



GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO TUTOR EAD NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Tássio Acosta ¹

Resumo: O presente trabalho analisa a função do tutor nos cursos de educação a distância (EAD) no Brasil, a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB), promotora do curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), por meio da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O aporte metodológico se dá a partir de uma genealogia dos dispositivos legais sobre a EAD no Brasil e uma análise da função do professor-tutor no GDE. Conclui-se que as dificuldades vivenciadas pelos profissionais envolvidos se dão pela influência do ultraliberalismo do Estado, presente por meio da remuneração por bolsas-auxílios, sem vínculos empregatícios, consolidando a precarização do trabalho dos envolvidos.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Gênero e diversidade na escola. Professor-Tutor. Educação a distância. EAD.

GENDER AND DIVERSITY AT SCHOOL: BETWEEN THE ACCESS DEMOCRATIZATION AND DE TUTORS WORK PRECARIOUSNESS AT UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Abstract: This paper analyzes the role of the tutor in the distance education (DE) in Brazil, from the Open University of Brazil (OUB), promoter of the Gender and Diversity at School (GDS) course, through the Federal University of São Paulo (UNIFESP). The methodological contribution is based on a genealogy of the legal provisions on distance education learning in Brazil and an analysis of the role of the teacher-tutor in the GDS. It is concluded that the difficulties experienced by the professionals involved are due to the influence of the state's ultraliberalism, present through the remuneration for aid grants, without an employment contract, consolidating the precarious work of those involved.

Keywords: Open University of Brazil. Gender and diversity at school. Teacher-Tutor. Distance education. DE.

¹Doutorando em Educação (Unicamp). Mestre em Educação (UFSCar). Historiador e Pedagogo. Professor da Universidade Santa Cecília (Unisantia). E-mail: tassioacosta@gmail.com





1. Introdução

As temáticas relacionadas às questões sociais como as desigualdades de classe social, étnico-racial, gênero, sexualidade, dentre outros, historicamente permeiam o cotidiano brasileiro – tanto na academia como fora dela. Desde 2003, com a posse do então Presidente Lula (Partido dos Trabalhadores - PT) e com o intuito de atender as demandas dos movimentos sociais das negritudes, feministas, LGBTQs, dentre outros, fora criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos – extinto após o Golpe Parlamentar de 2016 e tendo as suas secretarias suprimidas e/ou anexadas a outros ministérios. Reconhecendo que as mudanças sociais almejadas ocorreriam a partir do investimento educacional, ainda em 2003, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pertencendo ao Ministério da Educação (MEC) que, da posse do então Presidente Lula até o fim de seus dois mandatos, teve como Ministro da Educação o então Professor Fernando Haddad.

A referida Secretaria atentou-se à formação de professores e promoveu uma série de cursos que possibilitariam um programa de formação continuada para professores que trabalhassem na rede brasileira de ensino, sobretudo em nível básico, e para membros de movimentos sociais. Neste contexto, fora criado o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) com o intuito de promover um amplo debate frente às discriminações e violências que ocorrem em sala de aula e, a partir desta Especialização.

Desenvolvida no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Especialização era pública, gratuita e de qualidade. Ainda possibilitava ao cursista o acesso ao material em PDF, sem custo algum e o curso era dividido em cinco módulos: i) diversidade; ii) gênero; iii) sexualidade e orientação sexual; iv) relações étnico-raciais e v) metodologia de pesquisa e projeto de intervenção. O curso foi promovido em diversos Estados brasileiros e este relato de experiência se restringe ao desenvolvido pela Universidade Federal de São Paulo, a qual fui tutor a distância e realizarei um relato de experiência na 3ª sessão, onde abarco também a metodologia.

O GDE visava capacitar seus alunos perante a temática e possibilitava a construção de uma rede de professores que se interessavam por ela para fortalecerem-se a partir das trocas de experiências. Para que isso ocorresse, o *moodle*, sistema virtual onde se desenvolvia o curso, utilizava uma série de ferramentas de interação entre tutores, discentes e docentes. O fórum de debates era a ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento do curso – mais



adiante explanarei sobre uma problemática presente, dificultando a interação entre cursista-cursista.

A produção do material deste curso envolveu o Governo Federal, a *British Council* e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/ IMS/UERJ), o seu piloto foi realizado entre 2004 e 2007 e a oferta-piloto ocorreu durante o ano de 2006, em seis cidades, abrangendo as cinco regiões do Brasil (CARRARA; NASCIMENTO, et al. 2017, 14). Reconhece-se a importância de ofertas-piloto enquanto pré-avaliações para a então efetivação de um curso com a qualidade desejada e maior abrangência, visto que muitas vezes se faz necessária a adequação não apenas conceitual e dos conteúdos como também da própria metodologia em si.

Por se tratar de uma educação a distância desenvolvida no *moodle*, visou-se trabalhar com a autonomia dos cursistas a partir dos estudos individuais dos PDFs disponibilizados a cada semana, buscava estimular a interação dos mesmos nos fóruns de debates e a promoção da realização dos testes e atividades avaliativas semanais. Todas as atividades eram acompanhadas por um professor-tutor, com formação na área ou cursista de algum programa de pós-graduação *stricto sensu* e com condições de mediar o debate. A mediação das atividades formativas pelos tutores gerou fortes críticas por parte dos cursistas por se sentirem desamparados pelos docentes responsáveis da disciplina.

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. (ZUIN, 2006, p. 946).

Uma grande problemática a se pensar, e que será discutida ao longo deste trabalho, dá-se sobre esta autonomia imposta aos alunos aos quais muitas vezes não estavam familiarizados com este tipo de metodologia de ensino-aprendizagem, sentindo-se abandonado pelo curso, algo que influenciou significativamente os altos índices de evasão, conforme já destacado por Belloni (1999).

Sendo assim, este trabalho inicialmente realiza uma genealogia legal com o intuito de mapear os dispositivos legais existentes, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, até as recentes mudanças realizadas em 2017, e tem como objetivo analisar como a função do tutor EAD foi realizada no curso de



especialização em gênero e diversidade na escola, promovido pela UNIFESP, utilizando o relato de experiência enquanto metodologia.

2. Genealogia dos dispositivos legais sobre a educação a distância no Brasil

Presente inicialmente na Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação a distância estava prevista originalmente, de acordo com o Art. 32, § 4º, para ser utilizada como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais para o ensino presencial, sendo incentivada pelo Poder Público para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, conforme Art. 80. Ainda de acordo com § 4º deste mesmo parágrafo, a educação a distância gozaria de alguns tratamentos diferenciados: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. Por fim, buscam-se, em seu artigo 87, § 3º, II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (Brasil, 1996).

Ressalta-se o contexto da década de 90 com baixo acesso aos computadores pessoais e o necessário acesso a internet para realização de cursos de educação a distância mediados por tais dispositivos. A maioria que fazia uso de um, era em ambiente profissional de seus empregos, independentemente da área de atuação. Portanto, a LDB pensou a educação a distância numa perspectiva institucional, com a presença marcante do governo e consequente controle de conteúdo e qualidade – controle este não em perspectiva censora, sim por meio da produção de materiais por profissionais capacitados.

Em 1998, a LDB passou por uma atualização em seu Art. 80 para regulamentar a educação a distância no Brasil, por meio do Decreto 2.494/98, com a criação de 13 artigos que versavam sobre este tipo de formação – gerando muitas críticas por sua superficialidade e ausência de embasamento mais sólido – como, por exemplo, a necessidade de melhor enquadrá-la como modalidade de ensino, sobre a sua autonomia para organização curricular, estrutural e de carga horária, sobre a possibilidade de ser desenvolvida por instituições públicas e privadas, as regulamentações necessárias para a sua efetivação, dentre outros (BRASIL, 1998a).



Possibilitou-se profissionalizar o ensino a distância no Brasil, até então carente de uma regulamentação mais específica sobre a sua atuação. Entretanto, em 27 de abril de 1998, fora publicado o Decreto n. 2.561 alterando os Arts. 11 e 12 do Decreto 2.494/98, delegando ao Ministro da Educação a competência em credenciar instituições vinculadas ao Sistema Federal de Ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. Assim como a competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino a promoção de atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1998b).

Com a constituição de um novo governo Federal e frente ao ínfimo Decreto 2.494/98, houve a necessidade de se publicar um novo Decreto, de número 5.622/05 (e posteriormente atualizado pelo 6.303/07), com melhor detalhamento sobre a regulamentação do ensino a distância no Brasil.

Enquanto o Decreto 5.622/05 regulamentou o ensino a distância para a educação básica (nos termos do Art. 30 deste mesmo Decreto), EJA, educação especial, profissional, técnicos de nível médio, tecnológicos de nível superior, cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, avaliados pela Lei N. 10.681/04 – conhecida como Lei dos SINAES, o Decreto N. 6.303/07 regulamentou que as atividades avaliativas, estágios, defesas de trabalhos ou atividades práticas em laboratórios deverão ser realizadas nas sedes das instituições ou em seus polos de apoio, assim como as especificidades para o reconhecimento e autorização de polos de apoio presenciais (BRASIL, 2017b).

De sua previsão em ser utilizada como um apoio ao ensino presencial, salvo em situação emergencial, a LDB passou por atualizações ao longo dos anos até os dias atuais. No que se refere à educação a distância, a primeira atualização foi através da Lei nº 12.056/09 acrescentando ao Art. 62 os § 1º e 2º, versando sobre a promoção de formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, onde, preferencialmente, seria por meio do ensino presencial e subsidiariamente com recursos da educação a distância (BRASIL, 2009).

As mudanças mais bruscas, e preocupantes, se deram nos anos de 2017 e 2018¹ – período de aprovação da Base Nacional Comum

¹ A escrita desta análise está localizada no sexto mês do novo Governo Federal, onde o Presidente eleito Jair Bolsonaro tem feito uma série de mudanças significativas no MEC e todas elas estão sendo criticadas pelos mais diversos pensadores da educação,

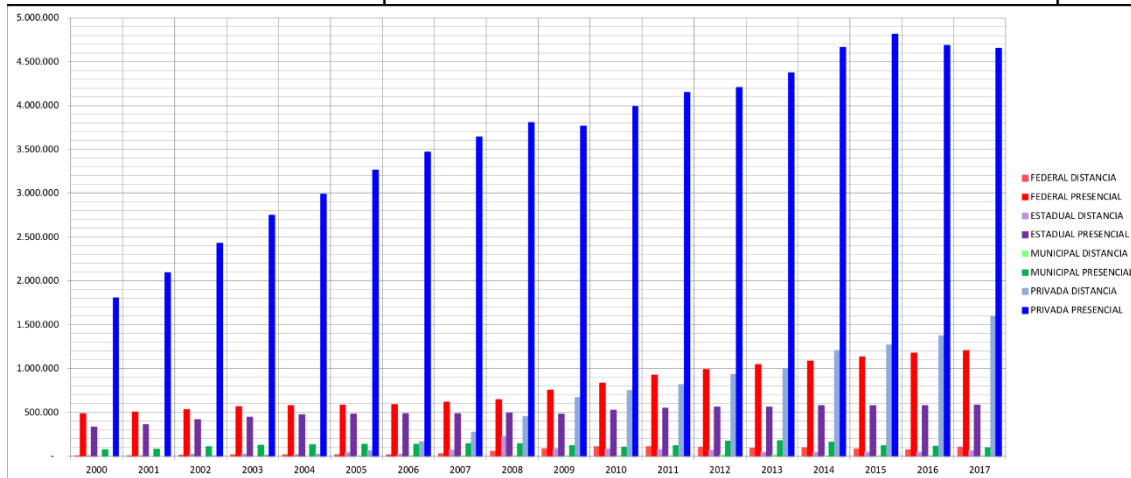


Curricular. O Art. 36, foi modificado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e, em seu §11, afirma-se que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com *notório reconhecimento*” e estipula seis itens para que se comprove sua condição. (BRASIL, 2017a – *grifo próprio*). Atenta-se ao notório reconhecimento enquanto uma terminologia muito ampla e que possibilita a mercantilização ainda maior do ensino brasileiro por meio das empresas de educação.

Outra mudança significativa se deu com o Decreto nº 9.057, 25 de maio de 2017, possibilitando a criação dos polos de apoio presencial de educação a distância sem a necessidade da presença de avaliadores do MEC para realizar a inspeção do mesmo. Cabe ainda à instituição de ensino credenciada realizar a comunicação ao MEC sobre novos polos, mudanças de endereços e possíveis extinções de polos de apoio (BRASIL, 2017c). Outro decreto (BRASIL, 2017d) foi assinado em 15 de dezembro de 2017, de nº 9.235, atualizando o anterior e atendendo ainda mais ao setor privado desgostoso com os processos burocráticos que dificultavam a abertura de novos polos e a expansão ainda maior do ensino a distância no Brasil.

Após toda esta genealogia legal a qual a LDB esteve centralmente presente no que se refere a novas políticas adotadas para o ensino a distância no Brasil, percebe-se, no Gráfico 1, a quantidade de matrículas que o setor vem adquirindo ao longo dos últimos anos, sobretudo o da iniciativa privada:

em virtude de os nomes escolhidos irem a contramão daquilo que se compreende enquanto uma educação de qualidade e que possibilite a criticidade necessária para que discentes tenham condições de produzir entendimentos perante o assunto trabalhado em sala de aula, em virtude da liberdade de cátedra. Estes retrocessos poderão prejudicar significativamente o desenvolvimento educacional discente a curto, médio e longo prazo, visto que esta mudança de direção afetará todos os estudantes do ensino básico brasileiro.

**Gráfico 1** – levantamento quantitativo do número de matrículas no ensino superior.

Fonte: Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011).

O referido gráfico foi produzido a partir da coleta dos dados disponibilizados por meio da Lei de Acesso à Informação, sob número de protocolo 23480001146201931. Logo, reconhecendo esta expressiva expansão e que esta modalidade de ensino pode propiciar o acesso ao ensino superior às mais variadas pessoas de todas as regiões do país, o Governo Federal instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3. A Universidade Aberta do Brasil

Idealizada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2006, por meio do Decreto n. 5800/06, objetivava-se “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006) com prioridade nas licenciaturas de formações iniciais e/ou continuada para professores e gestores da educação básica, ampliando o acesso à educação pública a nível nacional e promovendo o ensino a distância para todas as regiões brasileiras.

Reconhecendo a grande dificuldade em difundir o acesso ao ensino superior, em um país onde apenas 15,3% da sociedade tem ensino superior completo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016, criou-se um regime de colaboração com os entes federativos da União por meio de polos de apoio presencial para as universidades públicas que disponibilizassem os cursos. Ainda de acordo com o decreto, os polos de apoio presencial deveriam “dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às



fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.” Ainda de acordo com o PNAD,

[...] 22,9% das pessoas de cor branca e 17,5% das mulheres, ambas com 25 anos ou mais de idade, possuíam o ensino superior completo em 2017. Dentre os homens, 42,6% eram sem instrução ou não chegaram a concluir o ensino fundamental (redução de 0,8 p.p. em relação a 2016) e 13,7% tinham o ensino superior completo. Entre as pessoas de cor preta ou parda, 47,4% não completaram nem a primeira etapa do ensino básico, uma proporção elevada, mas que obteve uma queda de 1,5 p.p. de 2016 para 2017. Por outro lado, o percentual de pessoas de cor preta ou parda com o ensino superior completo passou de 8,8%, em 2016, para 9,3% em 2017. (BRASIL, 2018a).

Percebe-se que há uma enorme desigualdade de acesso e manutenção no ensino superior brasileiro entre homens e mulheres, brancos e negros. Ainda no levantamento de 2016, constatou-se que apenas 15,3% dos brasileiros têm ensino superior completo, quantidade extremamente preocupante. Será, portanto, justamente frente a tamanha desigualdade de oportunidades, o Governo Federal instituiu a UAB: acelerar o acesso ao ensino superior para a população brasileira por meio de computadores, *tablets* e/ou *smartphones*.

Ao priorizar os cursos de licenciaturas e formação continuada para professores e gestores da educação básica, busca-se direcionar os investimentos da UAB para uma área que anualmente vem perdendo o interesse de estudantes¹ do ensino médio. Dentre os motivos para este desinteresse, cita-se a péssima qualidade de trabalho, remuneração inferior à outras áreas de atuação com a mesma titulação, salas de aulas com grande quantidade de alunos e um histórico desmonte da educação pública.

Sguissardi (2015) atenta ao fato da ausência de um plano estratégico nacional para a promoção e expansão do ensino superior público ao mesmo tempo em que é notório um intenso crescimento do setor privado. A sua preocupação está pelo reconhecimento de uma agressiva expansão do ensino superior privado de baixa qualidade frente a incapacidade do Estado em ampliar o acesso ao ensino superior público, conforme determinado pelo Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, onde visava a efetivação de 40% das matrículas no ensino superior em instituições públicas. A esse fato,

¹ Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548> Visualizado em 6/12/2019



discutiu se há uma democratização do acesso ao ensino superior no Brasil ou uma massificação mercantil.

O dilema “democratização ou massificação mercantil” da educação superior em seu processo de expansão em curso não se explica por si mesmo. Dá-se no contexto do ajuste neoliberal e da assim chamada mundialização do capital, que tem na predominância financeira sua marca mais saliente e operacional (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

Problematiza ainda como o ultraliberalismo e o Estado semiprivado têm dominado a pauta governamental desde a década de 90, dificultando o discernimento entre o público e o privado, entre a presença estatal e a sua ausência. Para comprovar esta tese, Sguissardi (2015) elenca os 12 maiores grupos educacionais com fins lucrativos e constata que a Kroton “já detém cerca de 20% do total de matrículas do setor privado e, se consideradas as 11 maiores empresas de um total de cerca de 2 mil IES” (SGUISSARDI, 2015, p. 876).

Outra forma de o setor privado conseguir angariar maior quantidade de alunos se dá pelo fato de uma regularidade semestral de processos seletivos, com centenas de vagas disponíveis para os cursos de graduação a distância e praticamente uma inexistente concorrência por vagas, já que estas são quase ilimitadas, facilitando o ingresso de estudantes à estas universidades privadas-mercantis. Enquanto, para a UAB, não há uma regularidade na oferta dos cursos promovidos e uma baixa quantidade de vagas disponíveis nos processos seletivos, tornando as vagas dos cursos mais concorridas e dificultosas daquelas disponibilizadas pelas universidades privadas-mercantis.

A exemplo disso, cita-se o Edital CAPES Nº 05/2018, processo de nº 23038.020129/2017-69 (Brasil, 2018b), onde foram disponibilizados os seguintes cursos: Licenciaturas nas áreas de conhecimento/Componentes disciplinares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2º Licenciatura na área da BNCC Matemática e Ciências da Natureza e no componente curricular de Língua Portuguesa, Especializações nas áreas de conhecimento/componentes curriculares da BNCC, Especializações para o Ensino de Sociologia, Ensino de Matemática, Ensino de Filosofia e Ciências 10!), Especializações diversas da área da Educação Básica, Bacharelado em Biblioteconomia, Especializações para os demais profissionais do magistério, Bacharelado em Administração Pública, Especializações em Gestão da Saúde, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública. Para todos estes cursos, o edital explicitava a existência de um “total de 100



mil vagas a serem preenchidas entre julho de 2018 a dezembro de 2019”, com “no mínimo, 75% das vagas totais do edital para cursos da área de Formação de Professores e demais profissionais do magistério, no intuito de atender ao plano de ações estabelecido pelo MEC”.

No que concerne ao trabalho dos profissionais da educação, percebe-se uma notória precarização perante a remuneração dos envolvidos nos cursos da UAB: bolsas para docentes, bolsas para tutores, custeio para a produção de material didático e uma alarmante ausência de vínculo empregatício para os envolvidos. Assim, Abreu-e-Lima e Alves (2011) enfatizam que:

[...] é com o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se tem ampliado significativamente o número de vagas para o acesso ao ensino público e gratuito nas universidades federais e estaduais brasileiras. [...] O professor, sozinho, não consegue administrar com qualidade um número cada vez maior de estudantes em salas de aula virtuais e, dessa forma, surge nesse contexto um novo profissional no trabalho docente: o professor-tutor. (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 190).

Enquanto o ensino público superior gratuito busca aumentar as suas vagas e democratizar o seu acesso, impõe uma realidade de subserviência aos profissionais envolvidas, uma vez que as suas remunerações se darão por meio de bolsas e sem quaisquer vínculos empregatícios para lhes garantir uma segurança.

4. Análises contextuais necessárias

Aprovado em 2014, o curso de Especialização de Gênero e Diversidade na Escola foi disponibilizado uma única vez, contou com 250 vagas, num total de 1452 candidatos inscritos. Ou seja, aproximadamente 5,8 candidatos por vagas. O processo seletivo consistia em quantificar 0.5 pontos por mês de atuação na rede pública de ensino municipal e/ou estadual, em Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIPs), escolas privadas ou conveniadas, fundações, igrejas, conselhos, comitês, fóruns e/ou movimentos sociais. Contou ainda com chamadas extras para alunos aprovados e que não se matricularam por motivos diversos, deixando vagas ociosas. Previsto ao menos 9 encontros presenciais nos polos de apoio, totalizou 18 meses com 360 horas de atividades realizadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos encontros presenciais.





Ainda em abril de 2014, houve “encontros com representante da Prefeitura Municipal de São Paulo sobre cursos de Direitos Humanos e Gênero e Diversidade, além dos demais previstos para São Paulo; tratativas com representante da SEE de SP sobre o Pacto do Ensino Médio”. Nos meses de junho, julho e agosto houve outros encontros com a “Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Direitos Humanos de São Paulo para apresentação/reafirmação da demanda pelos cursos de Direitos Humanos, Gênero e Diversidade” (BRASIL, 2014a).

O curso foi disponibilizado em 5 polos de apoio presencial, contando com 50 vagas para cada polo, são eles: 1. Polo Capão Redondo (CEU Capão Redondo), 2. Polo VI Formosa (CEU Formosa), 3. Polo Vila Nova Cachoeirinha (EMEF Gilberto Dupas), 4. Polo Parque Bristol (CEU Parque Bristol) e 5. Polo Penha (CEU Tiquatira). De acordo com o Edital n. 784, de 06 de outubro de 2014, o curso tinha como objetivo principal

[...] oferecer, aos profissionais da rede pública de Educação Básica, conhecimentos acerca da promoção, do respeito e da 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. (BRASIL, 2014b, p. 1).

Dividido em 5 módulos¹ e de autoria própria, cada um versava sobre temas específicos, eram eles: Módulo 1: Diversidade, tendo o material produzido por Luiz Henrique Passador, Módulo 2: Gênero, tendo o material produzido por Paulo Rogério da Conceição Neves, Emerson Izidoro dos Santos, Paula Teixeira Araújo, Bernardo Gonzalez Cepeda Alavrez, Lívia Sousa Anjos, Adalberto dos Santos Souza e Daniela Finco, Módulo 3: Sexualidade e orientação sexual, tendo o material produzido por Cristiane Gonçalves da Silva e Maria José de Freitas, Módulo 4: Relações étnico-raciais, tendo o material produzido por Marco Antonio de Oliveira e Módulo 5: Metodologia de pesquisa e projeto de intervenção, tendo o material produzido por Eliane Lourenço. A estética destes materiais é extremamente bonita, colorida e de agradável leitura, com box de avisos importantes, problematizações de temas, indicações de leituras complementares, dentre outros.

¹ Todos os materiais estão disponibilizados pública e gratuitamente no site do próprio Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): http://comfor.unifesp.br/?page_id=770





O primeiro módulo versou sobre diversidade, realizou-se ao longo de seis semanas e teve como objetivos gerais apresentar aos cursistas a noção de cultura e problematizar as perspectivas biodeterministas que muitos imputam à formação cultural de um determinado povo/localidade. Trabalhou-se as diversidades e os marcadores sociais que implicam diretamente na construção da realidade social no cotidiano escolar, assim como as diferentes demandas existentes nas identidades presentes na escola. Buscava ainda compreender como que se (re)produzia as desigualdades a partir dos marcadores etnocêntricos, estereótipos e preconceitos diversos que necessitavam de políticas públicas específicas para combatê-los. A questão da tradição cultural também foi debatida neste primeiro módulo, onde se buscava compreender os conceitos de aculturação e como os argumentos negacionistas à existência de identidades e direitos acabam produzindo desigualdades. Por fim, buscou-se olhar para a escola enquanto lócus de construção de escola cidadã inclusiva, combativa às desigualdades e fomentadora de ações de combate a quaisquer discriminações existentes dentro dela.

O segundo módulo versou sobre relações de gênero, desenvolveu-se ao longo de nove semanas e teve como objetivos gerais discutir as especificidades acerca do conceito de gênero, tanto nos espaços formais como nos não formais, independentemente de serem públicos ou privados. Partiu-se da problematização da divisão sexual do trabalho para compreender a desigualdade de gênero existente de forma estrutural em toda a sociedade e do reconhecimento da importância dos movimentos sociais para a construção da democracia e igualdades de direitos, sejam estes movimentos sociais feministas ou não. Problematizou-se as naturalizações de gênero existente dentro da escola e fomentou a construção de estratégias para a identificação das diversas formas de preconceito e discriminações presentes nos espaços escolares, eliminando as violências a partir de uma análise crítica do cotidiano daquela determinada escola em que o professor está inserido, por meio de um levantamento de informações que possibilitem uma intervenção pontual e específica no cotidiano da escola.

O terceiro módulo versou sobre sexualidade e orientação sexual, cursou-se ao longo de oito semanas e teve como objetivos gerais analisar conceitualmente a sexualidade e problematizá-la a partir da articulação com gênero, promovendo uma reflexão sobre a sexualidade ocidental, com influência do aporte teórico, e discutiu-se como as questões relacionadas a orientações sexuais e identidades de gênero são interseccionais a outros marcadores. Compreende-se que as discriminações instituem hierarquizações e desigualdades diversas, a partir da reprodução de estereótipos, e que todos os sujeitos têm



direitos à uma saúde sexual enquanto basilar dos Direitos Humanos ao mesmo tempo que não compete à escola silenciar, discriminar e marginalizar as identidades não heteronormativas. Discutiu-se também como efetivar políticas de combate à discriminação em sala de aula e como a instituição escolar pode garantir a equidade aos sujeitos, levando-os a 'compreensão de que a desigualdade entre pessoas e entre distintos grupos sociais se dá também a partir da sexualidade e do gênero', conforme destacado na unidade 2 deste módulo.

O penúltimo módulo versava sobre relações étnico-raciais e foi desenvolvido ao longo de nove semanas, com objetivos gerais a questão indígena no Brasil a partir de suas próprias práticas culturais enquanto forma de valorização de suas identidades e expressões, assim como fez-se este mesmo debate para as questões afro-brasileiras e africanas. Debateu-se a religiosidade africana e afro-brasileira como umbanda e candomblé e como a intolerância religiosa e preconceitos raciais oprimem cada vez mais esta parcela da sociedade. A partir disso, debateu-se sobre uma educação antirracista e um currículo não eurocentrado. Partindo da Lei n. 10.639/03, problematizou-se a presença da temática em sala de aula e como os livros e o currículo, em si, trata tais questões em seus cotidianos. Por fim, discutiu-se sobre os movimentos sociais e raciais, sejam eles históricos ou contemporâneos, com o objetivo de compreender quais são as suas reivindicações e como a escola, a partir dos marcos legais, pode atentar às suas necessidades.

O quinto módulo trabalhou as questões metodológicas da realização de uma pesquisa e da produção projeto de intervenção, onde, ao longo de nove semanas teve como objetivos gerais apresentar ao cursista sobre o projeto de intervenção que eles teriam que realizar na escola durante o Trabalho de Conclusão de Curso e como se daria a redação deste trabalho final. Promoveu-se a sensibilização do cursista enquanto um pesquisador, atentando-o às objetividades e subjetividades existentes no cotidiano escolar para a compreensão de que o espaço escolar é um local de tensionamentos, relações de poder e produções diversas, onde o aluno não é um sujeito receptor, sim um sujeito produtor de conhecimentos, entendimentos e subjetividades. Para tanto, o olhar do cursista, enquanto pesquisador, passaria a ser de fundamental importância para a construção deste trabalho final.

Após a publicação do edital de processo seletivo com os respectivos polos presenciais, totalizou-se 218 inscritos no polo Capão Redondo, 184 inscritos no polo Parque Bristol, 540 no polo Penha, 200 inscritos no polo VI Formosa e 309 inscritos no polo Vila Nova Cachoeirinha. Ou seja, todos os polos tiveram inscritos superiores às



50 vagas disponibilizadas, comprovando alta demanda para a realização de cursos semelhantes de capacitação profissional da rede pública de educação e de movimentos sociais diversos. Entretanto, de acordo com o Relatório Anual da Coordenação Geral do COMFOR UNIFESP (BRASIL, 2016), em outubro de 2016 haviam 173 alunos cursando e 76 desvinculados, totalizando 30,4% de alunos evadidos – reconheço a importância do desenvolvimento, por parte da UNIFESP, de um estudo com o intuito de mapear os motivos para estas evasões, já que a Especialização poderia ser cursada a partir de qualquer dispositivo eletrônico, em qualquer dia e qualquer horário.

5. A experiência enquanto relato

Aprovado no processo seletivo, de acordo com o Edital nº 809/2014, promoveu-se um treinamento realizado na própria UNIFESP para nos ensinarem sobre o AVA, as ferramentas que mais seriam utilizadas pelos professores e quais seriam as nossas funções enquanto professores-tutores, ainda que elas estivessem elencadas no próprio edital, conforme abaixo:

- a) esclarecer as dúvidas dos alunos e dos Tutores Presenciais, podendo recorrer ao Professor Formador, quando necessário.
- b) corrigir todas as atividades enviadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e auxiliar na correção de exercícios, de trabalhos e de provas escritas, caso solicitado pelo Professor Formador.**
- c) acompanhar o desempenho dos alunos, buscando incentivá-los no desenvolvimento das tarefas, interagindo com eles por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- d) dispor de 20 horas semanais, distribuídas ao longo da semana, de no mínimo 2 horas diárias, sendo 25% do total de horas (5 horas) para atividades síncronas.
- e) dispor de horários, dentro de sua carga horária semanal, para desenvolver as suas funções, no turno noturno, se assim for requerido pelo Coordenador do Curso e/ou Coordenador de Tutoria.
- f) participar reuniões previamente agendadas, presenciais ou virtuais, com Professores Formadores, Coordenação do Curso e Coordenação de Tutoria.**
- g) participar de atividades previamente agendadas, presenciais, com Professores Formadores, Coordenação do Curso, Coordenação de Tutoria e Alunos, nos Polos de Apoio Presencial.**
- h) elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de Tutoria.**
- i) cumprir com as atribuições previstas no art. 6º, inciso V da Resolução CD/FNDE N.





45, de 29 de agosto de 2011. (BRASIL, 2014c: p. 3 – *grifo próprio*).

Na prática, o professor conteudista (produtor do material e responsável pela disciplina) não tinha contato com os alunos, ficando sob responsabilidade do professor-tutor toda a mediação de conteúdo, de conhecimento, de dúvidas, dentre outros. Na ocorrência de alguma dúvida mais específica em que o tutor não tivesse o conhecimento necessário, deveríamos entrar em contato com a coordenação do curso para que a resposta fosse obtida. Essa estruturação de organização gerou muitas críticas por parte dos cursistas que gostariam de ter um contato mais próximo, via AVA, para com os seus professores – o que nunca ocorreu virtualmente, apenas nos encontros presenciais onde em torno de um ou dois professores estavam presentes em cada polo.

Os encontros presenciais não tinham quaisquer auxílios de remunerações para deslocamento e alimentação, cabendo aos tutores o desembolso das despesas a partir de suas próprias bolsas – lembrando que estávamos num período de turbulência política, em meados de 2015, com a crise de governabilidade vivenciada pela Presidenta Dilma do Partido dos Trabalhadores (PT) e as bolsas de tutoria tinham sistemáticos atrasos de meses contínuos, sem quaisquer previsão de pagamento por parte da UNIFESP que, sempre quando acionada, informava-nos que o pedido de pagamento fora enviado ao MEC e, então, caberia ao Ministério realizar a liberação da ordem de pagamento. Com o agravamento da crise política e incertezas de pagamento, muitos tutores passaram a se desligar do programa e chamadas extras de convocação eram rotineiramente publicadas no site do COMFOR.

O trabalho de tutoria era extremamente prazeroso porque atendíamos professores da rede básica de educação que tinham interesse na temática, optaram por cursar esta especialização (visto que havia a oferta de outros cursos com outras temáticas) e estavam extremamente empolgados com a oportunidade. O AVA tinha uma navegabilidade de fácil entendimento e intuitiva, as atividades eram disponibilizadas semanalmente com o intuito de não desestimular os alunos com uma grande quantidade de materiais a serem estudados de uma única vez.

As ferramentas mais utilizadas eram o fórum, os testes e as tarefas. A maior dificuldade de interação entre tutoria e alunos estava nas atividades que eram realizadas nos fóruns, visto que os alunos tinham o costume de postar a sua resposta à pergunta problema e não mais retornavam a ele, fazendo com que não houvesse o debate e diálogos necessários para a boa realização da atividade. O teste,



quando bem produzido, sem que houvesse cópias de trechos da apostila e perguntas que buscavam repostas decoradas, era elogiado pelos alunos, visto que priorizava a produção do conhecimento a partir da criticidade construída ao longo daquela semana – já aqueles testes que tinham trechos copiados da apostila não eram bem vistos pelos alunos, sendo extremamente criticados. Por fim, as tarefas eram o momento em que os alunos mais produziam e exteriorizavam o conhecimento adquirido, visto que havia uma pergunta problema onde o aluno deveria responde-la em um documento do Word. Utilizando embasamento e referencial teórico aprendidos ao longo da semana, anexavam o documento ao sistema para ser corrigido pelo tutor que, após a disponibilização da nota e devolutiva da atividade, havia a possibilidade de continuar o debate por meio da caixa de mensagem privada.

Como ocorre em qualquer sala de aula, havia uma imensa pluralidade de comunicações diferentes: o aluno que postavam textos longos nos fóruns, os que eram sucintos, aqueles que postavam imagens e gifs animados, aqueles que interagiam com link de matérias e raros aqueles que postavam alguma *fake news* – neste caso, acionava-se o contato individual e particular, via AVA, para informar que a referida matéria não consistia de veracidade. A esse fato vale lembrar que havia a necessidade de sermos claros nas mensagens sem com extrema formalidade, ao mesmo tempo que deveríamos ser empáticos sem beirar a informalidade.

A utilização da ferramenta *wiki* foi a mais problemática, pois tinha como objetivo a construção de um texto coletivo e colaborativo, mas que, não compreendido pelos cursistas, apagavam o texto anterior construído e inseriam o seu, inviabilizando o trabalho coletivo discente e impossibilitando a correção por parte da tutoria. Não obstante, a UNIFESP utilizou a ferramenta apenas uma vez e não a disponibilizou em outro momento dada a quantidade de crítica por parte dos tutores. O mesmo ocorreu com o bate papo coletivo que também não atendeu a expectativa pelo fato de muitos cursistas trabalharem em horários diferentes, impossibilitando de se encontrarem num determinado horário para tal.

O momento de maior festividade e fertilidade teórico-acadêmico se dava nos encontros presenciais, onde os alunos podiam se conhecer, conversar, discutir, realizar atividade conjunta e até mesmo rememorar episódios ocorridos em suas escolas e debater de forma mais informal. Pude perceber que muitos alunos preferiam o debate presencial ao virtual pelo fato de que este último ficar registrado publicamente nos fóruns aos cursistas e que tais informações poderiam ser *printadas* e enviadas para as escolas onde lecionavam,



prejudicando-os profissionalmente. Enquanto no debate presencial tinha maiores dificuldades de isso ocorrer.

As datas das atividades presenciais ocorriam sob o mando da coordenação, onde os professores conteudistas enviavam as atividades avaliativas e nós tutores, conjuntamente com algum professor conteudista que estivesse alocado naquele determinado polo para dar apoio ao tutor durante a atividade presencial, aplicávamos a atividade avaliativa e, ao fim, entregávamos ao professor conteudista para que ele realizasse a correção da mesma. Era neste momento em que muitos alunos tinham o primeiro contato presencial com o professor de uma determinada disciplina e poderia tirar alguma dúvida pendente mais específica.

6. Considerações finais

Pôde-se perceber que a EAD no Brasil tornou-se sinônimo de precarização de trabalho por seguir a ótica do ultraliberalismo econômico, onde, os profissionais envolvidos para com a UAB, são remunerados por meio de bolsas, sem vínculos empregatícios, notória ausência dos professores conteudistas na plataforma interagindo com os alunos e os tutores que veem no programa uma forma de trabalho temporário, realizado conjuntamente com seus mestrados e doutorados, possibilitando uma melhoria de remuneração e qualificação profissional.

Em outra ponta da crítica, reconhece-se a grande quantidade de materiais a respeito da temática de gênero e diversidade na escola, produzidos por diversas universidades públicas brasileiras e que muito dificilmente chegam aos professores e movimentos sociais, ajudando a precarizar o trabalho docente dos professores da rede básica de ensino e dificultado a atuação dos movimentos sociais que dialogam com as respectivas temáticas. Foi, justamente neste segmento que se reconhece a rica validade provida pelo GDE: possibilitou que professores e mediadores sociais tivessem contato com tais produções.

Entre as duas pontas da crítica, uma negativa e outra negativa, conclui-se uma urgente criação de um banco de dados único, reunindo todos os materiais produzidos por universidades referenciadas e de renome por suas produções científico-acadêmicas e direcionados aos professores da rede básica de ensino e mediadores sociais para que todos os profissionais tenham acesso facilitado a tais conteúdos.

Ainda que os materiais disponibilizados pelos cursos existentes sejam gratuitos e de qualidade, eles estão 'espalhados' pela internet, nos portais institucionais, dificultando aos professores com



conhecimentos limitados de internet ou que não estejam habituados com a pesquisa acadêmica terem acesso a eles.

Por fim, entende-se que as instituições de ensino deveriam prover um encontro virtual entre os professores conteudistas e seus respectivos cursistas por meio de *Skype*, *Google Hangouts* e/ou alguma outra plataforma de videoconferência, com uma periodicidade semanal ou, no máximo, quinzenal, ao longo da disciplina, com a possibilidade de ser gravada e disponibilizada no AVA.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. In.: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

BELLONI, M.L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 2.561*, de 27 de abril de 1998b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. *Lei Nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 20 jan. 2019.





BRASIL. *Lei Nº 12.056*, de 13 de outubro de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. *Lei Nº 12.527*, de 18 de novembro DE 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Relatório anual da coordenação geral do COMFOR UNIFESP, 2014a. Disponível em: comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/relatorios/RELATORIO%20ANUAL%20COMFOR%20UNIFESP%202014.pdf Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Edital Nº 784, de 06 de outubro de 2014. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, 2014b. Disponível em: comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/2014_784/Edital-COMFOR2014-784_Alunos_ANEXO_VI.pdf Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Edital Nº 809, de 29 de outubro de 2014. Processo seletivo de tutores presenciais e a distância, 2014c. Disponível em: comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/2014_809/Edital-COMFOR2014-809_Tutores.pdf Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. *Relatório Anual da Coordenação Geral do COMFOR UNIFESP*, 2016. Disponível em: comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/relatorios/RELATORIO%20ANUAL%202016%20COMFOR%20UNIFESP.pdf Visualizado em Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. *Lei Nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4 Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 6.303*, de 12 de dezembro de 2017b. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 9.057*, de 25 de maio de 2017c. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html Acesso em: 20 jan. 2019.



BRASIL. *Decreto Nº 9.235*, de 15 de dezembro de 2017d. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art97 Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2017. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. *Editais CAPES Nº 05/2018*, processo de nº 23038.020129/2017-69. 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-5-2018-UAB-2.docx> Acesso em: 18 jan. 2019.

CARRARA, Marcos Nascimento; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Maria Elisabete. *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? In.: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

Recebido em: 13 de novembro de 2019.

Aceito em: 5 de março de 2020.

