que o aluno tem que ter tanto a distância, como no sempre presencial, é ser autônomo no seu trabalho, tem que ter uma responsabilidade com horários, com as atividades a serem feitas, com os compromissos abordados. Ele tem que questionar o professor através do chat, através de e-mail, mensagens, fóruns. Então para fazer isso ele tem que saber manusear.”*

Demonstra ter preferência pelo semipresencial, porém, completa que se não fossem os cursos completamente a distância como é que ela daria um curso em outro país, como tem

feito, “*é completamente diferente, como é que eu posso levar esse curso sei lá para onde, para Amazônia, para outros vários lugares como o interior aqui de Santa Catarina, enfim, para outros países. Como ficaria a proposta agora, mais 5 países, como que se consegue fazer isso abordando tantas pessoas, para que elas trabalhem o tema*”

Sucinta em sua resposta as palavras de Bem-te-vi servem para fechar a discussão, pois, como os outros entrevistados, esta considera excelente a implementação desse tipo de curso, completa dizendo “*Não dá para não usar mais as TICs como ferramenta, elas são essenciais para fazer um curso. Só que temos que repensar, com o passar do tempo, para potencializar o uso da plataforma*”. A todo momento durante a entrevista, Bem-te-vi conta que na Universidade em que dá aula há todo um movimento no grupo de estudos, e principalmente, ao longo da aplicação dos cursos, de repensar qual é a melhor forma de implementá-lo, de fazer uma sequência de conteúdos interessantes e atuais, de ter uma participação da equipe nas decisões das correções e do melhor uso das ferramentas disponíveis na plataforma, de incentivo dos alunos no momento da realização do curso tanto no momento presencial quanto a distância.

Um fato interessante de destacar é que todos os cursos usaram como plataforma o Moodle. Sobre esta ferramenta Melo, Varela & Kornatzki (2013, p. 8) ressaltam que ela

oferece recursos que permitem ao professor desde fornecer conteúdos, propor módulos de atividades, além de poder disponibilizar tarefas de avaliação e vários espaços de socialização, dentre outras possibilidades. Dentre os recursos encontram-se a possibilidade de criação de uma página de texto simples ou página web, link a arquivo ou site, de visualização um diretório e etc. As atividades são diversificadas e propõem a interação entre professores com os cursistas: dentre elas cita-se as que possibilitam a criação de base de dados, a proposição de chat (momento síncrono), o diário, o fórum (momento assíncrono), o glossário, a lição, o questionário, etc, além de tarefas de avaliação, tais como produção de texto online, envio de arquivo ou texto wiki, que é para a elaboração de textos coletivos. Cada uma dessas atividades pode ser utilizada pelo professor/a, conforme seu critério de escolha, sua criatividade, necessidade e interesse, tendo em vista os objetivos de aprendizagem. Mas todas essas possibilidades não são neutras, em seu uso, pois decididas num contexto pedagógico que tem uma abordagem paradigmática a defini-lo.

Melo, Varela & Kornatzki (2013, p. 8), ainda mostram que,

é pela interação que os sujeitos se fazem e refazem como seres, constroem e reconstróem conhecimentos, sempre situados em um determinado ambiente, e nele presentes as tecnologias, em especial aqui a plataforma moodle, como recurso para possibilitar essa interação na direção da abordagem pretendida.

2.4. Bloco 2) Pergunta 6:

Ao serem indagados sobre como percebem a formação dos profissionais em sexualidade a partir dos cursos que usam as TIC (última pergunta do bloco 2), apenas 3 entrevistados responderam especificamente o que foi perguntado.

Andorinha afirma que *“aqueles que se identificam e gostam muito, aqueles que por serem estrangeiros neste universo das TIC, resistem, têm dificuldades e por vezes desistem. Estes me preocupam e há que se fazer um trabalho de inclusão a partir de suas dificuldades”*.

Já Sabiá explica *“acho que a gente começou agora com as tecnologias, ela é uma coisa super boa, a gente tem muito o que aprender para trabalhar com formação continuada na área da sexualidade, e relações de gênero, mas só que a formação continuada é uma mentira no Brasil, não porque ela é ruim, sim porque não houve formação inicial para esse professor. Eu vejo no GDE, quando a gente estava trabalhando lá com o professor, a gente estava trabalhando inicialmente com esse professor, porque ele nunca tinha ouvido falar.”*

Continuando suas explicações dadas à pergunta, ela faz uma crítica no momento em que diz *“então como pode ser uma formação continuada se eles nem iniciaram na formação. Ninguém soube falar o que era sexualidade, todo mundo falou que sexo e sexualidade eram a mesma coisa, e não é! Na verdade, a gente tem que inserir dentro dos currículos de tecnologia.”*

Essa questão colocada por Sabiá é válida, pois conforme problematiza Teixeira (2010, p. 317), se a graduação deixa lacunas na formação inicial, as consequências disso irão se refletir na prática pedagógica junto aos alunos, pois prevalecerá o despreparo no trato da sexualidade e o emprego do conhecimento de senso comum. Isso se sucede no fato de que os docentes estarão educando indivíduos com as mesmas dificuldades que eles.

Canário só tem elogios, na sua resposta ela vai elencando todos os benefícios que percebe da junção da formação em sexualidade, a partir dos cursos que usam as TIC como ferramenta: *“aprendizagem tem uma complementação a partir das tecnologias; sujeito consegue um aprofundamento melhor; consegue ter um respaldo melhor porque é importante trabalhar com a sexualidade; a partir das TIC eu leio e construo subsídios para entender porque essa temática é importante, quais os aperfeiçoamentos que ela tem na minha prática; compartilhar com o colega as diferentes experiências; TIC facilita o contato com as pessoas”*.

Foi possível perceber que todos os responsáveis pelos cursos virão como um desafio o fato de que, antes dos participantes do curso terem uma formação em ES, era imprescindível que os mesmos entendessem sobre as tecnologias e os aparatos tecnológicos, sem que fossem

vistos de forma preconceituosa, ou simplesmente voltada para o uso de power-point, de máquinas na sala de aula.

A visão preconceituosa sobre as TIC é originada em suas raízes referente à formação inicial dos futuros professores. Portanto, cria-se um círculo vicioso no qual os professores das instituições superiores que formam os futuros professores, em cursos no paradigma presencial e que, na condição de “imigrantes digitais” (Prensky, 2001), não dominam as TIC com a mesma destreza e tranquilidade com que os “nativos digitais” e, mesmo que tenham aprendido a usá-la, revelam sempre certo “sotaque”, da mesma maneira que o tem quem aprende uma língua estrangeira tardiamente (Prensky, 2001).

3. Bloco 3)

O bloco 3 diz respeito às informações sobre o curso, e onde dá a chance de contar como surgiu a ideia, quais aspectos foram empregados para definir os temas, quem participou da elaboração, como foi o processo de divulgação, as dificuldades, facilidades, e também expor mais sobre o seu modo de ver e trabalhar com a junção das tecnologias e o ensino no campo da sexualidade. Este bloco tem a intenção principal de conhecer as particularidades de cada curso, para assim, ao final desvelar como eles têm sido efetivados.

Vale frisar que quando as perguntas foram feitas, os entrevistados sentiram-se livres para contar sobre o curso, e, assim, trouxeram aspectos relevantes que vão além das perguntas elaboradas, portanto, algumas características serão encontradas apenas nas descrições de alguns dos participantes.

Quando indagado sobre como surgiu a ideia de elaborar o curso, Sabiá expõe “*então, eu já estava participando das reuniões da CECAD, eu já estava envolvida no Cecemca, e dizia que o Ensino Médio deveria ter obrigatoriamente a educação sexual na escola, que isso deveria ser obrigatório, não deveria nem ser tema Transversal, que a gente deveria formar os professores. Então, nós ganhamos o GDE, e em São Paulo teve um número absurdo de inscritos, e com o tempo fomos tendo propostas para darmos continuidade ao curso*”.

Ainda segundo o que ela conta, a divulgação foi feita pela prefeitura, que fazia a chamada, e através dessa lista, a própria prefeitura realizava a seleção dos participantes. Os critérios para a inserção dos participantes no curso foram:

Quadro 9: Inserção dos Participantes

	Crítérios para a inserção dos participantes
1	<i>Não podia professores de Educação Infantil, mas a gente chamou.</i>
2	<i>Tinha um número determinado para: professores, coordenador, para professores de ensino médio, para professores de fundamental I, para fundamental II.</i>
3	<i>Os gestores não tinham um curso só para eles, então faziam junto com os outros participantes.</i>
4	<i>Profissionais das APAEs.</i>
5	<i>Instituições que trabalhavam com deficientes.</i>
6	<i>Mulheres que trabalhavam com essas questões não só na escola, mas em todos os lugares da comunidade e do Município.</i>
7	<i>Profissionais da saúde</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Sabiá aponta como um diferencial no curso que implementou o uso de materiais para além do material pronto que o CLAM distribuiu. Conta ainda que, “no momento final como o curso foi muito bem avaliado pelos professores, pelo CLAM, pela CECAD, nós fomos convidados a participar de uma avaliação do material e do GDE 5 anos”.

Além dos módulos pré-determinados pelo GDE, que são: Diversidade, História da Sexualidade e Educação Sexual, Raça e Etnia, Avaliação das políticas públicas, Sabiá e sua equipe fizeram adequações de acordo com a demanda, acrescentando temas relacionais como religião, homofobia e homossexualidade.

A todo momento Sabiá enfatiza que era uma equipe muito bem preparada que participou da implementação do curso.

As mesmas indagações foram feitas para Canário, que contou da seguinte forma: a ideia do surgimento “foi primeiro por esse movimento de cursos da graduação estarem em diferentes turnos, e a gente queria abarcar um número maior de áreas de conhecimentos, né? E o curso GDE que estava sendo ofertado pelo nosso grupo de pesquisa, e aí então deu aquele estalinho, e eu achei que ia ser produtivo a gente fazer essa interlocução entre a tecnologia e as discussões de sexualidade”.

A realização do curso foi feita por uma equipe pequena, uma pessoa a acompanhou e o aval era dado pela sua orientadora. A divulgação foi feita através de cartazes, e os critérios

para a seleção “a gente quer mesclar os alunos, então vamos selecionar as áreas. Criamos uma lista de espera, não queríamos um número muito grande de pessoas, para as discussões serem mais produtivas, e porque dava para fazer mais atividades. Quem não comparecesse no primeiro encontro presencial, chamava um da lista”.

Canário disse que o curso foi pensado a partir do fato de os alunos serem da licenciatura, logo, as temáticas foram entrelaçadas com a instituição escolar, com o currículo e o PCN. Inicialmente, conta ela, que o curso foi pensando com base em três eixos temáticos “Corpo, Gênero e Sexualidade”, porém, ao longo do mesmo, foram surgindo temáticas por desejo dos próprios cursistas.

Seguindo a mesma linha de perguntas, a próxima a respondê-las foi Andorinha. “Os cursos que temos elaborado surgem em propostas da extensão universitária, com o objetivo de complementar o ensino, a pesquisa e a formação continuada de professores. Assim, os temas são definidos a partir da demanda destes espaços, onde a elaboração, mesmo tendo uma coordenação se dá no coletivo com a participação de outros profissionais que fazem parte do grupo, coordenado por mim no momento”.

Figueiró (2014, p. 295, 296) discorre que a

caminhada em conjunto ilustra com clareza o papel de sujeito ativo que deve ser assumido pelo professor na sua formação continuada, como o principal construtor desse processo. Isso rompe com os tradicionais modelos de “treinamento” ou “capacitação” limitados a ações de reciclagens acadêmicas, ou seja, rompe com o chamado modelo de racionalidade técnica de formação.

Os participantes constituíram-se de “acadêmicos do curso de pedagogia, professores da rede pública e privadas de SC, de outros estados e do exterior”.

Andorinha diz que “o curso tem acontecido todos os anos, desde que me efetivei (antes fui substituta na Universidade). Há sempre mais procura do que o nº de vagas ofertadas”.

O modo de divulgação do mesmo aconteceu no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, Moodle da faculdade e ainda pelo site com inscrições online e ou por e-mail. Sempre houve procura acima do número de vagas, que gira em torno de 400 vagas.

Ave do Paraíso foi mais detalhista nas suas respostas, relatou que “se o professor de ciência diz que a AIDS é um balão que cresce, depois estoura e a pessoa morre, o que dirão os demais professores”. “Foi aí que eu resolvi fazer então essa pesquisa e mais adiante aplicar o curso com professores e alunos em formação, eu desenvolvi um curso e apliquei nas duas amostras. Tanto a brasileira como a portuguesa. Então a gente teve várias sessões, se não me engano, a gente parou na décima oitava versão do curso. Fizemos com vários professores, vários alunos da

licenciatura. Fez parte da grade curricular de uma disciplina do curso da Pedagogia, na disciplina de Biologia aqui do Brasil, e também da Disciplina: Criança e a Saúde da universidade de Aveiro, no curso de Educação Básica, que é equiparado ao curso de pedagogia aqui no Brasil.”

As formas de divulgação, discorre ela, *“foram realizadas pela universidade, através de propaganda feita pelos integrantes da equipe e por professores que iam se inscrevendo, através de um jornal da Universidade de Santa Catarina e de uma Universidade Portuguesa (houve parceria entre essas universidades)”*.

No primeiro encontro foi aplicado um questionário, este *“tinha a intenção de saber quem era esse cursista, o que eles gostariam de aprender, quais as dificuldades que tinham, quais temas eram mais interessantes, como era a forma de aprendizagem dele, qual era a forma que mais funcionava”*.

Ave do Paraíso disse que o curso foi dividido em *“25 horas sendo, 16 horas presenciais e 9 horas a distância, então começando já a introduzir o moodle. No caso eu utilizava o moodle quando eu estava em Portugal, na Universidade de Aveiro, como utilizo até hoje. Na primeira parte realizamos uma aula apresentação que ficou gravada no moodle e dava para ser assistido novamente. Dividimos em 4 módulos, cada um com 3 sessões, dentro de cada sessão uma atividade, leitura de texto, um vídeo, fórum (enfim, várias coisas). O Fórum “café sem fronteiras” era um espaço para que os cursistas pudessem usar no momento de distração”*.

No momento da entrevista, Ave do Paraíso ressalta que tudo era pensado. Relata que durante o curso houve adequações de acordo com a demanda apresentada pelos cursistas *“porque se for uma coisa imposta só de fora, a gente sabe que não funciona né? Qualquer curso, qualquer trabalho que se faça com a comunidade tem que saber a realidade daquele público. Então foi tudo pensado com muito cuidado”*.

Houve colaboração da universidade do Brasil e da universidade de Portugal, e a equipe contava com *“meus orientadores, e duas tutoras”*.

Expõe que, ao término do curso observaram algumas dificuldades, *“alunos relataram dificuldade em localizar as atividades no moodle, e nós em achar um horário bom para todos e que a internet funcionasse bem, para realizarem a web conferência”*. Os alunos ainda deram algumas sugestões, e a principal foi que *“todas as atividades deveriam ser colocadas em um único lugar”*.

Como o participante anterior, Bem-te-vi também foi muito detalhista no momento de dar as respostas, trazendo várias questões importantes. Esta fez referência, durante a entrevista, a dois cursos, o GDE e o curso de aperfeiçoamento⁹ que promove na universidade,

⁹ O curso de aperfeiçoamento (extensão universitária) promovido pela Universidade na qual a entrevistada faz parte não tem dados disponíveis para serem analisados, no entanto, é interessante citá-lo visto que, da maneira como a entrevistada conta, é possível perceber que ele traz contribuições para o entendimento sobre os cursos a distância com momentos presenciais de formação na área da sexualidade e da educação sexual.

junto com seu grupo de pesquisa. Quando perguntada sobre como surgiu a ideia de realizar o curso, e quais aspectos foram empregados para definir os temas, Bem-te-vi conta que realizaram uma *“Adequação do Gênero e Diversidade na Escola (GDE), adequaram toda a plataforma que veio da CECAD, modificando as tarefas, textos, hoje está completamente diferente, e a cada edição a gente modifica as atividades. As temáticas são os módulos normais: Diversidade, Orientação Sexual, Gênero, Relações Étnicas Raciais e Avaliação. Têm os grandes temas, e a gente já tem feito algumas modificações, tentamos articular temas que não são trabalhados, mas que não fujam das grandes temáticas”*.

Fazendo referência ao curso de aperfeiçoamento, diz que *“temos mais liberdade, trabalhamos 3 eixos: Corpo, Gênero e Sexualidade. Analisar com os professores aonde nos PPP eles podem incluir essas temáticas; trabalhado com abuso sexual, artefatos culturais: música, filmes, vídeos, charges; na questão do corpo trabalhamos com piercing, tatuagem; questão da homofobia, identidades sexuais, nome social”*.

Quem participou da elaboração dos cursos (tanto o GDE, quanto o de aperfeiçoamento) foi uma equipe grande, praticamente o grupo de pesquisa inteiro.

A forma de contatar os participantes, a divulgação do curso, a articulação dos critérios para a inscrição dos participantes, foram realizadas de forma diferente nos dois cursos citados pelo entrevistado, *“no GDE quem faz o contato com os polos e vê o interesse é a Universidade Aberta do Brasil. Ela nos aponta o polo, e aí nós vemos se vamos no polo. Todo o material que eles recebem nós damos (6, 7 livros, cd). Existe um folder específico do curso, cartazes, fichas de inscrição”*. De acordo com o relatado, o GDE vai para a terceira edição, *“nós abrimos algumas vagas para ONGs, profissionais da área saúde nós também tínhamos. A primeira foi só professores, na segunda edição nós já ampliamos, e agora nessa também, são profissionais da educação, pessoas vinculadas ao conselho tutelar, a ONGs, a área da saúde e licenciandos”*.

No curso de aperfeiçoamento, descreve *“a gente escolhe os municípios para trabalhar, entramos em contato com a Secretaria de Educação, eles dão a liberação dos professores (quando possível). A prefeitura faz a inscrição. Todos os cursos são gratuitos, todo o material que eles recebem nós damos (6, 7 livros, cd). Conta ainda que “no último encontro é feito um seminário integrador, que reúne todos os municípios, vai 500 pessoas para o Rio Grande, que assistem palestras. Os professores apresentam os trabalhos em forma de pôster”*.

Este curso de aperfeiçoamento, em sua primeira edição, foi para professores, posteriormente o Ministério da Educação liberou para participarem professores e licenciados; sobre isso Bem-te-vi discorre, *“e aí a gente não trabalha com a ideia de professores, mais com profissionais da educação, porque aí pode o diretor, a coordenação pedagógica, a gente já teve merendeira”*. Completa explicando, *“o ano passado nós fizemos um curso somente para*

coordenadores pedagógicos, diretores, e orientadores de escolas, foi muito interessante...não tinha professores no curso porque a gente queria trabalhar exatamente com esse grupo, trabalhamos como os gestores podem propiciar que esse trabalho aconteça na escola, os resultados foram bem bacanas assim de trabalharmos sendo implementados, mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas. Então essas são as diferenças, mas nós temos trabalhado com a ideia de profissionais da educação”.

Vale frisar que desde 2006 eles estão promovendo cursos todos os anos com o financiamento do Ministério da Educação, e mesmo antes de 2006 eles promoviam, bancando a promoção dos mesmos.

Bem-te-vi, como Sabiá também aponta os diferenciais dos cursos que aplica junto com sua equipe, contando “*o que nos diferencia: 1) nós implementamos o projeto de intervenção. Não só ter que fazer o projeto, eles tem que utilizar e fazer o projeto na escola, aplicar na escola; 2) nós não temos diferença de professor, tutor, todos nós trabalhamos juntos, e nós é que fazemos a nossa formação. É o único curso da Universidade Aberta do Brasil aqui na FURG que a gente dá formação para os tutores. Trabalhamos todos juntos; 3) não trabalhamos com 1000 alunos em casa polo, 40 no máximo”.*

Para finalizar essas questões Bem-te-vi compartilha algumas das estratégias usadas em ambos os cursos, sendo elas:

Quadro 10: Estratégias Usadas

Estratégias usadas no curso, de acordo com Bem-te-vi
<i>Reelaborar as atividades que não davam certo.</i>
<i>Professor vai construindo a distância o projeto de intervenção.</i>
<i>Fórum de atividade que os alunos mais gostam de participar.</i>
<i>Pensar como utilizar as TICs com intuito de potencializá-las.</i>
<i>Formação de todos os membros da equipe, não fazem diferença de professor e tutor.</i>
<i>Encontros semanais: pegava um módulo e ia modificando; repensar encontros presenciais.</i>
<i>Durante o curso ir avaliando, acrescentando, repensando.</i>
<i>Discussão sobre as correções das atividades. Pareceres semiestruturados, depois cada um da equipe vai acrescentando seu parecer.</i>
<i>Não trabalhar com 1000 alunos em cada polo. 40 no máximo</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O último entrevistado foi Beija-Flor. Este descreve que a ideia de elaborar e implementar o curso veio das disciplinas que deram certo e da dificuldade de oferecer os cursos no formato presencial para as cidades de longe, visto que, eles recebiam bastante pedidos. Ainda explica que as *“tecnologias são fruto do ser humano, elas não são neutras, então dependendo da visão de mundo de você tem, você não interferir, não usar também no lado que você acha o adequado, o outro lado que usa muito sabiamente para tornar tudo uma mercadoria vence. Então é esse desafio que nós temos feito, eu tenho estudado bastante, nós estamos em interação com um grupo que é chamado educom (edu comunicação), terminamos um evento grande de educomunicação na região do México, porque quando você lida com as tecnologias que existem desde que o mundo é mundo, não as ditas novas, e essas mídias, que a gente chama de linguagens midiáticas, o educador não precisa ser um técnico, mas ele precisa entender, trabalhar em equipes multidisciplinares, porque é dele o roteiro pedagógico né. Então sim, sempre digo “mídia, o curso seja online ou presencial, ele é a cara paradigmática da pessoa que o estrutura”, a gente tem usado tecnologia como uma categoria alienante e alienada. O ser humano diz: a tecnologia, mas deveríamos dizer: os seres humanos que produziram essa tecnologia; os seres humanos que produzem este curso”*.

No momento da entrevista foi possível perceber que com o tempo e com o trabalho, com as TICs, Beija-Flor foi se identificando por este tipo de modalidade de ensino, narrando que *“me encantei com o assunto, eu tenho uma bibliografia, e eu faço um estudo individual, um autoestudo, né, vou estudando. Eu tenho muita bibliografia dessa interface entre a educação e a mídia, porque me incomoda o que acontece hoje em dia, principalmente a questão da sexualidade, né? Que os jovens estão usando, e quando não tem uma conversa serena, o uso acrítico das ferramentas midiáticas e o que elas produzem é extremante perigoso”*.

A divulgação do curso aconteceu boca-boca, através de avisos nas escolas, divulgação na página do centro de EAD. Sendo os critérios para a inserção dos participantes dependentes do formato, *“quando era aberto quem chega primeiro, garantia sua vaga, se fosse fechado, dependia do perfil do participante e da escolha de quem pedia para realizarmos o curso”*.

Beija-Flor e a equipe realizaram muitos cursos para a prefeitura, escolas, para quem pedisse. A diferença é que adaptavam o conteúdo de acordo com o perfil do aluno. Em geral, os conteúdos trabalhados eram *“apresentação do moodle, ensinávamos a mexer, e posteriormente trabalhávamos o ser humano e a dimensão da sexualidade”*.

Quanto às horas de uso do moodle *“a gente fazia um proporção de carga horária, dizendo que se fizesse tantas atividades a distância seria considerado que ele frequentou. Vai encontrar o pessoal no começo, meio e fim do curso para fazer a avaliação e o fechamento”*.

Quando questionados sobre realização da avaliação final e retorno se os participantes trabalharam com a temática, os entrevistados responderam:

Ave do paraíso *“Alunos relataram dificuldade em localizar as atividades no moodle, e em achar um horário bom para todos e que a internet funcionasse bem para realizarem a web conferência”*. Como sugestão, os participantes do curso disseram para ela que *“todas as atividades deveriam ser colocadas em um único lugar”*.

Andorinha *“Sim temos tido este retorno, porém são poucas as pessoas profissionais que conseguem fazer com que a temática seja parte indissociável do conteúdo que trabalham em suas escolas. Acabam favorecendo uma ou outra ação, sempre relatando e preocupados com a resistência da comunidade”*.

Sabiá expõe que não teve um retorno de cem por cento dos participantes, mandou um questionário e apenas alguns responderam. Logo, os resultados são pontuais: *“muitas pessoas nos procuram ainda, muitas pessoas vêm fazer curso, muita gente quis prestar mestrado, introduziu na sala de aula, mas é pontual, a gente não teve uma coisa que é 100%. Porque os professores vão para outros lugares, porque muitos não são efetivos, muitos vão para outras escolas, é isso.”*

Canário conta que não teve retorno se os participantes trabalharam com as temáticas, pois perdeu o contato. Ficou sabendo apenas de dois participantes que continuaram a carreira acadêmica, fazem mestrado na área e participam do grupo de pesquisa. Sobre a avaliação do processo, expõe que *“colocamos um papel a metro no final do curso, e eles escrevem quais foram os sentimentos, as aprendizagens, quais foram as sensações que eles tiveram com o curso. E aí eles trazem aquelas questões de que o curso mobilizou a pensar essas questões; de que essas temáticas estão presentes no espaço da escola mas que os cursos de licenciatura não promovem essas discussões, né; a importância desses espaços.”* Continua relatando que *“Se a gente fosse pensar o resultado da pesquisa, que a gente é tão cobrado às vezes, “qual o resultado, o que ela promove, o que ela possibilitou”. Se a gente fosse pensar essa pesquisa de mestrado com o uso da tecnologia, o que ela possibilitou, ela possibilitou com que hoje na universidade a gente tivesse a oferta dessa disciplina que se chama “Gênero e Sexualidade nos espaços educativos”*.

Para finalizar essa questão, Canário comenta que segundo os participantes do curso *“se não tivesse um espaço instituído dentro da universidade para promover essas discussões não ia se falar em sexualidade. Então foi motivado por essas narrativas desses sujeitos né, que a gente então passa a pensar essa disciplina e hoje ela é realidade na nossa universidade”*.

Segundo Bem-te-vi, eles tiveram bastantes retornos, *“banheiro daquela escola que eu citei. Temos professores que desenvolvem projetos nas suas escolas. O material distribuído tem sido muito usado. Realização de Amostra de Sexualidade e de Gênero, que tivemos 175 trabalhos inscritos. Os professores relataram que houve modificação da formação de filas, as pessoas que pararam de*

fazer fila de meninos e meninas. Alguns propuseram atividades e cores que tanto meninos e meninas podem fazer. Os participantes comentam que depois do curso eles começaram a pensar outras possibilidades de trabalhar”. E destaca que eles têm algo como diretriz do curso “quem tem que fazer o trabalho na escola é o professor. Então ele vem, faz o curso de formação, e ele que tem que fazer o trabalho na escola”.

Beijaa-flor diz “quando termina avalia o curso. O retorno é boca-a-boca, não conseguimos fazer um retorno para ver o que as pessoas estão fazendo. Às vezes retorno esporádicos por email, ou através do facebook”.

Em três situações foi possível observar a partir do que foi apontado, que o curso, as matérias, as conversas e as trocas ocorridas a partir do mesmo ocasionaram mudanças na postura dos cursistas, com a aplicação do que foi aprendido dentro do contexto escolar.

Todavia, nenhum dos cursos dispõem ainda de avaliações de segmentos posteriores aos cursos implementados, ou seja, mostrando o que realmente se consolidou em termos de novas práticas pedagógicas dentro dos muros da escola. Assim, seria pertinente uma verificação e acompanhamento da realização do curso, para saber qual a percepção dos cursistas a respeito do curso que realizaram e, depois de sua realização, quais foram as suas contribuições no campo profissional, e na vida.

3.1 Bloco 3) Próximas perguntas

A próxima questão do Bloco 3 está relacionada com as facilidades e as dificuldades do uso das TIC, e sobre a aplicação do curso. Entre as facilidades apontadas pelos participantes as mais marcantes são apresentados no quadro:

Quadro 11: Análise de Categoria

Categoria	Descrição
Facilidade do uso das TIC	Equipe boa
	Satisfação com o formato do curso
	Compartilhar de experiência no ambiente virtual
	Facilidade encontrada na modalidade de ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 12 (apresentado a seguir) traz as dificuldades mais encontradas na fala dos participantes no tocante ao emprego das TICs:

Quadro 12: Análise de Categoria

Categoria	Descrição
Dificuldades sobre o uso das TIC	Desconhecimento da EAD
	Resistência com as tecnologias
	Entraves com o acesso à internet
	Falta de apoio da Prefeitura
	Dificuldade de localizar as atividades no moodle

Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro dos seis entrevistados apontaram aspectos que precisam ser revistos e aprimorados. Na fala de Sabiá, o que precisava ser aprimorado é o material, que para ela, foi feito ‘a toque de caixa’.

Para Andorinha, há várias coisas que sempre devem ser aprimoradas, um exemplo citado: *“como envolver a comunidade em geral, para isso temos apostados em algumas atividades mais pontuais e presencial inicialmente, para envolver estas comunidades.”*

Já Canário pontua *“eu acho que a gente podia ter traçado para eles, ter utilizado, e aí foi por falta de conhecimento mesmo de que ferramenta a gente podia estar utilizando quando a gente disponibilizava alguns materiais de leitura que a gente considerava importantes. E eu acho que a gente não instigou o suficiente, eu acho que eu não atuei muito como mediadora desse processo. Eu tentei atuar, mais não sei se o suficiente”*. Outra questão que, na opinião dela, precisava ser aprimorada era referente ao *“aprofundamento das discussões com relação aos textos que a gente dava para eles lerem, e depois que a gente traçava as discussões no fórum né, muitos não apareceram no fórum. Se eu for revisitar o ambiente, revisitar a dissertação, os sujeitos que participaram das interações no ambiente são sempre os mesmos”*.

Ave do Paraíso explica *“então talvez um curso que tivesse mais tempo, menos atividades, um curso que não tivesse tantas data, por exemplo, deixasse aberto sem encerrar as atividades. Nós tentamos atender as necessidades daqueles de solicitavam enviar a atividade em outra data, porém teve outros que não se manifestaram quando a isso, e foram desistindo. Eles também não estão habituados com o ensino a distância, eles trabalham com educação presencial”*.

Com a intenção de finalizar o bloco 3, a última pergunta intencionava saber se os participantes iriam propor novamente o curso, no mesmo formato. De forma diferente, todos responderam que sim, e completaram:

- Andorinha: *“na verdade a temática sexualidade é o que conduz a oferta de cursos, o formato se define a partir do recorte que se faz no momento. Mas a oferta, no que depender dá vontade do grupo, acontecerá sempre”*.

- Canário: *“eu acho faríamos uma nova oferta, como a gente tem feito, porque a gente entende a importância disso. Acho que a maior motivação que a gente tem para a utilização das tecnologias é o aprofundamento das discussões, que a gente não consegue no presencial. E eu acho que o compartilhar de ideias e saberes é algo extremamente produtivo, que somente algumas ferramentas do ambiente virtual possibilitam fazendo, por exemplo, com 30 alunos dentro da sala de aula no encontro presencial”*.

- Bem-te-vi: *“A gente tem pensado, não é só o curso, a gente fica pensando outras coisas que podem ser feitas”*. Finaliza *“o que mais a gente pode fazer, né, para que essas temáticas realmente estejam no espaço da escola, de forma decisiva né. E eu acho que é isso um pouco o movimento do grupo né. Nunca, jamais deixar de dar os cursos né, porque esse contato com a escola para nós é fundamental né, mas também pensar outras coisas para continuar ao longo do ano mantendo o contato com as escolas”*.

- Ave do Paraíso: *“Então a ideia é continuar, expandir para os outros países. Vou fazer alterações, mais o curso na sua grande parte será mantido. Farei modificações, mais a estrutura principal do curso vai ser mantida”*. *“Nesse tempo de caminha, 15 anos na área da sexualidade, tem realmente a importante que se faça essa parada, uma reflexão, uma argumentação científica desses conhecimentos, saindo só senso comum. Esses cursos são mais valias.”*

Pensando em mostrar os conteúdos desenvolvidos em casa curso, montamos um quadro com para facilitar a visualização:

Quadro 13: Conteúdos desenvolvidos nos cursos

Responsável pelo curso	Conteúdos desenvolvidos nos cursos
Sábia	Diversidade; História da sexualidade e da ES; Gênero; Raça e Etnia; ES e as políticas públicas no contexto escolar; Religião; Homossexualidade e Homofobia.
Beija-Flor	ES na Educação Brasileira; ES e seus paradigmas; Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade; Você é sexuado/a; Diferença entre sexo e sexualidade; Sexualidade infantil; Perspectivas contemporâneas da ES na Educação Básica.
Andorinha	- ES no contexto da educação brasileira; Paradigmas da ES; Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade; Direito à ES.
Ave do Paraíso	Existência ou não de ES, e qual sua importância; Conceitos, atitudes e comportamentos na área da sexualidade; DST e comportamentos imunogênicos e patogênicos; ES na escola; Sexualidade infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as constatações realizadas, as iniciativas de formação em sexualidade e ES têm contribuído para disseminar estes conteúdos nos diferentes estados brasileiros, mas apesar de haver um aumento significativo na quantidade de formação desses docentes, ainda estamos em uma fase de transição que necessita ser mais fomentada, considerando que as resistências são grandes.

De maneira geral, os cursos, por vezes, padecem da falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo, que mostre se a forma e os conteúdos foram efetivos. Essas formações precisam ser constantemente realimentadas, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho no âmbito escolar. Os cursos devem fornecer subsídios para que ocorra, de forma efetiva, a alteração das práticas pedagógicas, não sendo encarados apenas como formações pontuais “apaga fogo”, que não fazem diferença na formação e, conseqüentemente, na forma de trabalhar, visto que, os professores não conseguem se apropriar de tantas informações passadas tão rapidamente.

É importante ressaltar que, este tipo de formação, analisada na presente pesquisa, é importante, porém não exclui a necessidade de que haja formação inicial, na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, pois estas contribuirão de maneira mais eficaz e abrangente para a inserção de uma ES no cotidiano escolar, visto que, ajudarão o jovem profissional a iniciar na carreira com um olhar mais sensibilizado para tais questões.

Para realizar este trabalho, os professores não devem enfrentar sozinhos esta empreitada; eles devem ser apoiados por palestras, discussões em grupo, leituras e supervisão, que permitam uma maior compreensão de seus próprios valores e limites. Logo, é necessário envolvimento de todos os atores do meio escolar: direção, professores, pais e alunos; e uma revisão urgente nas políticas públicas de ES, para que, a temática da sexualidade possa ser melhorada e mais considerada.

A partir da análise da entrevista, e dos sentidos que foram produzidos a partir da fala de cada responsável pelo curso, foi possível concluir que todos os cursos foram pensados a partir da ótica de que as tecnologias podem ajudar os professores a obterem uma formação, tanto inicial quanto continuada, sobre a sexualidade e ES. Todos os responsáveis pelos cursos

demonstraram uma opinião favorável ao uso das tecnologias digitais, e consideraram os cursos uma profícua ferramenta para que haja formação voltada para sexualidade e Es.

A partir do fato citado acima, fica evidente quando todos os responsáveis descrevem que, ao longo da sua trajetória acadêmica e de vida, sempre houve um momento em que as tecnologias foram usadas para fins educativos, o que fez com que os mesmos a valorizassem e se empenhassem para usá-las da melhor maneira no decorrer dos seus trabalhos. Isto só se tornou possível, como aponta a literatura, pois a partir de 1990 a EAD acabou tomando um novo rumo no Brasil, e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostraram e mostram a elevação do seu status no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e também, em iniciativas e medidas políticas que se articularam aos processos de diversificação e diferenciação institucional implementadas no bojo das reformas para a educação superior e de formação de professores no Brasil.

Assim sendo, todos os responsáveis pelos cursos, entrevistados nesta pesquisa, estão inseridos em um contexto de valorização às tecnologias associadas à educação e de entendimento de que a sexualidade é parte integrante de todo o ser humano e deve fazer parte da sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Um fator que foi levado em consideração na montagem e aplicação dos cursos é que a EAD requer cuidado na preparação dos materiais, assim como, na adequação de estratégias tradicionais ao ambiente de aprendizagem. A interação no ambiente da EAD se dá em uma perspectiva diferente da que existe na educação presencial, pois as atividades precisam ser selecionadas considerando que a comunicação será estabelecida por alguma forma de tecnologia. Diversos meios podem ser utilizados separadamente ou de forma combinada, de modo que a presença do professor seja sentida por intermédio de pelo menos um canal de comunicação.

As ferramentas síncronas, de acordo com os responsáveis pelo curso, possibilitaram a aproximação entre aluno-aluno e aluno-professor, facilitando um maior contato entre eles. Em consequência do maior contato foi sendo gerado um ambiente de trocas mais frequentes, o que na maioria das vezes, acontece em cursos somente presenciais (Johnson et al., 2014).

A ferramenta usada para a aplicação do curso foi o MOODLE, e os canais de comunicação escolhidos são: fórum, chat, postagens de atividades e vídeo-aulas.

No caso dos cursos analisados aqui, o moodle foi utilizado em seu formato original, o qual possui uma estrutura de navegação fácil e intuitiva, dividida em três blocos. Na coluna à

esquerda, da plataforma moodle, é possível habilitar os blocos com as últimas notícias, atividades e calendário. A parte principal do curso fica na coluna central, onde encontra-se disponibilizado o conteúdo dividido por módulos ou unidades, conforme o critério escolhido pelo administrador da plataforma, ele pode incluir conteúdos em diferentes formatos ou em links para a internet e, ainda propor atividades por meio de ferramentas ou arquivos. Na coluna da direita, o software tem os blocos dos participantes, usuários online, administração e mensagens.

No cerne da intencionalidade apresentada pelos responsáveis dos cursos, fica claro que consideram importante que os professores tenham uma formação em sexualidade e ES, ao mesmo tempo em que virão que era imprescindível e necessário antes de iniciar o curso, que os professores recebessem algumas orientações sobre as tecnologias; desmitificassem alguns preconceitos; entendessem que o uso das tecnologias digitais vão muito além do uso de power-point e de máquinas na sala de aula.

As tecnologias e mídias têm propiciado uma maior abertura para a discussão do tema sexualidade e ES, porém, o consumo acrítico desses conhecimentos tem gerado concretamente mais dúvidas, conclusões e encaminhamentos incorretos. É importante que os professores entendam-se não apenas como consumidores de tecnologias, mas, sobretudo, como produtores, vislumbrando que, ao longo do processo educacional, isso também seja passado para os alunos, para que haja uso consciente e crítico-reflexivo dessas tecnologias e das mensagens disponibilizadas por elas. A longo prazo, isso pode levar a um processo de emancipação e transformação das realidades sociais.

Ao que se refere aos responsáveis por cada curso, ao longo das entrevistas, eles deixaram evidente que para além dos cursos aplicados, eles também têm participado de outras iniciativas que envolvem a sexualidade, como por exemplo, todos fazem parte de um grupo de estudo, sendo que 5 dos 6 entrevistados, têm sob sua responsabilidade um grupo de estudo relacionado ao tema do curso e, que também participa das discussões para além do curso, pensando em estudar as questões que envolvem a sexualidade e ES, sob o olhar de várias vertentes e ao mesmo tempo, refletir e trocar conhecimento com as pessoas que dele participam. Esta proximidade com a temática que vem anterior e posterior à realização do curso, é considerado um ganho na formulação do mesmo, pois os mesmos mostram estarem preparados para trabalhar a temática e, também disponíveis para pensar novos modos de realizar a prática.

Aparecem constantemente, nas análises das entrevistas, relatos de que os professores participantes dos cursos, comentaram que se não fossem essas iniciativas de formação, eles não teriam oportunidade de aprender sobre sexualidade e ES. Há uma valorização dessas iniciativas públicas por parte dos professores, que destacam aspectos como a gratuidade, o material impresso, doação de vídeos ou livros avaliados como bons e, usados durante e após o término do curso. Ou seja, por mais que estes assuntos ainda sejam complicados de se trabalhar, os estudos têm apontado um avanço nas formações em sexualidade e ES. Atualmente, fica cada vez mais evidente para os professores que é necessário que a ES aconteça na sala de aula, sendo indispensável a formação para abordá-la.

Quanto ao conteúdo do curso, nenhum deles se limitou a informações sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos da sexualidade. Todos os cursos se atentaram em entrelaçar os temas com a escola, o currículo e o PCN, o que, como salientado, facilita o trabalho em sala de aula, se aproxima da prática e faz com que os professores saibam trabalhar com seus alunos a ES em suas variadas formas e transversalmente.

É importante destacar que os cursos compreenderam conteúdos de gênero, corpo, diversidade, biologia/educação, saúde/educação e não somente “educação sexual” ou “sexualidade”. Para além destas temáticas, um dos cursos trabalhou com a questão religião, e outros dois, com sexualidade infantil.

Torna-se imprescindível o contínuo desenvolvimento de iniciativas que promovam formação, pois os professores não podem mais ter atitudes repressoras, onde são reproduzidos papéis de gênero, mitos, tabus e preconceitos, ligados a uma visão reduzida e alienada de corpo e de mundo. Quando os educadores são capazes de ver os seus valores como construções promovidas pelo contexto social que fazem parte, tornaram-se capazes de entender que há uma gama enorme de valores e, assim, podem responder aos alunos de uma forma mais flexível e sensível, ou seja, para além do discurso do "certo e errado".

Temos clareza de que estas formações não serão capazes de romper totalmente com a visão de sexualidade que estamos condicionados há séculos, porém podem minimizar vivências sexuais repressivas e preconceituosas.

Sendo assim, partindo do pressuposto que vamos nos constituindo como sujeitos nos ambientes que vamos frequentando, e que ao discutir a sexualidade com os pares, articulando os aspectos biológicos com as questões sociais, culturais, entre outros aspectos, estaremos produzindo novas formas de tratar a sexualidade.

Um possível caminho para ultrapassar a resistência e a insegurança do corpo docente à realização da ES passa em grande escala por uma formação adequada. Formação essa que deve:

1. Começar desde a formação inicial;
2. ter um conteúdo programático flexível e aberto à inclusão de tópicos que venham ao encontro das necessidades e interesses do corpo docente;
3. determinar um tempo de duração alargado, diferenciado das demais áreas, devido à complexidade que ela exige;
4. promover momentos de partilha e troca de experiências;
5. possibilitar ações concretas e práticas durante a sua realização para que estas sejam partilhadas e discutidas;
6. revelar continuidade por meio de diferentes ações pontuais e estratégias, de modo a dar suporte e manter a atualização dos professores.

Muitos são os entraves apontados para o trabalho com a ES, mas a curto prazo, a formação em ES usando as tecnologias digitais, são uma forma eficaz para enfrentar as dificuldades presentes na falta de formação dos professores, e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

Face aos resultados obtidos neste estudo atentamos para algumas questões que dão margem a futuras investigações:

- a) Que estratégias empregar para acompanhar estes profissionais na prática pedagógica a fim de averiguar se há alteração no tocante a prática pedagógica dos mesmos após a participação nestes cursos?
- b) Como prever que estas formações sejam realimentadas de maneira que os professores se sintam apoiados, fortalecidos e assessorados para implementar propostas de educação sexual?
- c) Como maximizar o emprego das TIC em cursos direcionados à formação dos profissionais da educação para a ES?

REFERÊNCIAS:

- Abreu-e-Lima, D. M. (2010). *As habilidades e as inteligências do tutor virtual no trabalho em EaD*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010193836.pdf>
- Anastácio, Z. (2009a). Receios e apoios em educação sexual: percepções de professores do 1.º CEB. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*. CIED: Universidade do Minho, (pp. 2166-2183). (CD-ROM)
- Almeida, M. E. B. & Prado, M. E. B. B. (2008) *Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC.
- Alonso, K. M. & Alegretti, S. M. de M. (2003). Introduzindo a Pesquisa na Formação de Professores a Distância. In: Valente, J. A.; Prado, M. E. B. B.; Almeida, M. E. B. de. *Educação a Distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, p. 163-174.
- Alves, L.; Barros D.; Okada, A. (Orgs.) (2009). *MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador/BA: EDUNEB, 2009.
- Aretio, L. G. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Aoki, k. & Pogroszewki, D. (1998). *Virtual University Reference Model: A Guide to Delivering Education and Support Services to the Distance Learner*. Disponível em <<http://www.westga.edu/~distance/aoki13.html>>. Acesso em 15 jun 2014.
- Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Banco Mundial (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation: um étude de la Banque Mondiale*. Washington: Bando Mundial.
- Bakhtin, M. (1892). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984b) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. C. Emerson and M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bechara, J. J. B. (2006). *Aprendizagem em ambientes virtuais: estamos utilizando as pedagogias mais adequadas?* 2006, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Belloni, M. L. (2002). Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: _____. (Org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Edição Loyola. p. 151-168.
- Bicudo, M. A. V. & Rosa, M. (2010). *Realidade e Cibermundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos*. Canoas: Editora da ULBRA.

- Braga, A. V. (2006). PCN e temas transversais: concepção e formulação. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006 Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Braga, E. R. M. (2008). “*Palavrões*” ou *Palavras*: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. (Doutorado). Tese Doutorado. UNESP/Araraquara.
- Brasil (1996a). Congresso Nacional. *Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Brasil (1999). Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília.
- Britzman, D. (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun.
- Borges, C. & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação e Sociedade, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, abr, p. 11-26.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto.
- Burr, V. (1998b). *Gender and social psychology*. London: Routledge.
- Castro, W. C. F de & Castilho, J. E. (2007). *O conceito de limite no ambiente virtual Moodle*. Brasília. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/2007wesleycarlosferreiracastro.pdf>> Acesso em: 10 de setembro de 2011.
- Censo EAD (2014). Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. *Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil*. [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpx, 2014.
- Chagas, I. (1993). *Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas*. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chagas, I. (2007). Educação sexual em contexto escolar: possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. In: *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 11, n. 1 e 2, p. 93-100.
- Chaves, E. (1999). *Sociedade, Conhecimento, Tecnologia e Educação*. Disponível na internet em: <http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/EADConceitosBasicos.htm>. Acesso em: 17/10/2013
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação*. Lisboa: Santilhan

- Dias, A. M.; Ramalheira, C.; Marques, L.; Seabra, M. E. & Antunes, M. L. C. (2002). *Educação da sexualidade: no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213- 225.
- Ecos (2001). *Comunicação em Sexualidade. Sexo Sem Vergonha - uma metodologia de trabalho com Educação Sexual*. São Paulo, ECOS,.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, G. R., & Leão, A. M. (2015). Estudo dos cursos de formação em Educação Sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: IV Seminários Enlaçando Sexualidades, 2015, Salvador - Bahia. *Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades*. Salvador: Eduneb.
- Figueiró, M. N. D. (2001b). *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado das Letras.
- Figueiró, M. N. D. (2014). *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. 2ª ed – Londrina. Eduel.
- Fleming, R. (1988). *Undergraduate science students' views on the relationship between science, technology and society*. International Journal of Science Education, v.10, n.4, p.449-463.
- Floriani, A. C. B. (2008). *As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis.
- Frade, A., Vilar, D., Alverca, C. & Marques, A. (2010). *Educação Sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. 8.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Franciscato, F. L. et al. (2008). *Avaliação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Moodle, TelEduc e Tidia - Ae: um estudo comparativo*, PPGI/UFSM. Disponível em: Acesso em: 22 maio 2015.
- Freitas, D. L. (2014). *Blended Learning na formação contínua em Educação Sexual: Um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Furlani, J. (2003). *Mitos e tabus da sexualidade humana*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

- Fusari, J. C. (1997). *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gatti, B. A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Editora Autores Associados, Campinas, 119 p.
- Gatti, B. A. (2008). *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década*. Rio de Janeiro: Anped/ Autores Associados, v.13, n 37, p. 57-70, jan/abr.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO. 300p.
- Gergen, K. J. (1985). *The social constructionist movement in modern psychology*. In: *American Psychologist*, 40, p. 266-275.
- Gergen, K. (1997). *Realities and relationships!: soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- GTPOs (1999). *Sexo se aprende na escola*. 2. Ed. São Paulo: Olho d'água.
- Gionani, L. M. (1998). *Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. In: *O professor e o ensino: novos olhares*. CADERNOS CEDES, n.44. Campinas, Unicamp, p. 46-58.
- Gomes, N. G. (2002). *Computador na escola: novas tecnologias e inovação educacionais*. In: Belloni, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, p. 119-134.
- Gonçalves, H. A. (2005). *Manual de metodologia de pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp.
- Guañes-Lorenzi, C., Moscheta M. S., Corradi-Webster C. M. & Souza L. V. (2014). *Construccionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento*, Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Guanares, C., & Japur, M. (2008). *Contribuições da poética social à pesquisa em psicoterapia de grupo*. *Estudos de Psicologia* (Natal), 13(2), 117-124.
- Harré, R (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Jardim, D. P. & Bretas, J. R. da S. (2006). *Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP*. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 59, n. 2, abr.

- Jorge, I. (2012). Um questionário sobre as percepções dos estudantes acerca da importância das tarefas da e-tutoria: diferenças de gênero, idade, formação acadêmica e experiência tecnológica. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), 17-32 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- Lagarto, J., & Andrade, A. (2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em elearning. Em G.Miranda (ed.). *Ensino online e aprendizagem multimedia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 2009, 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Leão, A. M. C. & Ribeiro, P. R. M. (2009). O (des) conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia quando à orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. C.; Silva, M. R. S. da; Goellner, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Fundação do Rio Grande.
- Leão, A. M. C. (2012). *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. 259f. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp, Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Lemes, S. de S. (2007). Considerações acerca da estrutura e metodologia do Pedagogia Cidadã. In: Palma Filho, J. C. (Org.) *Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador*. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação/Rettec Artes Gráficas.
- Lemes, S. de S.; Ribeiro, R. (2010). A questão da escolarização enquanto um processo educativo complexo e o necessário apoio tecnológico: algumas pistas de sua dimensão para entendimento e reflexões. In: Souza, C. B. G. de; Ribeiro, P. R. M. (Orgs.) *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL-UNESP.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Lion, C. G. (1997). Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: Litwin, E. (Org.). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Litwin, E. (1997). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

- Lorea, R. A. (2008). O assédio religioso. In: Lorea, R. A. (org.) *Em defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 160.
- Louro, G. L. (2001). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Loyola, C. & Cavalcanti, M. (1990). Ampliando o conceito de sexualidade. In: CAVALCANTI, R.C. (coord.). *Saúde sexual & reprodutiva: ensinando a ensinar*. Brasília: CESEX, p. 319-326.
- Loyola, M. A. (1998). *A Sexualidade nas Ciências Humanas*. Coleção Saúde & Sociedade. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Maggio, M. (1997). O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: Litwin, E. (Org.). *Tecnologia educacional. Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maia, A. C. B. (2004). *Sexualidade e deficiências no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Maia, A. C. B. & Maia, A. F. (2005a). Processo de educação e repressão sexual. In: Maia, A.C.B.; Maia, A. F. (Org.). *Sexualidade e infância*. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, p. 27-39.
- Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: Princípios para ação. In: *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 15, n. 1, p.75-84.
- Maturano, E. C. P. L.; Lemes, S. de S. (2012) *Breves discussões sobre a educação a distância e as políticas públicas dos anos noventa até o momento atual*.
- Melo, S. M. M. & Pocovi, R. M. de S. (2002). In: *Caderno Pedagógico I – Educação e Sexualidade*. Florianópolis: UDESC/CEAD.
- Melo, S. M. M, Freitas, D., & Chagas, I. (2010). *Educação sexual e formação de professores com o uso das TIC no Brasil e em Portugal: Algumas interfaces*. Linhas, 11(1), 3-15.
- Melo, S. M. M.; Varela, C. M. & Korntazki, L. (2013). *A produção de curso on-line de sensibilização sobre Educação Sexual: Formação de professores a distância no ambiente virtual de aprendizagem*. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 2013, Belém PA. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), 11 a 13 de junho de 2013. Belém PA: UNIREDE, v. 1. p. 1-13.
- Moran, J. M. (1993). *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast

- Moore, M.; Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Monteiro, N., Pereira, V., & Piscalho, I. (2010). *Educação para a sexualidade: as representações sociais das educadoras de infância*. *Interações*, 6(14), 98-119.
- Moscheta, M. dos S. (2011). *Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2011. 184 p. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Niskier, A. (1996). *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto.
- Nunes, C. A. (1987). *Desvendando a Sexualidade*. 5.ed. Campinas: Papirus.
- Nunes, C. & Silva, E. (2000) *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados.
- Nunes, C. A. (2011). *Política, sexualidade e educação*. Dossiê poiethos – política. Filosofia e Educação [Online] 3, 2, Outubro de 2011 – Março de 2012, 4- 17. Disponível em: [http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2957 [Acesso em jul. 2014].
- OMS (2002). *Growing in Confidence: Programming for Adolescent health and Development Health and Development*. Disponível em http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_FCH_CAH_02.13.pdf
- Penman, R. (2000). *Reconstructing Communication: Looking To A Future*. Mahwah: Erlbaum.
- Pereira, G. R. (2000). Mitos e tabus: perspectivas de mudança relacionadas a sexualidade humana. In: Reis, M. A. de S., Alevato, H. (org.). *Nexus & Sexus: perspectivas instituintes*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Pereira, A. T. C.; Schmitt, V.; Dias, M. R. A. C. (2007) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Acesso em: 15 de jan de 2014.
- Pereira, G. R.; Vieira, R.; Melo, S. M. M. & Chagas, I. (2012). *Formação Docente e Educação Sexual: proposta de estudo comparativo das realidades portuguesa, espanhola, brasileira e argentina*. In: Cláudio B. Gomide de Sousa e Paulo Rennes Marçal Ribeiro. (Org.). *Políticas Públicas em Educação no Contexto Ibero-Americano*. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 125-131.

- Prada, L. E. A. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté. Cabral Editora Universitária.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). *Percepções de professores portugueses sobre educação sexual*. Revista de Saúde Pública, 42(4), 684-692.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M., & Alves Diniz, J. (2013). Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, (3), 37-45.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2001). *Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14, 201-209
- Rasera, E. F.; Teixeira, F. B.; Rocha, R. M. G. (2014). Construcionismo Social, comunidade e sexualidade: trabalhando com travestis. In: Carla Guanaes-Lorenzi; Murilo S. Moscheta; Clarissa M. Corradi-Webster; Laura Vilela e Souza. (Org.). *Construcionismo Social: discurso, práticas e produção do conhecimento*. 1ed. Rio de Janeiro: Instituto Noos, p. 289-302.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4(22), 737-745.
- Ribeiro, P. R. C.; Quadrado, R. P. (2010). *Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente*. In: Rial, C.; Pedro, J. M. e Arend, S. M. F. (Org.). *Diversidades: Dimensões de Gênero e Sexualidade*. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 401-420.
- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação sexual além da informação*. São Paulo: E. P. U.
- Ribeiro, P. R. M. (2002). *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP.
- Ribeiro, P. R. M. (2004). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias* São Paulo: Arte & Ciência.
- Ribeiro, P. R. M. & Figueiró, M. N. D. (2006). *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP.
- Ripper, A. V. (1996). O preparo do professor para as novas tecnologias. In: Oliveira, V. B. de (org.). *Psicopedagogia e Informática*, São Paulo, SENAC, THIOLLENT, Michel, p. 55-84.

- Rizza, J. L. (2011). *Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rocha, H. V. (2003). TelEduc: software livre para a educação a distância. In M. Silva (Org.). *Educação Online*. Edições Loyola.
- Salmon, G. (2002). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page.
- Santos, A. (2010). *Educação Para Sexualidade: paradigmas em escolas portuguesas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, E. O. & Batista Neto, J. (2011). *Políticas de formação Continuada para Professores da Educação Básica*. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, v. 11. p. 01-12.
- Sena, A. O. V., (2007). *Meio Ambiente como tema transversal no Ensino Fundamental: um olhar sobre a questão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Puc - Minas.
- Serrão, C. (2009). *Práticas de educação sexual em contexto escolar: factores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, L. H. da (2001). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, R. M. V. (2006). *Abordagem do tema da sexualidade utilizando a multimédia*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Universidade do Porto.
- Silva, M. (2010). *Exigências para a Formação do professor na cibercultura*. Disponível em: http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_marcosilva.pdf. Acesso em: 12 fev.2014.
- Spink, M. J., & Frezza, R. M. (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos: A perspectiva da psicologia social. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção do sentido no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 7-39). São Paulo Cortez.
- Schon, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91.
- Shotter, J. (1994). Making sense on the boundaries: on moving between philosophy and psychotherapy. In A. P. Griffiths (Org.), *Philosophy, psychology and psychiatry* (pp. 55-72). Cambridge: Cambridge University Press.

- Shotter, J. (2000). *Conversational realities: constructing life through language*. Londres: Sage.
- Suanno, M. V. R. (2003). *Novas tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da teoria Vygotskyana*, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.doc>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: Szymanski, H. (Org.); Almeida, L. R.; Prandini, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, p. 9- 61.
- Valente, L., Moreira, P., & Dias, P. (2009). Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In L. Alves, D. Barros, & A. Okada (Org.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. (pp. 35-54). Salvador: EDUNED.
- Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Teixeira, F., & Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino? – Eis a questão*. Vol. II Livro do Professor. Lisboa: Plátano Editora
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I., & Meliço-Silvestre, A. (2006). *Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers*. Sex Education, 6(1), 17-29.
- Vianna, C. & Unbehaum, S. (2006) Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago.
- Vilaça, M. T. (2007). *Dos paradigmas de educação para a saúde tradicionais aos paradigmas de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade*. Boletín das ciências, 20 (64), 97-98.
- Vilar D. & Souto E. (2008) *A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Vitiello, N. (1997). *Sexualidade: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores*. São Paulo: Iglu.
- Wengzynski, D. C. & Tozetto, S. S. (2012). *A formação continuada face as suas contribuições para a docência*. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

APÊNDICES
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a),

Eu, Gabriella Rossetti Ferreira, pedagoga e aluna do programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, venho neste momento convidá-lo (a) a participar de um estudo cujo objetivo, de maneira geral, é analisar e conhecer por meio de documentação e aplicação de questionário-roteiro, a forma e os conteúdos desenvolvidos em cursos a distância com momentos presenciais de formação em sexualidade.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, sua participação se dará por meio de uma entrevista (com questionário-roteiro), que acontecerá via Skype em horário conveniente e previamente marcada. As entrevistas serão gravadas em aparelho mp3 e depois transcritas para análise. Esse material será considerado confidencial, ou seja, será mantida em sigilo sua identidade e demais informações que, de alguma maneira, possa identificá-lo (a). Nesse procedimento de pesquisa, onde o sujeito precisa responder a diferentes tipos de questões, há a possibilidade de que possa sentir algum constrangimento durante o diálogo com o entrevistador. Esse seria o risco implícito no processo, por isso, como convidado e, apesar sua participação ser de grande importância para o estudo, você poderá abandonar unilateralmente a atividade sem nenhum prejuízo ou ônus de qualquer espécie. Este projeto encontra-se rigorosamente dentro das diretrizes da Resolução nº 466 de 2012, assim, caso ocorra algo que possa gerar prejuízo haverá procedimento com finalidade indenizatória de acordo com as normas em vigor.

Conhecer melhor os cursos a distância com momentos presenciais de formação em sexualidade, poderá trazer benefícios a todos os profissionais da educação que poderão ser melhores esclarecidos sobre as temáticas que envolvem a sexualidade.

Você poderá solicitar maiores esclarecimentos sobre este estudo e, caso decida colaborar, por favor, assine a folha em anexo que assegura a sua participação.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rod. Araraquara-Jáu, Km 01, pelo telefone (16) 33016200 ou (16) 999610993, ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras, sala 21 - Seção Técnica Acadêmica (prédio da Administração da FCL), pelo telefone: (016) 3334-6224 ou (016) 3334-6466, endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Agradeço a sua atenção e colaboração,

Gabriella Rossetti Ferreira
(Mestranda do Programa de Pós Graduação
em Educação Sexual - UNESP/ Araraquara)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que recebi orientações e esclarecimentos da pesquisadora Gabriella Rossetti Ferreira; quanto aos objetivos do estudo e sobre a relevância da minha participação que se dará por meio de uma entrevista. Declaro também que fui informado que serão mantidas a confidencialidade das informações e de minha identificação. Diante dos esclarecimentos recebidos concordo em participar, de forma voluntária, deste estudo,

Araraquara, _____, _____, 2014

Assinatura

APÊNDICE 2 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1) Dados pessoais: Nome, Sexo, Idade, Escolaridade e Estado Civil.
- 2) Desde quando você trabalha academicamente com o tema da sexualidade? (Conte sua trajetória acadêmica nesta área)
- 3) Você encontra(ou) dificuldades por trabalhar este assunto? Se Sim, quais?
- 4) Já participou de algum curso de formação em educação sexual? Se sim, aonde realizou? Quando? Qual duração? Que assuntos foram abordados? Era presencial?
- 5) Quando surgiu seu interesse em empregar as Tecnologias Digitais como ferramenta pedagógica? Você já sabia utilizá-las? Se sim, onde aprendeu? Se não, como recebeu formação nessa área?
- 6) Você considera importante que os professores saibam utilizar as Tecnologias Digitais como recurso pedagógico? Por quê?
- 7) Qual é a sua opinião a respeito dos cursos de formação semipresenciais e/ ou a distância?
- 8) Qual a sua opinião sobre a implementação dos cursos de formação semipresenciais em sexualidade que utilizam as Tecnologias Digitais como ferramenta?
- 9) Como você percebe a formação dos profissionais em sexualidade a partir de cursos usando as Tecnologias Digitais?
- 10) Como surgiu a ideia de elaborar e realizar esse curso? Que aspectos foram empregados para definir os temas que iria tratar? Quem participou da sua elaboração?
- 11) Como foi o processo de implantação do seu curso (como contatou o público, como divulgou o curso, e como articulou os critérios de inscrição dos participantes)?
- 12) Quais foram os principais desafios e dificuldades encontrados durante o processo da implementação do seu curso? Quais as facilidades?
- 13) Quantas vezes o curso já aconteceu? Houve adesão? Qual o perfil dos participantes?
- 14) Ao término do curso que implementou, você teve retorno se os participantes trabalham a temática? Você fez avaliação do curso junto aos participantes? Como foi essa avaliação?

15) Para você, há aspectos que precisam ser revistos e aprimorados neste curso? Quais? Por quê?

16) Você vai propor novamente o curso? No mesmo formato?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E LICENCIANDOS EM SEXUALIDADE EMPREGANDO AS TIC

Pesquisador: Gabriella Rossetti Ferreira

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 27043314.1.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 810.734

Data da Relatoria: 09/10/2014

Apresentação do Projeto:

Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião aprovado, nada mais a declarar.

Objetivo da Pesquisa:

Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião aprovado, nada mais a declarar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião recente apreciado, constato que a avaliação foi realizada como consta dos documentos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião aprovado, nada mais a declarar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerando os itens que foram objeto de apreciação pelo parecer anterior em reunião recente apreciado, constato que estão conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro:

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (163)301-6224

Fax: (163)332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP - CAMPUS
ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 810.734

Recomendações:

Recomendado a pesquisadora atenção para observância da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, quando em seu relatório final deverá comprovar o atendimento do seguinte requisito normativo:

f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa apresentado encontra-se adequado em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por essa razão, considerado o referido projeto dentro de padrões éticos, tendo apreciação FAVORÁVEL à sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, qual reunido em 08 de setembro de 2014, considerando que as pendências quanto ao cronograma e documentação, se esclarecidas a contento, como foram, ensejariam esta aprovação ad referendo. O relatório final do projeto deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

ARARAQUARA, 29 de Setembro de 2014

Assinado por:
Alexandre Rossi
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CEP: 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (163)301-6224 **Fax:** (163)332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br