

*Quero tecer minha vida  
Com novos tecidos  
Mais leves  
Coloridos  
Com muitos reveses  
De mais deslizes*

*Quero tecer minha vida  
Com outros momentos  
Juntos o fora e o dentro  
Mais contentes  
Sem correntes  
Mas com laços*

*Tecituras  
Bilá Bernardes*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO**

**GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: há outras  
epistemologias na prática educativa de formação docente?**

**Teresina-PI**

**2015**

**RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO**

**GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: há outras  
epistemologias na prática educativa de formação docente?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari

**Teresina-PI**

**2015**

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Francilene Brito da Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

M149g Machado, Raimunda Nonata da Silva

Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? / Raimunda Nonata da Silva Machado. – 2015.

240 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientador: Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari

1. Formação de Professores. 2. Gênero e Raça. 3. Educação a Distância. 4. Prática Educativa. I. Título.

CDD: 370.71

**RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO**

**GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: há outras  
epistemologias na prática educativa de formação docente?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari (UFPI/PPGED)  
Presidente (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diomar das Graças Motta (UFMA/PPGE)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior (UFMA/PGCult)  
Examinador Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI/PPGED)  
Examinadora Interna

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito (UFPI/PPGED)  
Examinadora Interna

Tese aprovada com mérito em 19 de junho de 2015

Às minhas avós Tolentina Silva e Raimunda  
Gomes; ao meu avô Sebastião Gomes; ao meu  
cunhado Raimundo Quaresma e meu sogro  
Manoel Machado.

(Em memória, dedico)

## AGRADECIMENTOS

A Deus porque muitas providências mostram a sua presença comigo, me fazendo sentir a experiência da oração, da fé, do amor, da aceitação e da vitória e a Virgem Maria, que me faz sentir mais próxima da oração. A mãe é fortaleza, é guerreira, é presença, é consolo, é conselheira e fonte que inspira sabedoria.

Aos meus pais, Martiniano e Enedina, que continuam acompanhando e incentivando minhas motivações educacionais.

Ao meu marido, Mervaldo, por seu imenso amor, carinho, por participar de todos os momentos alegres e difíceis. Onde existe amor, não podem existir ausências!

Aos meus filhos, Danielle e Thomaz, que me ajudam, alimentam minhas experiências ao mesmo tempo em que são por elas alimentados, por isso já são muito importantes as atitudes e significados científicos presentes nesta tese.

Aos meus irmãos (João, Bené, Francisco), irmãs (Hildeberth e Hildenê), cunhadas/os, sobrinhos/as, demais parentes e amigos pelo incentivo ao projeto do doutorado, ajuda financeira, cuidados, confiança e orações.

Aos que estiveram sempre disponíveis quando chamados a colaborar: Iara, Nonato, Laercio, Alice.

Ao companheiro de viagem e meu irmão, João Francisco, e à receptividade de Márcia com sua família nas primeiras aprendizagens sobre cidade de Teresina, inclusive a ternura de Kauã e Amanda.

À Nathália de Jesus, por seu carinho, zelo e interesse em ajudar com as buscas textuais efetuadas na Internet.

À minha família em Teresina: Márcia, Mundoca, Titá, Lourdes, Neide, Seu Pedro e Leninha.

À professora Diomar Motta, primeira mentora intelectual na universidade, sempre perto, colaborando e participando de muitas conquistas importantes.

Ao professor Francis, por acreditar nesta pesquisa, por me permitir arriscar, incentivando a atitude da autonomia, da descoberta, do sentido grão e da solidariedade, no intuito da reflexão crítica sobre a realidade socioeducacional; por sua atitude humana e ética; por oportunizar-me vivenciar um doutoramento para a vida cotidiana.

À Arsênia Sousa, como coordenadora do Centro de Formação do Educador, que novamente manifestou apoio ao meu afastamento para pesquisa, acreditando na importância da formação docente no desenvolvimento de propostas educativas com qualidade social.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por permitir meu afastamento para pesquisa, por meio da professora Antonieta Lago.

Aos/as colegas doutorandos/as: Aída, Ana Maria, Antonina, Claudia, Emanoela, Goreti, Jânio, Luiz Carlos, Marcia Raika e Teresa Christina por suas contribuições nos seminários de pesquisa e disciplinas do curso.

À Teresa Christina, primeira companhia e ajuda na ambientação acadêmica.

Às amigas de amparo, partilha de angústias, de sabedorias, de alegrias e de vitórias: Francilene, Regina, Vicelma e Elizete.

À minha comunidade científica e poética: GEMGe e RODA GRIÔ.

Aos colegas: Ariosto, Cláudio, Elenita, Elisiene, Leudjande e Vania por tanto zelo e dedicação!

À Sheila e Sérgio, sempre atenciosos, agilizando os serviços de xerox e impressão.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação pela construção do percurso de aprendizagem até aqui.

Aos/as professores/as: Ana Beatriz Gomes, Antonia Edna Brito, Carmen Cabral, Elio Ferreira, Diomar Motta, Ivana Ibiapina, João Bottentuit por aceitarem participar das bancas examinadoras desta pesquisa e pelas primeiras contribuições que enriqueceram a produção desta tese.

Às coordenadoras do PPGED, Prof<sup>a</sup> Ivana Ibiapina e Prof<sup>a</sup> Vilani Carvalho e às técnicas, Sueli e Fernanda, pela prontidão no atendimento e orientações burocráticas.

À professora Wilma Eugênio por apoiar esta pesquisa, consentindo meu acesso às instalações físicas do NEAD/UFMA, bem como nas salas de aula virtuais do Curso GPP-GeR.

Às professoras Sirlene Mota e Joelma Correa por acreditarem nesta pesquisa, por incentivá-la e disponibilizar acesso a pesquisa documental.

Aos colegas da Universidade Federal do Maranhão no Campus Codó: Jascira, Leonardo, Cristiane, Aragão, Alex, Vitor, Orlando, Eduardo, Camila, pois as conversas de incentivo e a partilha de experiências ajudam bastante e no Departamento de Educação II em São Luís: Lindalva Maciel e Iran Nunes.

Ao grupo de professores/as, tutores/as e alunos/as do curso GPP-GeR, que aceitaram contribuir com a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos/as de ontem, de hoje e de amanhã e a todos/as que me ajudaram a construir o início dessa trajetória profissional de docente e pesquisadora, muito obrigada!



Costura

Sem agulhas  
costuro planos  
costuro sonhos  
caminhos de ida  
retornos

costuro casas de campo  
janelas  
pinturas de Renoir

costuro caracóis de escadas  
moça no alto a brilhar

Com agulhas  
costuro vestes  
papel em blocos

Com palavras  
costuro o registro

(Bilá Bernardes)

## RESUMO

Esta tese investiga quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na modalidade de educação a distância, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente. Tem sustentação em autores/as como: Bernardo (2003), Boakari (1994, 2012), Bourdieu (1989, 1996, 2004, 2007), Butler (2012), Cardoso (2012), Carneiro (1994, 2001), Foucault (1988, 1996, 2002, 2005, 2012), Geertz (2008), Gomes, A. (2002, 2010), Gomes, N. (1995, 2010), Ibiapina (2013), Lauretis (1994), Louro (2000, 2004), Morin (2007), Motta (2002, 2003), Quijano (2010), Santos (2006, 2008, 2010), Scott (1995, 1999) e Werneck (2010). Analisa os significados de gênero e raça em três redes: a) A primeira trata da ontologia histórica do século XXI e de nós mesmos. É uma visão retrospectiva de experiências individuais em diálogo com as pressões políticas e sociais; b) A segunda aborda o recorte epistemológico e metodológico qualitativo na lógica dialética. Usa a etnografia (interpretação da interpretação), aplicada à ambientes virtuais, a interdisciplinaridade e produz dispositivos analíticos de processos e produto, visando à análise dos significados de gênero e raça de dez (10) cursistas/docentes dos polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos, e por fim, c) A rede de ruptura e continuidade, caracteriza o curso GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica, cultural e tecnológica e argumenta sobre as implicações dos significados de gênero e raça na produção de intervenções políticas e epistemológicas na prática educativa de formação docente. Sinaliza ruptura com os pensamentos “substancialistas” e “abissais”, mediante atitudes próprias de “intelectuais engajados”. Destaca a atuação destes intelectuais na região mediana marcada por condições de invisibilidades e silenciamentos quanto à produção de conhecimentos de gênero e raça, já que não se integra na lógica da ciência moderna. Essas implicações consistem na ampliação de acesso, participação e intervenções, produzindo uma “nova cultura”, cujos significados estimulam e fortalecem os docentes a abandonarem seu isolamento quase absoluto na *epistémê* europeia, aprofundando os tensionamentos entre continuidades e rupturas ou vice-versa, cujas experiências podem incentivar novos questionamentos para saberes renovados, sendo imprescindível o cuidado com a sua publicidade.

**Palavras-chave:** Formação docente. Raça. Gênero. EaD. Epistemologia. Prática educativa.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation treats the meanings of gender and race produced in the Specialization Course in Public Policy Management in Gender and Race (PPM-GaR), developed by the Federal University of Maranhão (FUMA) in the Distance Education Program from 2011 to 2013. The implications for the development of a new culture in practices in teacher education are highlighted. Authors used included: Bernardo (2003), Boakari (1994, 2012), Bourdieu (1989, 1996, 2004, 2007), Butler (2012), Cardoso (2012), Carneiro (1994, 2001), Foucault (1988, 1996, 2002, 2005, 2012), Geertz (2008), Gomes, A. (2002, 2010), Gomes, N. (1995, 2010), Ibiapina (2013), Lauretis (1994), Louro (2000, 2004), Morin (2007), Motta (2002, 2003), Quijano (2010), Santos (2006, 2008, 2010), Scott (1995, 1999) and Werneck (2010). Through three networks, the meanings of gender and race are analyzed. The first deals with us researchers, and the historical ontology of the XXI century; a retrospective view of individual experiences in dialogue with political and social pressures. The second network addresses the epistemological framework of dialectical logic in qualitative methodology. Ethnography (interpretation of an interpretation), in virtual environments and interdisciplinarity produce analytical tools for studying the meanings of gender and race constructed by ten (10) teachers, students at course centers in Caxias, Codó and Humberto de Campos. Finally, the third network ruptures and continuity of the ongoing institutional, educational, socio-political, cultural and technological dimensions of the PPM-GaR, makes it viable to discuss the implications of the meanings of gender and race as epistemological productions and political interventions in educational practices in teacher training. It signals ruptures with "substantialist" and "abysmal" (eurocentric) beliefs that are substituted by "engaged intellectuals", and highlights the work and knowledge about gender and race produced by these intellectuals which on the average, are made invisible and silenced with the explanation that these lack the logic of modern science. Implications include access, participation and interventions, producing a "new culture" that stimulates and strengthens teachers to abandon their almost total dependence on European *episteme* which deepens tensions between continuities and ruptures, or vice versa. These experiences stimulate new questions for knowledge renewal and make it necessary to take special care in disseminating such knowledge.

**Keywords:** Teacher education. Race. Gender. Distance education. Epistemologies. Educational practice.

## RESUMEN

En tesis investiga qué significados se produjeron en las nociones de género y raza en el Curso de Especialización en Gestión de Políticas Públicas en Género y Raza (GPP-GeR), desarrollado por la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) en el modo de la educación a distancia, en el período 2011-2013, destacando sus implicaciones en la formación o no de una nueva cultura de las prácticas educativas de la formación del profesorado. Tiene base teórica en los autores/as: Bernardo (2003), Boakari (1994, 2012), Bourdieu (1989, 1996, 2004, 2007), Butler (2012), Cardoso (2012), Carneiro (1994, 2001), Foucault (1988, 1996, 2002, 2005, 2012), Geertz (2008), Gomes, A. (2002, 2010), Gomes, N. (1995, 2010), Ibiapina (2013), Lauretis (1994), Louro (2000, 2004), Morin (2007), Motta (2002, 2003), Quijano (2010), Santos (2006, 2008, 2010), Scott (1995, 1999) e Werneck (2010). Analiza los significados de género y raza en tres redes: a) La primera trata de la ontología histórica del siglo XXI y de nosotros mismos. Una visión retrospectiva de experiencias individuales en diálogo con las presiones políticas y sociales; b) El segundo aborda el marco epistemológico y la metodología cualitativa en la lógica dialéctica. Utiliza la etnografía (de interpretación de interpretación) aplicada a regiones virtuales, la interdisciplinariedad y produce dispositivos analíticos de procesos y productos, a analizar los significados de género y la raza de los diez (10) estudiantes/maestros de Caxias, Codó y Humberto de Campos, y por último, c) La tercera red caracteriza el GPP-GeR en sus dimensiones institucionales, educativos, socio-políticos y culturales y argumenta sobre las implicaciones de género y raciales en la producción de las intervenciones epistemológicas y políticas en la práctica educativa de la formación docente. Señala rupura con pensamientos "sustancialista" y "abismal" por las propias actitudes de "intelectual comprometido". Destaca el trabajo de estos intelectuales en la región media marcada por las condiciones de la invisibilidad y el silenciamiento de la producción de conocimiento de género y raza, ya que no está dentro de la lógica de la ciencia moderna. Estas implicaciones consisten en la ampliación del acceso, la participación y las intervenciones, produciendo una "nueva cultura", cuyo significado estimulan y fortalecen a los maestros a abandonar su aislamiento casi total en la *episteme* Europea, profundizando de las tensiones entre continuidades y rupturas o viceversa, cuyas experiencias puede alentar nuevas preguntas para el conocimiento renovado, y la atención esencial para su publicidad.

**Palabras clave:** formación del profesorado. Race. Género. EaD. Epistemologías. La práctica educativa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1	- Topologia de Pesquisa em Rede do GPP-GeR.....	31
Figura 2	- Área de trabalho de Sistemas Operacionais Linux.....	68
Figura 3	- Primeira Rede: Produção da Pergunta.....	91
Figura 4	- Fontes de Pesquisa inseridas no Nvivo 10.....	96
Figura 5	- Criação de <i>nós</i> e codificação realizada no Nvivo 10.....	97
Figura 6	- Segunda Rede: Produção das Respostas.....	98
Figura 7	- Dispositivo de Topologia de Pesquisa em Rede ponto a ponto.....	100
Figura 8	- Terceira Rede: Ruptura e Continuidade.....	101
Figura 9	- Topologias de rede ponto a ponto.....	106
Figura 10	- Rede Rizomática – navegando em territórios virtuais de políticas de conhecimento no Século XXI.....	110
Figura 11	- <i>Layout</i> do módulo 2 do Curso GPP-GeR.....	135
Figura 12	- <i>Layout</i> do módulo 3 do Curso GPP-GeR.....	136
Figura 13	- Relação entre os movimentos Assimilacionista e Problematizador.....	144
Figura 14	- Sistema de retroalimentação de significados.....	195

### GRÁFICOS

Gráfico 1	- Preferência pelo uso do Sistema Operacional <i>Windows</i> em <i>desktop</i> no Brasil (janeiro/2014 a janeiro/2015).....	70
Gráfico 2	- Alunos/as matriculados/as por polo e atividade de atuação (2011).....	128
Gráfico 3	- Alunos/as matriculados/as, que concluíram e não concluíram o curso GPP-GeR, por polo e atividade de atuação (2013).....	129
Gráfico 4	- Alunos/as que concluíram o curso GPP-GeR, por polo e atividade de atuação (2013).....	129
Gráfico 5	- Porcentagem da produção científica de gênero e raça no PPGE da UFMA (1988 a 2014).....	191

Gráfico 6	-	Porcentagem de trabalhos orientados por professores/as em gênero e raça no PPGE da UFMA (1988 a 2014).....	191
-----------	---	--	-----

## QUADROS

Quadro 1	-	Fenômenos da desigualdade racial e as principais políticas de enfrentamento.....	51
Quadro 2	-	Gerações de Educação à Distância.....	61
Quadro 3	-	Tecnologias e mídias associadas a EaD.....	61
Quadro 4	-	Síntese dos procedimentos de acesso e análise das fontes de pesquisa.....	102
Quadro 5	-	Ferramenta de Análise Crítica da Tecitura.....	105
Quadro 6	-	Ferramenta de análise do tecido em redes topológicas.....	106
Quadro 7	-	Usos que se pode fazer da noção significado em cada perspectiva epistemológica.....	119
Quadro 8	-	Caracterização do GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica/cultural e tecnológica.....	122
Quadro 9	-	Conjunto de Cursos do Programa de Formação para a Diversidade (2009).....	124
Quadro 10	-	Universidades com proposta de cursos GPP-GeR em nível de Especialização e Extensão (2009).....	125
Quadro 11	-	Disciplinas, objetivos, conteúdos e carga horária do curso GPP-GeR.....	127
Quadro 12	-	Tipos de formato de organização dos conteúdos no AVA <i>Moodle</i> .....	132
Quadro 13	-	Tipos de recursos de organização dos conteúdos no AVA <i>Moodle</i> .....	133
Quadro 14	-	Tipos de atividades de construção de conhecimentos no AVA <i>Moodle</i> ...	133
Quadro 15	-	Recursos e atividades utilizadas nos módulos 2 e 3 do curso GPP-GeR.....	134
Quadro 16	-	Ícones de identificação das ferramentas usadas no AVA <i>Moodle</i> .....	137
Quadro 17	-	Foruns de discussão selecionados para análise dos significados de gênero e raça.....	139
Quadro 18	-	Significados de gênero por alunos/as do curso GPP-GeR (Polo Humberto de Campos).....	140
Quadro 19	-	Significados de raça por alunos/as do curso GPP-GeR (Polo Humberto de Campos).....	141
Quadro 20	-	Perfil dos/as tecelões/ãs dos discursos por polo.....	143

Quadro 21	- A produção de significados de raça a partir do final do Século XIX – perspectivas acerca das relações sociais no Brasil.....	147
Quadro 22	- Raça no Módulo 3: “Políticas Públicas e Raça” do GPP-GeR.....	155
Quadro 23	- Estudos sobre mulheres, feminismo e gênero.....	157
Quadro 24	- Gênero nas pesquisas educacionais entre 1975 e 2006.....	158
Quadro 25	- A produção de significados de gênero nos foruns de discussão do GPP-GeR.....	165
Quadro 26	- Gênero no Módulo 2: “Políticas Públicas e Gênero” do GPP-GeR.....	166
Quadro 27	- Estudos analisados em Cardoso (2012) que ajudaram na compreensão dos significados de gênero e raça de modo interseccional.....	170

### **TABELAS**

Tabela 1	- Quantitativo de sujeitos que concluíram o curso e aderiram à pesquisa...	94
Tabela 2	- Quantidade de alunos/as matriculados/as no GPP-GeR da UFMA, por polo e profissionais que atuaram no curso (2011).....	128
Tabela 3	- Pensadores mais presentes nas referências bibliográficas analisadas por Ribeiro (2005).....	153
Tabela 4	- Conceitos de gênero mais referidos no GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009).....	158

## LISTA DE SIGLAS

AAD	- Análise Automática do Discurso
ABED	- Associação Brasileira de Educação à Distância
ABPN	- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ACD	- Análise Crítica do Discurso
ACT	- Análise Crítica da Tecitura
AECs	- Atividades Escolares Coletivas
AIDS	- <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
ALC	- América Latina e Caribe
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATT	- Aprendizagem de Tecnologias com Tecnologias
AVA	- Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPRE	- Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico
CEB	- Câmara de Educação Básica
CLAM	- Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CMS	- <i>Course Management System</i>
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPM	- Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Compós	- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CONAPIR	- Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONGEAfro	- Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
CP	- Conselho Pleno



CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
DIE	- Departamento de Investigações Educativas
EaD	- Educação a Distância
EdGES	- Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual
EMEMCE	- Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
ENFORSUP	- Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
EPENN	- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
ET	- Ensino com Tecnologias
ETD	- Educação Temática Digital
FEUSP	- Faculdade de Educação da USP
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz	- Fundação Oswaldo Cruz
FMB	- Federação de Mulheres do Brasil
GDE	- Gênero e Diversidade na Escola
GEMGe	- Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GPP-GeR	- Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
HIV	- <i>Human Immunodeficiency Virus</i>
HTML	- <i>HyperText Markup Language</i>
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBM	- <i>International Business Machines</i>
IMS	- Instituto de Medicina Social
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	- Instituições Públicas de Educação Superior
ITA	- Instituto Tecnológico da Aeronáutica
IUB	- Instituto Universal Brasileiro

LAMS	- <i>Learning Activity Management System</i>
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes
LMS	- <i>Learning Management System</i>
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
Moodle	- <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MRD	- Matrizes Rivas Deslocadas
MRJ	- Matrizes Rivas Pujantes
NIEPEM	- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, Cidadania e Relações de Gênero
NTM	- Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	- <i>Portable Document Format</i>
PGCult	- Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade
PGLS	- Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
PLANAPIR	- Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNTC	- Programa Nacional de Treinamento em Computação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	- Programa Nacional de Informática Educativa
PUCRJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	- Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QSR	- <i>Quality Systems Registrars</i>
Rede	- Rede de Educação para a Diversidade

REDOR	- Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero
RODA GRIÔ- GEAfro	- Núcleo de Estudos Roda Griô-GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência
SACI	- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCORM	- <i>Sharable Content Object Reference Model</i>
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2003-2011)
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2011)
SEED	- Secretaria de Educação à Distância
SEI	- Secretaria Especial de Informática
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sistema UAB	- Sistema Universidade Aberta do Brasil
SPM	- Secretaria de Políticas para as Mulheres
TED	- Tecnologias Educacionais Dependentes
TEI	- Tecnologias Educacionais Independentes
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TPR	- Topologia de Pesquisa em Rede
TVE	- Televisão Educativa
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão

UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UFMS	- Universidade Federal de Santa Maria
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UnB	- Universidade de Brasília
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros
UNIVASF	- Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>PRIMEIRA REDE: Tematização – Linhas de Produção da Pergunta</b>		
<b>2</b>	<b>UMA ONTOLOGIA HISTÓRICA NO SÉCULO XXI: delimitando o objeto de estudo .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>Dimensões espacial, temporal e conceitual de nós mesmos .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Experiências de políticas de conhecimento na sociedade brasileira .....</b>	<b>40</b>
2.2.1	Dispositivos de ações políticas na área da diversidade .....	42
2.2.2	Dispositivos de ações políticas na área da educação à distância .....	56
<b>SEGUNDA REDE: Topologia da pesquisa – Linhas de Produção das Respostas</b>		
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA: epistemológica e metodológica .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1</b>	<b>Questões epistemológicas no estudo das diversidades (gênero e raça) .....</b>	<b>76</b>
<b>3.2</b>	<b>Questões metodológicas na pesquisa qualitativa .....</b>	<b>82</b>
3.2.1	Possibilidades na produção da arte de tecer .....	84
3.2.2	Os procedimentos metodológicos .....	90
3.2.3	Produzindo a Topologia de Pesquisa em Redes do GPP-GeR .....	103
<b>TERCEIRA REDE: Linhas de Ruptura e Continuidade</b>		
<b>4</b>	<b>TERRITÓRIOS DA EAD EM REDES DE SIGNIFICADOS: há outras epistemologias? .....</b>	<b>110</b>
<b>4.1</b>	<b>Território de Aprendizagem Semipresencial: o GPP-GeR .....</b>	<b>121</b>
4.1.1	As linhas da urdidura e da trama na estruturação do GPP-GeR.....	123
4.1.2	A trama que dá sentido e vida à urdidura: usando o tear e produzindo o tecido..	130
<b>4.2</b>	<b>Território de formação discursiva generificadora e racializadora (Gênero e Raça) .....</b>	<b>138</b>
4.2.1	Arqueologia do conceito de raça .....	145
4.2.2	Arqueologia do conceito de gênero .....	156
4.2.3	Arqueologia na transversalidade do conceito de gênero e raça .....	169
<b>5</b>	<b>REDE DE SIGNIFICADOS EM GÊNERO E RAÇA: suas implicações na</b>	

	<b>prática educativa de formação docente .....</b>	<b>181</b>
<b>5.1</b>	<b>Desenvolvimento profissional e “intelectuais engajados” .....</b>	<b>183</b>
<b>5.2</b>	<b>Sistema complexo de retroalimentação de significados .....</b>	<b>188</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO: Estado atual do enredamento .....</b>	<b>197</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>235</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente é um convite a indagação sobre certos modos de produção cultural da sociedade brasileira que vêm sendo desenhados no século XXI e que colocam a universidade como espaço, também, impulsionador dessas novas produções, por meio do desenvolvimento de processos de formação profissional em diferentes áreas do conhecimento. Logo, esses modos de produção cultural têm impactos diretamente nas práticas educativas de formação docente sendo necessário, portanto, compreender esse processo a partir de duas situações. Vejamos:

Interessa-me investigar a existência de práticas educativas concretas de intervenção pedagógica, política e epistemológica sobre gênero e raça na formação docente, analisando os discursos de cursistas e tutoras que foram postados em fóruns de discussão do curso. Além disso, trata-se ainda, de uma tentativa de constatação se houve ampliação das visões de denúncias quanto à necessidade e urgência de formação de professores/as no tratamento das relações de gênero e raça na sala de aula, ou, se essa preocupação antiga continua latente em nível de que intervenções pedagógicas ainda precisam acontecer, visando o enfrentamento das questões de gênero e raça na escola.

O enfoque dessas duas perspectivas pode ser mais bem compreendido, dentre outros aspectos, no bojo das políticas públicas de formação docente, visando atender às reivindicações históricas de educação com e na diversidade, fazendo uso das tecnologias digitais.

Este contexto amplia e modifica modos de aprender e ensinar com tecnologias e diversidade tendo como referência, de luta e reivindicações sociais, as possibilidades abertas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as bases legais de ensino na modalidade de educação à distância (Art. 80) e que leve em consideração a cultura africana e indígena (Art. 26). Trata-se de dois movimentos diferentes, envolvidos por tensões sociais, culturais, econômicas e políticas, que se entrecruzaram diante da finalidade de promover formação de profissionais da educação em temas da área da diversidade (BRASIL, 1996).

Os avanços nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ampliaram e alteraram os processos de lazer, comunicação, convivência cotidiana, trabalho, enfim, também vêm modificando as possibilidades de estruturação dos processos de ensino e aprendizagem, sendo possível desenvolver, além de cursos presenciais, outros tipos de diálogos educativos



como os semipresenciais e os que são totalmente virtuais, caracterizando-os como educação à distância, cuja modalidade de ensino vem sendo aprimorada, cada vez mais com os recursos da tecnologia digital.

A educação à distância foi regulamentada no sistema educacional brasileiro, por meio do: Decreto Federal n. 2.494/1998; da Portaria Ministerial n. 301/1998; do Decreto Federal n. 2.561/1998; do Decreto Federal n. 5.622/2005; do Decreto Federal n. 5.773/2006 e do Decreto Federal n. 6.303/2007. Nessa trajetória de institucionalização da EaD no Brasil, determinou-se sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como nos cursos e programas sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado, sendo que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos à aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) fundamentado no relatório de avaliação da CAPES (DIAS; LEITE, 2010; COSTA, 2012).

As lutas antirracistas e de movimentos indígenas com seus questionamentos, em relação às determinações eurocêntricas, ainda presentes no texto da LDBEN, resultaram na promulgação das Leis: 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram o artigo 26 da Lei 9.394/1994 para 26-A, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, instituindo como conteúdo curricular, no §1º, o “estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil” (BRASIL, 1996).

Diante do reconhecimento dessa realidade capaz de criar mecanismos, que podem permitir o tratamento das diversidades étnicorraciais nas instituições educacionais brasileiras e utilizar recursos da Internet, por meio da modalidade EaD, situações já legitimadas merecem ser destacadas e problematizadas. Vejamos:

A ênfase dessa discussão diz respeito à tradição de formações acadêmicas, pautadas na organização presencial e disciplinar. De um lado, tem sido um grande desafio para os/as pesquisadores/as desenvolverem estudos sobre questões da diversidade cultural, dentre as quais focalizo as noções de gênero e raça, cujas discussões fazem parte de minhas experiências e pesquisas. Por outro lado, a utilização da modalidade de educação a distância mesmo potencializada com os avanços das tecnologias da informação e comunicação que criam oportunidades de acesso à educação e produção de conhecimentos, ainda é muito questionada, principalmente, em se tratando do desafio de promover formação com qualidade a um grande número de pessoas.

No que se refere aos estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e raça na vida cotidiana, estes continuam sendo bastante questionáveis e desvalorizados por certos grupos de professores/as e pesquisadores/as nas universidades brasileiras. É tanto que, a

inserção desses temas nos currículos dos cursos, é envolvida por conflitos, tensões e desconfortos, sendo mesmo difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas e conteúdos de formação.

São situações que muito tem contribuído para produzir e aumentar lacunas na formação dos profissionais da educação, tanto que, várias pesquisas no contexto das reformas dos anos de 1990, como as de Gomes (1995), Cavalleiro (2000), Louro (2000, 2004), Candau (2003), Santana (2004), Machado (2008), Abreu (2014), dentre outras, têm apontado para a necessidade de formação dos professores/as no tratamento pedagógico das questões de gênero e raça nos espaços escolares. No entanto, qual tem sido o papel da universidade diante dessa constatação? Que significados de gênero e raça são problematizados em cursos de formação docente?

Na universidade, ainda transitam muitas ideias que bloqueiam possibilidades de se romper com a produção de discursos de gênero e raça na lógica do pensamento moderno; de ampliar as discussões para além dos grupos de estudo e pesquisa engajados nesses temas, alcançando a comunidade acadêmica como modos de convivência e culturas também legítimas.

A disseminação de ideias que reconhecem e valorizam o outro, poderá construir, no interior da universidade, abertura epistemológica como resultado de partilhas intelectuais entre pesquisadores/as na tentativa de um epistemicídio, agora, direcionado às concepções intolerantes que escravizam, exploram e destroem vidas. Isto significa reescrever discursos hegemônicos, desestabilizando seus mecanismos de dominação discursiva que produziram, historicamente, diferentes tipos de desigualdades entre sexos, raça, idade, dentre outros.

O uso crítico do termo gênero, que se afasta da lógica moderna, enfatiza o sistema de relações, incluindo sim a anatomia biológica dos sexos, sem colocá-la como determinante única das relações sociais e da sexualidade. A construção e utilização deste conceito dependem de interesses individuais, coletivos em luta para demarcar posições sociais privilegiadas.

As classificações dos sujeitos, por meio de termos como negro/a e raça, também não fogem a esta perspectiva política de assegurar controle de *status* social. São termos ofensivos, possuem sentido pejorativo, referindo-se aos escravizados e seus descendentes nas diásporas, além de serem construções ligadas à vertente biológica de miscigenação logo, são usados como mecanismos de dominação ideológica.

As dicotomias sexo masculino/sexo feminino, brancos/negros definem e distribuem papéis sociais nas dimensões do público e do privado, em casa, no trabalho, na

rua. Para DaMatta (1986, p. 23), dois espaços sociais fundamentais dividem a vida social brasileira: “o mundo da casa e o mundo da rua – onde estão, teoricamente, o trabalho, o movimento, a surpresa e a tentação. [...] é o lugar do movimento, em contraste com a calma e a tranquilidade da casa, o lar e a morada”. Nestes espaços, os conceitos de gênero e raça funcionam em uma teia de relações, na qual homens podem ser considerados, por natureza, públicos e mulheres privadas!

Termos como etnia e afrodescendentes vêm problematizando e argumentando possibilidades de desnaturalização dessas ideias dicotômicas centradas na anatomia biológica. Sobre a etnia, Gomes (1995) reconhece que esta é capaz de questionar a tradição biológica dos estudos que definem raças superiores e inferiores, mas, ao enfatizar o olhar culturalista bloqueia possibilidades de captar o peso do racismo e da discriminação racial, dando primazia a existência de relações harmoniosas de mestiçagem e democracia racial, sobretudo, nos sistemas educacionais.

Quanto ao afrodescendente, esta é uma noção que está ligada a ideia de ancestralidade tendo seu uso reforçado e incentivado por ocasião da Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul. O termo afrodescendente oficializou-se para nomear descendentes de africanos, sobretudo, os descendentes na diáspora, tendo em vista que o termo "Negro" é geralmente usado de modo ofensivo. Com a noção afrodescendente é possível substituir o termo negro, rejeita identificações por meio de fenótipo, tentando afastar representações negativas ao se referir aos descendentes de africanos na diáspora (SILVA, 2015).

Tratar de significados de gênero e raça é um estudo bastante complexo, pois não há marcações de fronteiras bem definidas, as relações sociais são contraditórias, já que os conceitos podem, ao mesmo tempo, serem utilizados de modo crítico ou normativo. O conceito de afrodescendente, também pode ser escorregadio, se desconsiderar as conexões existentes entre os mundos ocidentais, africanos e diaspórico, bem como as suas formas de produção das desigualdades sociais, como veremos nesta tese.

Sobre a legitimidade de utilização da modalidade educação à distância, especialmente, no ensino superior, seja oferecendo cursos de graduação, pós-graduação ou extensão, esta tem sido tratada, ora por atitudes otimistas, exaltando suas contribuições como mobilizadora de aprendizagens colaborativas e oportunidades sociais, ora é veementemente criticada como veículo de sustentação da lógica do capital; como políticas de expansão de uma formação mercadológica na educação superior, gerando pseudo-oportunidades, por meio

da política de bolsas<sup>1</sup> de estudo e pesquisa concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB).

O Sistema UAB foi criado em 2005 e instituído pelo Decreto Federal n. 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país na modalidade de educação a distância<sup>2</sup>. Não se trata de “uma nova instituição de ensino e se articula com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de Ensino Superior, com ação prioritária na formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (DIAS; LEITE, 2010, p. 27).

Nesse contexto de elaboração de política educacionais, que exigem propostas de educação para a diversidade e institucionalização da modalidade de educação à distância, a universidade, enquanto espaço de formação, produção e disseminação de conhecimentos, é chamada a colaborar com a estruturação da vida social, mediante processos de elaboração de propostas pedagógicas que atendam políticas formuladas em âmbito nacional e internacional, dentre as quais destaco as atuais políticas de conhecimento na área da diversidade cultural que são desenvolvidas na modalidade de educação a distância, por meio do Sistema UAB.

São políticas que contribuem, também, com a inserção do sistema educacional brasileiro na ordem de uma “sociedade informacional” (CASTELLS, 2011) que, por sua vez, parece ajudar a “despertar” tensões silenciadas, exigindo o enfrentamento dos problemas sociais que são oriundos de processos de exclusão por preconceitos, discriminações e produção de estereótipos de gênero, sexo, raça, língua, além da ênfase sempre dada as condições econômicas que separam os sujeitos por classe social.

Com essas possibilidades de formação docente na modalidade de educação à distância pelas universidades integrantes do Sistema UAB, são criados, em 2009, a Rede de Educação para a Diversidade (Rede) e o Programa de Formação para a Diversidade do Ministério da Educação (MEC) que, de acordo com o Edital nº 28 SECAD/MEC, de 23 de novembro de 2009, convocam instituições de ensino superior para implementação de cursos da rede de educação para a diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, tendo como propósito:

---

<sup>1</sup> Mais informações consultar a Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009 que “estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009” (BRASIL, 2009).

<sup>2</sup> Mais informações consultar o site do Sistema UAB: <<http://uab.capes.gov.br/>>.

- a) A Rede pretende estabelecer grupo permanente, que se constitui como um conjunto de instituições públicas de formação inicial e continuada a distância em temas da área da diversidade;
- b) O Programa de Formação para a Diversidade refere-se a um conjunto de cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB para fortalecer as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior dedicada à disseminação dos temas da diversidade (educação do campo, indígena, ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual, saúde na escola, dentre outros) nas redes de ensino públicas de educação básica.

O estudo que proponho desenvolve parte dessas preocupações com formação de profissionais da educação em temas da área da diversidade, utilizando a modalidade de educação à distância. Nessa ótica, são problematizadas as experiências do governo brasileiro com a implementação de políticas de conhecimento, por meio do Programa de Formação para a Diversidade, diante da convocação de instituições públicas de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa participantes do Sistema UAB para apresentarem propostas de cursos para formação de profissionais da educação e movimentos sociais nas áreas da diversidade (BRASIL, 2009a).

Se essas ações políticas podem demonstrar certa exigência do governo federal brasileiro no cumprimento dos dispositivos legais que visam o tratamento da diversidade em todo o sistema educacional brasileiro, cabe ainda levantar alguns questionamentos como: quais conteúdos são discutidos nessas formações? Que implicações podem ter na formação de uma cultura de valorização e reconhecimento das diversidades no território educacional? Quais significados podem ser produzidos em determinados processos formativos da universidade a partir do encontro desses dois movimentos: conhecimentos da diversidade e da educação a distância que ainda são vistos como saberes subalternos na sociedade?

No conjunto das instituições que compõem a Rede, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, também foi credenciada no Sistema UAB, em março de 2006, com o propósito de ofertar cursos de extensão, aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação a distância, através do Núcleo de Educação a Distância – NEaD. A partir de 2009, a UFMA iniciou a oferta de cursos, também da Rede de Educação para a Diversidade (INTERATIVA, 2008; 2010), dentre os quais, interessa-me o Curso de Especialização Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça, conhecido como GPP-GeR, considerando minha participação, nesta formação, como professora formadora em três de seus módulos: Políticas Públicas e

Promoção da Igualdade, Estado e Sociedade e Metodologia de Projetos de Pesquisa e Intervenção.

Esta minha atuação no curso GPP-GeR somada aos estudos e pesquisas que venho realizando sobre questões de gênero e raça no território educacional, tais como as produções de monografia, dissertação e artigos científicos, provocou-me muitos questionamentos, como os que mencionei anteriormente, pois conhecer os propósitos da Rede, a partir desta experiência com o GPP-GeR, despertou-me, mais ainda, para as análises de possibilidades educativas capazes de legitimar discursos não-sexistas e não-racistas. Com isso, tomei como questão principal deste estudo: quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no GPP-GeR, desenvolvido pela UFMA, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente?

Nessa direção, propus analisar os conceitos de gênero e raça em seu “caráter construído, histórico, particular e localizado” (LOURO, 2000, p. 95), considerando a linguagem como forma de captar as maneiras de significar, organizar, falar, enfim, de simbolizar nossas percepções sobre o mundo social. Para tanto, recorri a análise acerca dos conceitos de gênero e raça, a partir dos estudos de Bernardo (2003), Boakari (1994, 2012), Bourdieu (1989, 1996, 2004, 2007), Butler (2012), Cardoso (2012), Carneiro (1994, 2001), Foucault (1988, 1996, 2002, 2005, 2012), Geertz (2008), Gomes, A. (2002, 2010), Gomes, N. (1995, 2010), Ibiapina (2013), Lauretis (1994), Louro (2000, 2004), Morin (2007), Motta (2002, 2003), Quijano (2010), Santos (2006, 2008, 2010), Scott (1995, 1999), Werneck (2010) dentre outros/as.

A busca pela compreensão desta problemática exigiu a operacionalização dos seguintes objetivos:

- a) Caracterizar o território do GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica, cultural e tecnológica;
- b) Analisar os significados de gênero e raça presentes no projeto pedagógico do GPP-GeR, nos livros didáticos e nos discursos de professores/as, tutores/as e cursistas postados nos fóruns de discussão do curso;
- c) Compreender as possíveis implicações dos significados de gênero e raça na prática educativa de formação docente do GPP-GeR.

Na sistematização da organização desse percurso, utilizei os princípios da etnografia em Geertz (2008), aplicando-os, de modo relacional, ao Curso GPP-GeR com seu ambiente de aprendizagem do tipo semipresencial. A ideia consistiu em operacionalizar

ferramentas metafóricas em analogia aos sistemas sociais, com ajuda da etnografia virtual, visando à constituição do *corpus* teórico e empírico da pesquisa, numa lógica dialética. As ferramentas metafóricas usadas foram:

Com a técnica de tecelagem, pretendi proceder à caracterização e compreensão da tecitura do Curso GPP-GeR, ou seja, dos processos de criação e organização deste território, em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica, cultural e tecnológica, cujo dispositivo analítico foi denominado por Análise Crítica da Tecitura (ACT).

Já a técnica da topologia de rede foi utilizada na análise do tecido, isto é, produto da tecitura, mais especificamente, a análise dos significados produzidos sobre gênero e raça, os quais foram, sistematicamente agrupados em movimentos normativos/assimilacionistas e críticos/problematizadores, no conjunto das visões rivais de lutas contra-hegemônicas. Este dispositivo analítico foi produzido como Análise Crítica do Produto (ACP).

Também, o tratamento relacional dado a essas ferramentas de produção e análise das fontes de pesquisa (ACT / ACP), ao mesmo tempo em que os tornam bastante complexos, permitiu-me olhar algumas implicações dos significados de gênero e raça construídos na prática educativa de formação docente do Curso GPP-GeR, considerando este processo formativo como um modo concreto de intervenção epistemológica em temas, historicamente, desvalorizados.

Dessa forma, as questões relacionadas aos procedimentos de pesquisa, ao modo de definir, demarcar e aprofundar a questão central da tese, aos/as autores/as que a sustentam e às ferramentas de análises construídas para dar conta do objeto de estudo e objetivos desta pesquisa estão dispostas, conforme descrevo a seguir e apresento, sinteticamente, como **Topologia de Pesquisa em Redes – Rede Rizomática do GPP-GeR** (Fig. 1), ajudando na síntese da totalidade deste estudo, cuja ferramenta será analisada no corpo da Tese em três partes destacadas como Redes:

Na Primeira Rede: Tematização – Linhas de Produção da Pergunta, proponho discutir o processo de construção e delimitação do objeto de estudo, visando a compreensão de nossas próprias experiências (individuais e coletivas) enquanto parte de um conjunto de “teias de significados” (GEERTZ, 2008) produzidas por nós, que também nos produz, mantendo-nos presos a esta teia social e cultural. Esta análise consiste em desenvolver uma ontologia histórica do século XXI e de nós mesmos, numa visão retrospectiva de experiências individuais presas ou condicionadas a certas interferências políticas e pressões sociais. É, ainda, um modo que incentiva a reflexão de nossa própria presença no mundo, não como quem nele se adapta, mas de quem se insere e luta para ser sujeito da História, pois, mesmo

sabendo que as forças sociais impõem barreiras no projeto de mudar o mundo, estas forças não são eternas (FREIRE, 2000).

Na Segunda Rede: Topologia da pesquisa – Linhas de Produção da Resposta, argumento sobre o processo de escolha do recorte conceitual e metodológico de base qualitativa, sob o viés da etnografia interpretativa em Geertz (2008) e da análise crítica do discurso, principalmente em Foucault (2012). Com estas referências, busco a constituição do *corpus* teórico e empírico desta pesquisa, numa lógica dialética e utilizar a etnografia em ambientes virtuais (HINE, 2004), numa atitude interdisciplinar, mediante produção de dispositivos analíticos de processos e produto que deem conta de investigar os significados de gênero e raça no Curso GPP-GeR.

Na Terceira Rede: Linhas de Ruptura e Continuidade, sinalizo os desdobramentos da pesquisa, discutindo certas implicações na produção de intervenções epistemológicas de gênero e raça na prática educativa de formação docente, que se afastam de pensamentos “substancialistas” e “abissais”, no sentido de constituírem uma “nova cultura”, que estimula os docentes à abandonarem seu isolamento quase absoluto na episteme europeia, aprofundando os tensionamentos entre continuidades e rupturas ou vice-versa e incentivando novos questionamentos para saberes renovados.

E, por último, destaco algumas considerações sobre os impactos das experiências de políticas de conhecimento na sociedade brasileira, assim como o próprio processo de reflexividade metodológica baseado na etnografia e arqueologia do discurso, necessário à visibilidade ou valorização das tímidas possibilidades de intervenção epistemológica em práticas educativas de formação docente, certamente, acentuadas com outras epistemologias de descolonização e libertação da hegemonia eurocêntrica, mobilizando questionamentos que abalam sistemas unidirecionais e universais como a **Universidade** brasileira para incentivar a produção de sistemas de conhecimento baseados na **Diversidade** (gênero e raça, dentre outros) ou **pluridiversidade**.



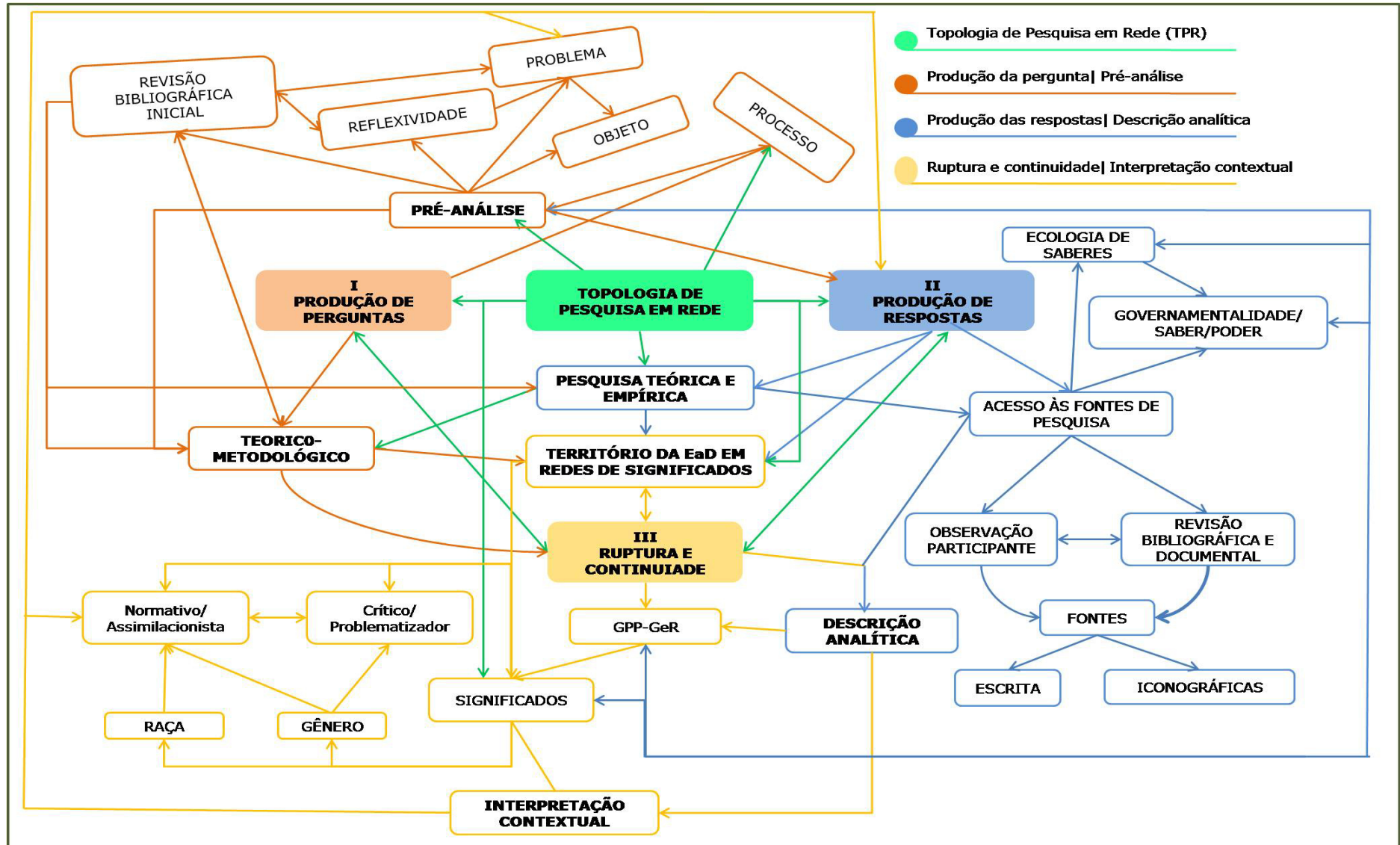


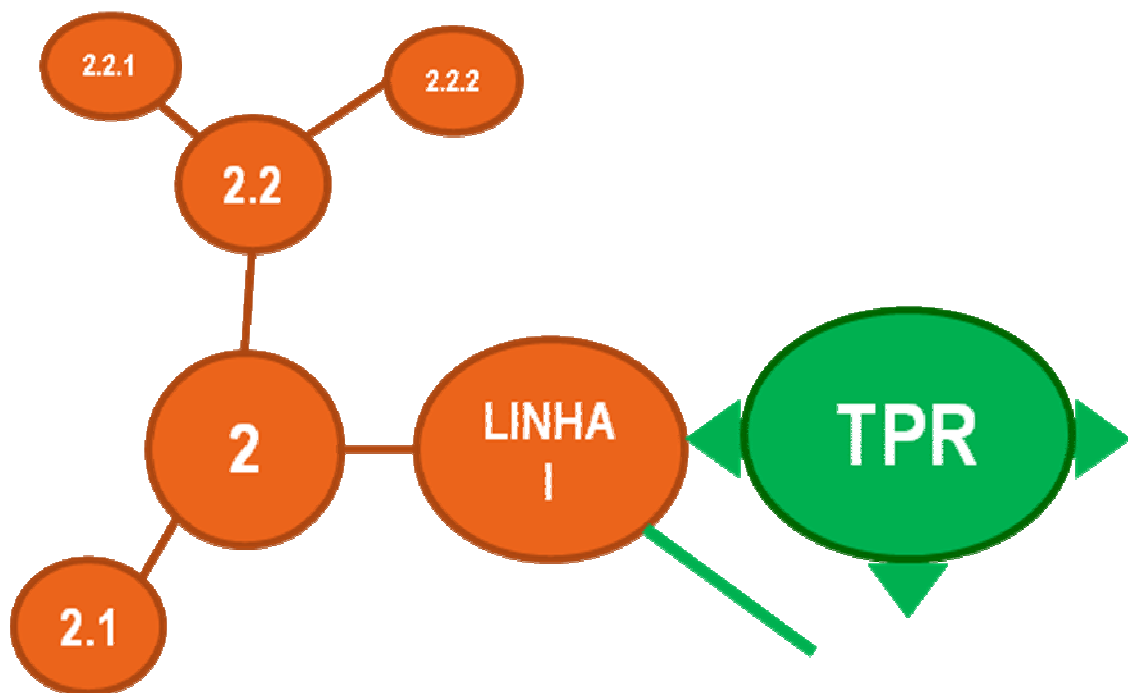
Figura 1: Topologia de Pesquisa em Rede do GPP-GeR

Fonte: produzido pela autora com base em Deleuze; Guattari (1995), Foucault (2005, 2012), Gamboa (2012), Hine (2012) e Iñiguez (2004).

**PRIMEIRA REDE:**  
**TEMATIZAÇÃO**  
**LINHAS DE PRODUÇÃO DA PERGUNTA**

*Os homens e as mulheres fazem a história que é possível!*  
(Freire, 1997)

---



## 2 UMA ONTOLOGIA HISTÓRICA NO SÉCULO XXI: delimitando o objeto de estudo

Nesta primeira rede, desenvolvo uma análise do contexto de implantação do Curso GPP-GeR, considerando seus determinantes micro e macroestruturais relacionados às dimensões sociopolítica, cultural, ontológica e epistemológica, às quais são entrecruzadas por memórias individuais e coletivas acerca das políticas de conhecimento das diversidades e EaD.

São interpretações construídas ao longo das inúmeras experiências vividas, que alimentam modos de pensar, produzindo interesses e diferentes formas de posicionamento dos sujeitos diante da realidade social, já que transitamos numa rede sociocultural organizada por meios de símbolos, ao que Geertz (2008) entende como sendo “teias de significados”.

Se nosso esforço de pesquisa acadêmica questiona e busca compreender nossas experiências de educação nesta agência sociocultural contemporânea, torna-se importante a discussão desse conjunto de “teias de significados” que são por nós construídas, que nos mantém amarrados/as (GEERTZ, 2008) e que também nos fazem seres construídos, lembrando-nos que “sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado” (SCOTT, 1995, p. 82).

Nessa criação de “teias de significados”, entendo que é através do discurso que os sujeitos, historicamente, se posicionam, produzem suas experiências e interpretações. Por isso, meu interesse de pesquisa pela temática aqui exposta resulta de interpretações que foram construindo minhas experiências relacionadas às questões de **gênero, raça e práticas de educação à distância (EaD)**, e como estas se contextualizam no âmbito da formação docente.

Este exercício de tematização requer descrever uma visão retrospectiva acerca de meu percurso de pesquisa, capacidade inventiva na construção do problema, do objeto de estudo e das hipóteses relacionados às minhas inquietações com os estudos de gênero e raça na EaD, assim como compreender as interferências políticas nessa experiência individual uma vez que, conforme Freire (2000, p. 59), “não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente”.

Além disso, pensar sobre o que se procura, um objeto, uma pergunta, é ao mesmo tempo, colocar o seu “ser-pesquisador/a” em questão, mergulhar na “experiência de si” (LARROSA, 2004) para criticá-la e ampliá-la, desenvolvendo uma atitude de desconfiança, “dúvida radical” e “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON;

PASSERON, 2004), a partir da experiência primeira ou das “prenoções” (DURKHEIM, 1987), entendendo que, libertar-se das falsas evidências não implica necessariamente fazer ruptura com conceitos que nada tem de científico.

Logo, é a partir desses significados e experiências construídos que podemos discutir a escolha e definição do tema desta pesquisa, mediante um exercício de busca, leitura e reflexão de minha própria experiência acadêmica e das pressões sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, rememorando e registrando observações com apoio em bibliografias pertinentes às questões levantadas acerca dos conhecimentos da diversidade e a EaD.

## **2.1 Dimensões espacial, temporal e conceitual de nós mesmos**

Quais conhecimentos os/as professores/as mobilizam ou poderiam mobilizar, cotidianamente, nas intervenções pedagógicas sobre relações de gênero e raça? De onde provêm estes conhecimentos? Como articulam, por exemplo, os conhecimentos provenientes dos cursos de formação de professores/as e aqueles das próprias experiências pessoais e profissionais?

Estas preocupações, dentre outras, são oriundas de experiências acadêmicas, iniciadas em 2002, tendo por base o projeto de pesquisa “Mulheres professoras no Maranhão: saberes e táticas”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe)<sup>3</sup>, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A partir desse projeto, direcionei meu olhar para a trajetória educacional da mulher negra, tarefa que resultou, dentre outras, nas seguintes produções:

- a) Artigo produzido para o I Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar (EMEMCE) e I Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação, realizado na UFMA, em 2003;
- b) Monografia de conclusão de curso intitulada “Mulheres Negras Maranhenses na Educação Superior em São Luís” (MACHADO, 2005);

---

<sup>3</sup> O GEMGe está vinculado a linha de pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Sua criação é resultado das iniciativas da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), que incentiva a criação de Núcleos de pesquisa para articular pesquisa de caráter multidisciplinar, integrando pesquisadores/as de diferentes áreas e instituições, como o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, Cidadania e Relações de Gênero (NIEPEM) da UFMA.

c) Dissertação de mestrado intitulada “Mulher Negra: ressignificando o discurso no espaço escolar” (MACHADO, 2008a).

Ao fazer referências a essas produções, utilizei o termo mulher negra que, na ocasião, buscava enfatizar preconceitos e discriminações gerados a partir de rejeições sociais fundadas em fenótipo. Hoje, penso que se fazem necessários estudos mais amplos que subvertam essa lógica e aprofundem os conhecimentos do continente africano, como determinam, por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Como nos alerta Cunha Jr. (2005), estamos despreparados para lidar com a amplitude e complexidade da cultura afrodescendente e compreender o que somos, afinal, nossos estudos são brasileiros/eurocêntricos e desconhecem o continente africano e sua cosmovisão (geográfica, cultural, política e filosófica). Esta é uma das incompletudes dessas produções iniciais, que ainda preciso recuperar, pois a história africana interessa e deve ser ensinada, enfatizando seus aspectos econômicos, sociais e culturais.

No I EMEMCE, busquei refletir sobre o uso da epistemologia feminista no cotidiano escolar, como ferramenta teórica, capaz de nos ajudar a desvendar e transformar a construção sociocultural da imagem da mulher negra, argumentando sobre a utilização de conceitos como diferença no gênero – desconstrução da autoridade – ativismo político.

Com a **diferença no gênero**, a intenção era acentuar as diferenças entre os sujeitos, mantendo o respeito à pluralidade de condições materiais de vida em direção a uma existência e inteligências compartilhadas, na visão de Young-Eisendrath (1993). Sobre a **desconstrução da autoridade**, a reflexão era a que esta noção poderia ser uma forma de denunciar a superioridade delegada, historicamente, ao homem para alterar nossa visão acerca da dominação e submissão, e quanto ao **ativismo político** este seria utilizado na mobilização dos conceitos anteriores, levando à consciência política de nossas ações pedagógicas, compreendendo seus significados na desconstrução das formas opressivas de vida (MACHADO, 2008).

Com a monografia, investiguei como ocorreu a trajetória educacional de duas mulheres negras na Educação Superior em São Luís. Naquele momento, buscava compreender, a relação do silenciamento das questões de gênero e raça na escola com a invisibilidade da mulher na historiografia, entendendo que a concepção positivista “obscurece” sua atuação e o marxismo a secundariza, privilegiando a luta de classes (MACHADO, 2005).

Já o contato com a perspectiva da Escola dos *Annales* – um movimento historiográfico impulsionado, em 1929, pela fundação da revista *Annales d'histoire*

*économique et sociale* (Anais de história econômica e social), tendo como fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch – mostrava-me a possibilidade de construção de novos problemas e objetos, já que, diferentemente da historiografia tradicional, transgride fronteiras, incentivando a interdisciplinaridade (história sociológica, antropologia histórica) e a investigação de todos os aspectos da vida social, incluindo as mulheres (LE GOFF, 1988), o que mostrou-se bem apropriado quanto as minhas inquietações sobre as condições de vida das mulheres negras.

Com a análise da trajetória educacional das mulheres negras, percebi que o processo de escolarização absorvia esquemas linguísticos de forma arbitrária na afirmação da cultura europeia, ou seja, “todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida” (BOURDIEU, 2004, p. 218).

Estas inquietações não foram esgotadas nestes estudos. Os modos como as relações sociais de gênero e raça são construídas, desconstruídas e reconstruídas continuaram presentes nas discussões da **Dissertação de Mestrado entre 2006/2007** (MACHADO, 2008a), examinando quais significados de gênero e raça os sujeitos escolares utilizam para engendrar experiências que reivindicam a valorização de um grupo social específico: “os/as negros/as”, por meio da análise das atividades escolares coletivas – AECs<sup>4</sup> de uma escola pública da rede municipal de São Luís.

Continuei pensando sobre a possibilidade de utilização da epistemologia feminista<sup>5</sup> como ferramenta conceitual para estudos de gênero e raça. Contudo, as reflexões desenvolvidas no mestrado levavam a enfatizar as questões raciais, isto porque este era o conteúdo de interesse dos sujeitos da pesquisa. Na escola investigada, os/as professores/as já desenvolviam debates sobre relações raciais, com o desejo de apropriarem-se desses conhecimentos para enfrentarem a problemática do racismo, mantendo-se indiferentes à problemática das relações de gênero. Com tal situação, perguntava-me: O que motivava as preocupações dos/as professores/as com as questões raciais e o silenciamento das reflexões sobre gênero? Como seria possível inserir as preocupações com as questões de gênero?

O trabalho de pesquisa focalizou, então, as AECs como sendo um dispositivo pedagógico que, na visão de Larrosa (1994), trata-se de lugares onde se constroem e se

<sup>4</sup> Designei por Atividades Escolares Coletivas – AECs o conjunto de manifestações artístico-culturais presentes nos projetos educativos, nas feiras científicas realizadas por ocasião de datas comemorativas que, na ocasião, constituíam estilos de ação privilegiada pelos profissionais da educação.

<sup>5</sup> Epistemologia feminista é uma crítica sobre o conhecimento, que possa autorizar e fundamentar saberes politizados, tornando visíveis as mulheres e as relações de gênero no mundo da ciência. Trata-se de “propor princípios, conceitos e práticas que possam superar as limitações de outras estratégias epistemológicas, no sentido de atender aos interesses sociais, políticos e cognitivos das mulheres e de outros grupos historicamente subordinados” (COSTA; SARDENBERG, 2002, p. 97).

transformam a experiência de si, a qual se inscreve dentro das relações de forças, delimitando as circunstâncias que podem aproveitar. Em diálogo com Certeau (1994, p. 92), esses dispositivos pedagógicos, também podem ser vistos como estilos de ação (modo como os lugares são praticados), os quais criam para si “espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar”, ou seja, maneiras de fazer que um grupo, historicamente marginalizado, possa empreender. Neste caso, as AECs mostraram-se como “táticas” para construir maneiras de significar e produzir, positivamente, relações raciais.

Percebi neste estudo que, tanto o silêncio sobre as relações de gênero, quanto a visibilidade que era dada as relações raciais estavam impregnadas de concepção de educação essencialista. Os profissionais participavam de muitos projetos formativos sobre relações étnico-raciais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís em parceria com o Ministério da Educação e, nas práticas sociais escolares, respondiam com atitudes de naturalização das questões de gênero e raça. Eles precisavam como eu, questionar suas próprias convicções!

Na época, com a análise focalizada nos significados, pulsava-me a inquietação sobre quais concepções de gênero e raça estavam presentes nas atividades daquela escola, tentando compreender a invenção cultural contemporânea resultante de um processo de construção social da realidade brasileira sustentada por uma ideologia colonial, escravista e patriarcal.

A pesquisa de mestrado mostrou, ainda, a necessidade de formação dos/as professores/as para o tratamento pedagógico das questões de gênero e raça nos espaços escolares, também, argumento de tantos outros/as pesquisadores/as das relações de gênero e raça, tais como: Candau (2003), Cavalleiro (2000), Gomes (1995), Louro (2000, 2004) Oliveira (2003), Santana (2004).

São estudos que fazem denúncias de como a escola se constitui, na sociedade, um espaço monocultural e conflituoso permeado por preconceitos e discriminações, e, ao mesmo tempo, espaço estratégico para lutas políticas, reivindicações e resistência com possibilidades de intervenções, às quais estão associadas à formação dos profissionais da educação, o que tem me instigado a pensar sobre o papel da universidade neste processo, pois qual tem sido a sua participação, contribuições e modos de atuação?

Em 2008, iniciei um trabalho com formação continuada de professores/as da Rede Municipal de Educação de São Luís, coordenando o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) nesta instituição. Com esta experiência aproximei-me das práticas de EaD, participando de formações propiciadas, na ocasião, pela Secretaria de Educação à Distância

(SEED) do Ministério da Educação (MEC) para planejar e organizar processos formativos com a utilização de ferramentas das tecnologias da informação e comunicação, especialmente, a Internet, mediante o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)<sup>6</sup> tais como: o E-proinfo e o *Moodle*, cujos sistemas são fechados em salas de aula específicas, por meio de contas de usuários e senhas. Entretanto, os materiais pedagógicos são do MEC, uma agência pública; logo, os seus conteúdos não são completamente restritos, continuam acessíveis ao público geral depois do Curso.

Na UFMA, desde 2002, continuava participando dos estudos desenvolvidos no GEMGe. A partir de 2009, o grupo envolveu-se com a execução de dois cursos voltados para estudos de gênero e raça na modalidade de Educação a Distância, sob a coordenação da Professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva. Nesta proposta, realizei o acompanhamento pedagógico (profissional multidisciplinar) do Curso de atualização Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em 2009, e atuei como professora/especialista no Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), no período de agosto/2011 a março/2013.

Este último desafio muito me interessou, considerando a intencionalidade de mobilização de profissionais de diferentes setores e áreas de atuação, assim como possibilidade de alcançar variadas dimensões da sociedade em “diálogo intercultural” (SANTOS, 2006), extrapolando o discurso unitário e a ênfase na responsabilização da instituição escolar pelas transformações sociais, além de tentar entender possíveis modos de construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010b).

O Curso GPP-GeR faz parte do Programa de Formação de Professores para a Diversidade, pertencente à Rede de Educação para a Diversidade (Rede) instituída pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009. A Rede é composta pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), que integram o Sistema UAB com o propósito de manter um grupo permanente de trabalho focado na formação continuada semipresencial de profissionais da rede pública da educação básica e na produção de material didático-pedagógico específico. Na UFMA, o Curso GPP-GeR foi desenvolvido no período de 2011 a 2013, atendendo aos municípios maranhenses de Caxias, Grajaú, Imperatriz, Codó, Santa Inês e Humberto de Campos, na modalidade de educação a distância.

---

<sup>6</sup> Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (*Course Management System – CMS ou Learning Management System – LMS*), constituídos por diferentes mídias e linguagens para disponibilizar conteúdos de aprendizagem *online*. É um espaço virtual de aula que favorece encontros, interação e interatividade. O *Moodle* foi desenvolvido em código aberto, livre e gratuito para aprendizagem a distância (virtual ou *online*), atendendo a filosofia do software livre. Este foi o tipo de AVA utilizado na realização do Curso GPP-GeR semipresencial. A palavra *Moodle* é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou seja, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos (SILVA, 2011).



Inicialmente, as experiências com o GPP-GeR instigaram-me para análise de uma realidade particular, visando captar elementos necessários à compreensão de como os cursos da rede diversidade são desenvolvidos e se atendem as finalidades deste programa, destacando o GPP-GeR, cujo objetivo é “formar profissionais aptos/as a atuar no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de programas e ações que possam assegurar a transversalidade e intersectorialidade de gênero e raça em todas as políticas públicas” (HEILBORN, 2010, p.12).

Considerando ainda estes princípios de transversalidade e intersectorialidade, os quais podem ultrapassar fronteiras e criar espaços abertos de diálogo entre setores, áreas e saberes, comecei a questionar se este curso poderia ser considerado um importante sistema de conhecimentos das diversidades (gênero e raça) na universidade, capaz de ajudar na produção de novos contextos culturais, novos significados e novos discursos (YOUNG-EISENDRATH, 1993) sobre gênero e raça em projetos educacionais. Sobre tal pressuposto, fiz as seguintes indagações:

- a) Como o curso GPP-GeR foi organizado para formação de professores/as no reconhecimento e valorização das questões de gênero e raça no cotidiano das salas de aula?
- b) Quais os significados de gênero e raça presentes no projeto pedagógico do GPP-GeR, nos livros didáticos e nos discursos de professores/as, tutores/as e cursistas?
- c) Quais as possíveis implicações desses significados de gênero e raça produzidos, por meio do Curso GPP-GeR em EaD, na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente?

A partir desses questionamentos, interessei-me por investigar: quais significados de gênero e raça foram produzidos no Curso GPP-GeR e suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente, problematizando a **tese** de que, no Curso GPP-GeR é possível identificar produção, difusão e (re)construção de conhecimentos das diversidades (gênero e raça) em ruptura com o pensamento “substancialista” (BACHELARD, 1996) ou “abissal” (SANTOS, 2010b).

A tese problematiza se existe, nesta experiência do GPP-GeR, ampliação das lutas epistemológicas, políticas e pedagógicas acerca desses temas da diversidade, considerando ações desenvolvidas pela esfera governamental, mediante a elaboração de políticas de conhecimento ou do significado, às quais podem ajudar na alteração das maneiras como interpretamos as relações de gênero e raça na realidade (experiência), permitindo a formação de uma nova cultura na prática educativa de formação docente.

Toda essa discussão tem possibilidades de contribuir para o enfrentamento dos desafios na construção de espaços formativos que atendam as áreas da diversidade, na tentativa de desestabilizar a continuidade de legitimação de uma única epistemologia e reconhecer outras como fundamento das pedagogias de gênero e raça na escola, na universidade, enfim, na sociedade, provocando reflexões sobre a existência de práticas educativas de formação docente. São produtos que poderão subsidiar reedições deste curso, além da implementação de outras políticas de gênero e raça na área educacional.

## **2.2 Experiências de políticas de conhecimento na sociedade brasileira**

O século XXI é marcado por reformas educacionais no território da formação docente dentre as quais focalizo dois tipos de conhecimentos necessários na análise dos significados de gênero e raça produzidos no Curso GPP-GeR. Eles são transversalizados pela prática educativa de formação docente, com trabalho didático organizado por intermédio do uso de recursos tecnológicos na modalidade de educação à distância. Trata-se da política de conhecimento na área da diversidade e da educação à distância.

Atualmente, legislações, programas e ações tem tido projeções, dentre outros, a partir das lutas históricas no enfrentamento das desigualdades sociais, no sentido de melhorar a vida de grupos desprestigiados (mulheres, afrodescendentes, índios, dentre outros), bem como no atendimento de projetos econômicos nacionais e internacionais, relacionados à reestruturação produtiva, acumulação de capital e desenvolvimento social.

Com isso, processos de formação docente na área da diversidade e com uso da modalidade de educação à distância estão sendo realizados em diversos espaços (presenciais, semipresenciais e virtuais), por diferentes mídias e instituições. No Estado, pelo menos duas instâncias podem organizar este tipo de formação: o **governo**, por meio de seus sistemas educacionais (federal, estadual e municipal) e os **movimentos sociais**, que levantam demandas sociais, reivindicam e organizam diferentes processos formativos. Entidades do movimento negro, por exemplo, realizam práticas pedagógicas na tentativa de intervir no combate ao racismo e na difusão da cultura afrodescendente (GOMES, 2002; LIMA, 2004).

De modos diversos, os movimentos sociais interferem na construção de políticas educacionais, promovem projetos educativos, articulam-se à esfera pública e participam da realização de Foruns, Convenções e Conferências nacionais e internacionais, visando a eliminação das diversas formas de discriminação e intolerâncias contra o sexismo, racismo,

homofobia, xenofobia, em defesa da visibilidade e reconhecimento de identidades marcadas, da justiça social, dos direitos sexuais, dentre outros.

A difusão da era digital também tem afetado a vida social, contribuindo para alterar formas de comunicação, interação, informação, trabalho, modos de viver e muitos outros hábitos cotidianos. Isto porque “a tecnologia tem acompanhado a existência humana numa transformação recíproca, pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos modificam o mundo, desenvolvem a si mesmos e continuam produzindo inovações com intencionalidades” (MACHADO, 2012, p.39).

Diversas ações políticas são implementadas pelo governo brasileiro em articulação com organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que possui grande participação no delineamento das políticas educacionais em âmbito mundial, especialmente, na América Latina e Caribe (ALC). A UNESCO é uma dessas agências que mantém proximidade com o Ministério da Educação (MEC), apoiando, dentre outras medidas, a implementação de programas de ações afirmativas, visando o enfrentamento das desigualdades raciais, por meio das políticas de formação docente no âmbito da educação à distância.

Nessa direção, o Relatório Delors (1993-1996), resultante da Conferência Mundial para Todos em Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia, assinala três grandes desafios do século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação, e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, 2000, p.67).

As demandas são exigidas historicamente, mediante resistências individuais e coletivas, como as organizações de quilombos, rebeliões, irmandades, bem como a atuação de mulheres afrodescendentes como as ganhadeiras escravas e forras. Diferentemente das mobilizações anteriores, os novos movimentos sociais e o governo brasileiro contam, hoje, com os **avanços na legislação brasileira**, principalmente, a partir da Constituição de 1988 que define o Brasil como Estado Democrático de Direito. Também, podem aproveitar os **avanços tecnológicos**, que possibilitam mudanças no mundo do trabalho com novas formas de organização institucional, utilizando do território de formação docente para incluir as necessidades da área da diversidade e das tecnologias nos sistemas educacionais e escolas.

É nesse sentido que focalizo certas ações políticas, às quais têm exercido influência, diretamente, na produção de significados de gênero e raça na EaD, por meio da “governamentalidade” (FOUCAULT, 2006). Trata-se de refletir sobre os desafios do

reconhecimento da diversidade, suas implicações na prática educativa de formação docente mediados pela educação à distância. Vejamos cada um desses dispositivos de ações políticas.

### 2.2.1 Dispositivos de ações políticas na área da diversidade

É possível listar mobilizações sociais de denúncias e reivindicações de propostas na produção de uma nova cultura de direitos sociais, em que a governamentalidade é acionada para corrigir injustiças sociais, exercendo bastante influência na vida das pessoas. Os movimentos sociais em muito vêm contribuindo, dialeticamente, com a criação de instrumentos legais<sup>7</sup> e planejamento de programas como ações geradoras de diversas políticas educacionais, enfrentando tensão, lutas sociais e reivindicações contra as desigualdades sociais. Vejamos a criação de alguns desses dispositivos de ações políticas com destaque para as ações governamentais, a partir de seus dispositivos legais, de planejamento e institucionais desde as reformas dos anos de 1990, considerando o contexto deste estudo:

Sobre os dispositivos legais, a promulgação da Constituição Federal de 1988 na sua forma de democracia representativa e participativa, possibilita ampliar e sustentar as lutas dos movimentos sociais, no âmbito da regulamentação de outras leis, tais como:

- A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- A Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul;
- A promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando os Arts. 26 e 79 da LDBEN, conforme a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2004, p. 35)

---

<sup>7</sup> Os **instrumentos legais**, conforme Art. 59 da Constituição Federal compreendem: emendas à Constituição; leis complementares, ordinárias e delegadas; medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções (BRASIL, 2013).

- A promulgação da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, alterando o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal;
- A promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, alterando o Art. 26-A da LDBEN, outrora modificado pela Lei 10.639/2003, passando a vigorar assim:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

- A promulgação da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, considerando “desigualdade de gênero e raça; assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (BRASIL, 2013);
- A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico”, assegurando “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Essas vagas deverão ser preenchidas, “por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2014).

Os impactos desses dispositivos legais podem ser sentidos, dentre outras ações, nas tentativas oficiais de reformas curriculares, que propuseram orientações de como incorporar os estudos sobre Pluralidade Cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade) no currículo escolar, bem como metas que incorporam preocupações com imagens estereotipadas

de mulheres, igualdade de direitos, diversidade e relações étnico-raciais, dentre outros, embora timidamente ou numa concepção essencialista. São eles:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997;
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004.
- Os Planos Nacionais de Educação de periodicidade decenal instituídos, respectivamente, pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (2001-2010) e Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (2014-2024).

Também, a partir dos anos de 1990, entre interesses e conflitos, surgem conselhos e secretarias, que elaboram planos na tentativa de gerar impactos em todas as áreas, mediante o forte apelo dos movimentos sociais em prol da reparação das injustiças sociais; da necessidade de reconhecimento de identidades sociais, das relações de gênero, dos direitos sexuais e reprodutivos e do repúdio a qualquer forma de violência. Trata-se da:

- Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República em 2003;
- Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em julho de 2004 e que, a partir de 2011, passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)<sup>8</sup>.

A criação das secretarias fortalece as ações governamentais, funcionando como instâncias de mobilização social, por meio da realização de conferências e elaboração de planos nacionais que visam a promoção da igualdade e da cidadania, com enfrentamento do racismo e do sexismo nas mais diversas áreas sociais. Alguns desses planos têm sido coordenados pela SEPPIR e pela SPM, respectivamente: o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir) e aprovado pelo Decreto

---

<sup>8</sup> A SECADI, “em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. (BRASIL, 2012)  
In: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>.

Federal nº 6.872, em 2009, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que foi criado a partir da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), em 2004, sendo provado em 2005, por meio do Decreto Federal nº 5.390.

Esses dispositivos de ações políticas são portadores de discursos que objetivam superar a existência de problemas sociais, gerados na constituição da sociedade brasileira colonial com fundamentos conservadores de base escravocrata e patriarcal. Além disso, podem ajudar a pensar outras maneiras de produção e transmissão de conhecimentos relacionados às múltiplas experiências, sendo a formação dos sujeitos uma dessas estratégias de desconstrução das marcas conservadoras, resultantes do colonialismo, do escravismo e do patriarcalismo, cuja concepção ainda permanece bem arraigada no imaginário social!

Algumas dessas marcas a que me refiro dizem respeito a: a) culpabilização da vítima: o sujeito é o próprio responsável por sua natureza inferior; b) rotulação das vítimas: são, naturalmente, menos capazes, menos inteligentes; c) profecia auto-realizadora: resultados que comprovam as marcas anteriores; d) má-fé: situação desfavorável reconhecida como inevitável, uma postura passiva que impede o desejo de lutar (BOAKARI, 1994).

Tratam-se de marcas derrotistas presentes na realidade social (em jornais, revistas, Internet, televisão, na família, na escola, na mídia) e que servem para acentuar e perpetuar as desigualdades sociais. Além de serem herança colonial, escravista e patriarcal, foram assim, construídas, por meio de um discurso biológico e naturalizante.

Essa situação continua colocando desafios aos sistemas educacionais e escolas, os quais precisam preparar-se para promoverem práticas pedagógicas que contemplem questões da pluralidade cultural. Muitos estudos sobre raça e relações de gênero na escola, como os de Boakari (1994, 1999), Candau (2003), Carneiro (1994), Cavalleiro (2000), Gomes (1995), Gomes (2002), Louro (2004), Santana (2004), Silva Jr. (2002), dentre outros, mostram como a escola se constitui em um espaço permeado por preconceitos e discriminações, sendo necessário que esta reconheça e valorize as diferenças culturais, incorporando diversas experiências e identidades de mulheres, negros/as, índios/as, homossexuais, pessoas com necessidades especiais.

Há mais de vinte anos, estes estudiosos vêm revelando o “silenciamento” dessas questões e a necessidade de contribuições teóricas com propostas e intervenções pedagógicas endereçadas aos interesses dos grupos sociais historicamente marginalizados. Eles/as rejeitam o currículo escolar monocultural defendendo um compromisso com a educação multicultural, pluricultural, uma “pedagogia interétnica” na educação básica que, para Boakari (1999), deve

adotar atitudes e práticas de valorização da diversidade cultural, dando importância as contribuições dos diversos grupos raciais na formação da sociedade.

São estudos que vêm denunciando, há mais de uma década, que a manutenção do silêncio sobre questões raciais e de gênero desvaloriza a história e a cultura de sujeitos, dentre outros, mulheres afrodescendentes, disseminando discursos negativos que desvalorizam as experiências e os saberes desse grupo social. É um longo trabalho de desconstrução de mentalidades e atitudes conservadoras que poderá desestabilizar “o *status dos experts*” (LOURO, 2004), lembrando das experiências ou saberes desperdiçados e que merecem serem compartilhados, comunicados e tornados visíveis.

Não é possível, apenas aprovando determinada lei, alterar instantaneamente uma realidade, daí muitas vezes dizer que a lei existe, mas na prática ela não funciona. Estamos lidando com jogo de interesses, com verdades e discursos que lutam para ter hegemonia e estabelecerem-se como regras, normatividades como possíveis de serem assumidas por um determinado grupo.

Contudo, as legislações são produzidas por meio de reivindicações, lutas sociais e interesses conflituosos, logo, é bem complexo, difícil e muito lento o processo de forçar mudanças e legitimá-las, bem como impor visões de mundo e ações individuais e coletivas consideradas ilegítimas na sociedade.

Antes da determinação da obrigatoriedade do tratamento de questões raciais na escola, por meio da Lei 10.639/2003, que inclui História e Cultura de Africanos e Afro-brasileiros no currículo escolar, este conteúdo era praticamente descartado ou insignificante, sendo contemplado apenas mediante a intenção daquele/a professor/a considerado militante na questão, ou seja, daqueles profissionais posicionados politicamente.

Esta lei, dentre outras, representa uma conquista resultado da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, e das negociações políticas nacionais (CUNHA JR, 2005). Ao mesmo tempo, lança um grande desafio para romper com as barreiras do silêncio, em torno da pluralidade cultural, tanto na educação básica quanto na educação superior (incluindo as pós-graduações *lato sensu e stricto sensu*), já que, enquanto práticas sociais engendradas por domínios de saberes hegemônicos, “não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos de conhecimento” plurais (FOUCAULT, 1996, p.8).

Considero que os dispositivos institucionais, legais e de planejamento, traduzem ações políticas que ajudam na organização das relações sociais, produzindo discursos e



verdades que contemplem uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010b), dando visibilidade e possibilidade de legitimação a experiências marcadas como ininteligíveis. Elas vêm sendo bastante abaladas pelas lutas sociais e reivindicações de direitos individuais e coletivos, obtendo avanço no atendimento das críticas e dos apelos que são resultados de pesquisas, mencionadas anteriormente. No âmbito da produção da legislação vale destacar com Bourdieu (1989, p. 212), o sentido da própria constituição de um campo jurídico como sendo um

lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito (...). É com esta condição que se podem dar as razões quer da autonomia relativa do direito, quer do efeito propriamente simbólico de desconhecimento, que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas.

As ações políticas, nesse jogo do direito de dizer e fazer são determinados, relacionalmente, na tensão entre forças sociais. Há uma disputa no interior do território jurídico pelo poder de dizer, de proferir a “verdade e as formas jurídicas” (FOUCAULT, 1996), às quais poderão evidenciar a construção de práticas sociais com outras formas de conhecimento e modos de viver em sociedade, despertando para um contra-movimento cultural.

Numa sociedade fabricada por meio de ideologias colonialistas, escravista e patriarcal, não são pacíficas as mudanças que se reivindicam no próprio discurso produzido como verdadeiro e que, durante muito tempo, destituiu mulheres e afrodescendentes do direito de frequentarem escolas, gênese dos mitos e preconceitos que, ainda hoje, se manifestam como justificativas para exclusão desses sujeitos de determinadas tarefas, ou posições sociais privilegiadas.

Em nome dessa tradição de supremacia racista e masculina, mantém-se a resistência ou não aceitação de certos dispositivos legais (a exemplo do debate entre defensores e opositores do sistema de cotas raciais), que buscam assegurar, à população negra “a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2014, 1434). A negação desses dispositivos implica na afirmação e perpetuação das identidades “inteligíveis” (BUTLER, 2012), àquelas identidades legitimadas por práticas sociais (dentre elas, as que são oriundas de ações políticas), as quais exigem que outros tipos de identidades não possam “existir”.

Trata-se do questionamento dos paradigmas disciplinares alicerçados em critérios de cientificidade existente, suscitando a emergência de práticas de resistência e luta pela garantia de direitos fundamentais, já que a sociedade brasileira é, cada vez mais, bombardeada

também, por dispositivos internacionais como a Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para o reconhecimento da diversidade cultural (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

A partir dessas considerações, é possível perceber o quanto esses dispositivos (institucionais, legais e planejamento de programas e ações) são fundados e refundados no decorrer da história; eles arbitram, entre os homens, danos e responsabilidades; definem como são julgados, como podem reparar suas ações; as punições; os tipos de subjetividade, o permitido e o proibido; formas de saber; enfim, as relações entre o homem e as verdades (FOUCAULT, 1996).

Num Estado Democrático de Direito, é preciso ter o entendimento de que o poder de dizer o direito de cada sujeito não é monopólio do governo, mas sim do Estado, sem esquecer-se de enxergar, neste, a participação da sociedade civil, representada por vários níveis de interesse:

1. Associativismo local que são: associações civis, movimentos comunitários, núcleos dos movimentos de sem-terra, sem teto, associações de bairro, por exemplo;
2. Articulações interorganizacionais: foruns da sociedade civil, associações nacionais de ONGs, redes de redes;
3. Mobilizações na esfera pública: “fruto da articulação de atores dos movimentos sociais localizados, das ONGs, dos foruns e das redes de redes, mas buscam transcendê-los por meio de grandes manifestações na praça pública...” (Scharer-Warren, 2006: 112). Podem ser exemplos o **FORUM SOCIAL MUNDIAL** e as marchas que marcam datas históricas, mobilizam os sujeitos sociais e ganham visibilidade por meio da mídia: **MARCHA NACIONAL PELA REFORMA AGRÁRIA, PARADAS DO ORGULHO LGBT, MARCHA ZUMBI, MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES, MARCHA DAS MARGARIDAS**, entre outras. (SCHERER-WARREN apud HEILBORN, 2010, p. 47, grifo do autor)

Desse modo, a abertura política desestabiliza a possibilidade de autonomia absoluta do território jurídico, tornando-o também, relativamente, dependente das influências externas porque a sua lógica de funcionamento sentirá maiores ou menores impactos das condições histórico-sociais, isto porque os/as operadores/as do direito são, nesse caso, forçados a atenderem as demandas impostas pela sociedade, ou melhor, por sujeitos coletivos (mulheres, afrodescendentes, operários/as, homossexuais, “minorias” discriminadas), cuja

presença desses sujeitos na cena política tem a peculiaridade de atualizar, no registro do dissenso e do conflito, os princípios universais da igualdade e da justiça, uma vez que essa presença significa a exigência de uma permanente e sempre renovada negociação quanto às regras de equidade e à medida de justiça nas relações sociais (PAOLI, TELLES, 2000, p. 107).

Nesse contexto, a identidade feminina, diz Carneiro (1994, p. 188),

é hoje, antes de tudo um projeto em construção que passa, de um lado, pela desmontagem destes modelos introjetados de rainha do lar, do destino inexorável da maternidade, da restrição ao espaço doméstico familiar e o resgate de potencialidade, abafado ao longo de séculos de domínio da ideologia machista e patriarcal.

Esse reconhecimento da multiplicidade de identidades é que poderá desestabilizar padrões culturais instituídos na perspectiva masculina, branca e heterossexual. A atuação dos “novos movimentos sociais” e as reivindicações de alguns membros desses grupos, como as mulheres afrodescendentes, mostram a inexistência de uma categoria unificada de mulher. Woodward (2000, p. 35) destaca que:

[...] alguns dos “novos movimentos sociais”, incluindo o movimento das mulheres têm adotado uma posição não-essencialista com respeito à identidade. Eles têm enfatizado que as identidades são fluidas, que elas não são essências fixas, que elas não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas.

É importante ressaltar o cuidado com a reafirmação de binarismo na luta contra as diversas formas de opressão porque a afirmação da identidade cultural de um grupo marginalizado, apesar de ser um fator de mobilização política, poderá, também, contribuir para perpetuar e manter as identidades de referência hegemônica, reforçando concepções normativas que conduzem a sistemas classificatórios e hierarquizantes.

O esforço em romper com os modelos hierarquizantes que traduzem afirmações essencialistas e coloca uma identidade “normal” como referência, passa pelo questionamento das oposições binárias, já que as identidades são construídas em oposição às outras, tomando a marcação das diferenças raciais e sexuais para definir aqueles/as que fogem à regra, ao padrão e que, portanto, são classificados/as, a partir do olhar hegemônico, como desviantes e inferiores.

Os/as professores/as são portadores/as de valores culturais que refletem, na sala de aula, suas visões sobre o que é ser mulher e afrodescendente na sociedade brasileira, logo, perpetuar práticas racistas e sexistas poderá ser considerado, legalmente, atos abusivos porque provoca danos à dignidade humana. Isto impulsiona reflexões, debates, amplia as lutas de enfrentamento dos problemas sociais e obriga o Estado à formulação de políticas que atendam as experiências não-hegemônicas, dentre as quais, destaco as políticas de formação dos profissionais da educação para a produção de conhecimento sobre raça e relações de gênero,

bem como manuais e materiais didáticos para o seu tratamento pedagógico nas diversas áreas do conhecimento.

Professores/as e pesquisadores/as universitários sobre raça e relações de gênero podem ajudar na produção desse tipo de conhecimento, bem como na formulação de projetos de cursos, organização de disciplinas, manuais ou orientações didáticas. A relação existente entre a luta dos movimentos sociais e as determinações legais sobre o tratamento da pluralidade cultural também abala as estruturas da (uni)versidade, fundada com o princípio da universalidade de saber único, hegemônico e legitimado pela ciência moderna. É preciso, portanto, desestabilizar esse espaço iluminado por um único modo de pensar e fazer ciência!

Diante disso, essa discussão ainda inclui reflexões sobre o modo, pelo qual, as universidades brasileiras vêm sendo, atualmente, impulsionadas, mobilizadas e utilizadas, também, para responder aos apelos, reivindicações, lutas, denúncias e questionamentos, historicamente, lançados por intelectuais preocupados/as com as condições socioculturais de mulheres e afrodescendentes na sociedade brasileira, destacando, cada um desses dispositivos de ações políticas como possibilidades de enfrentamento desta luta social.

As medidas regulatórias e os instrumentos legais oriundos desse embate de interesses conflitantes são, portanto, imprescindíveis na gestão de políticas públicas, considerando as possibilidades de formulação de políticas educacionais como produto/tecido dessas tensões evidenciadas nas disputas por ações políticas, com alcance nas lutas sociais por reconhecimento e legitimação das diferenças marcadas e invisibilizadas!

O que se desprende desse embate é que a formulação de políticas educacionais sustenta-se na construção desses discursos de governamentalidade que, por sua vez, estão produzindo outras formas de conhecimento e legitimação de outras experiências, os quais questionam a hegemonia da matriz de inteligibilidade, historicamente vigente na sociedade brasileira. Com isso, o problema do conflito da emergência cultural daquelas identidades marcadas passa a fazer parte, oficialmente, dos projetos político-pedagógicos das formações dos profissionais da educação nas redes públicas da educação básica e superior.

Assim sendo, os embates que se realizam em torno da efetivação dos discursos de governamentalidade, acionados e manipulados, por meio dos dispositivos institucionais, legais e planejamento de programas e ações, incitam, ainda, a discussão sobre os tipos de políticas mais adequadas para enfrentar o problema social relacionado, por exemplo, ao racismo, ao preconceito racial, à discriminação racial direta e indireta. Tanto que Jaccoud e Beghin (2002) destacam alguns fenômenos da desigualdade racial e as principais políticas para enfrentá-los. São eles:

**Quadro 1 - Fenômenos da desigualdade racial e as principais políticas de enfrentamento**

<b>Fenômeno a ser enfrentado</b>	<b>Descrição do fenômeno</b>	<b>Tipo de política a ser implementada</b>
<b>Racismo</b>	Ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na etnicidade.	Persuasiva ou valorizativa
<b>Preconceito racial</b>	Predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizadas sobre a raça a que é identificado.	
<b>Discriminação racial direta</b>	Um comportamento, uma ação que prejudica explicitamente certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça/ cor.	Repressiva
<b>Discriminação racial indireta</b>	Um comportamento, uma ação que prejudica de forma dissimulada certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Discriminação não manifesta, oculta, oriunda de práticas sociais, administrativas, empresariais ou de políticas públicas. Trata-se da forma mais perversa de discriminação, pois advém de mecanismos sociais ocultos pela maioria.	Afirmativa

Fonte: Jaccoud; Beghin (2002, p. 67).

O quadro 1 sintetiza algumas possibilidades de atuação do Estado na mobilização de programas complementares às políticas distributivas e universais que atendem, por exemplo, às áreas de saúde, educação, previdência social e assistência social. As políticas **punitivas ou repressivas, afirmativas e persuasivas ou valorizativas** não são suficientes para superar o alto índice de desigualdades sociais se forem desenvolvidas isoladamente, porém, conjuntamente, podem minimizar tais desigualdades, melhorando as condições socioeconômicas da população brasileira. Vejamos as expectativas para cada uma delas.

### **Políticas Punitivas ou de Repressão**

Vários dispositivos da Constituição Federal de 1988 consignam o repúdio ao preconceito racial, dando sustentação para a criação de diversas leis complementares, como, por exemplo, a Lei nº 7.716 de 5/1/1989, alterada pela Lei nº 9.459 de 13/5/1997, que define os **crimes** resultantes de preconceito de raça ou de cor e assegura formalmente direitos para grupos historicamente excluídos, colocando a adoção de práticas racistas no âmbito da criminalização.

Entretanto, o sistema de justiça criminal tem sido falível nas ações contra comportamentos e condutas racistas devido a constante argumentação: “falta de provas”. O sistema legal-penal necessita de dados reais que comprovem a intencionalidade do ato racista, ou seja, é preciso que o preconceito seja exteriorizado.

Essa forma legal faz parte das políticas repressivas, às quais, baseadas na legislação criminal existente, atacam minimamente a problemática racial, já que interferem apenas sobre os atos discriminatórios classificados como discriminação direta, sendo, portanto, ineficaz ao combate da discriminação indireta.

O problema existe nas definições teóricas e em documentos legais, porém, estes não conseguem expressar o que a vítima sente e conhece na alma como discriminação/preconceito racial, geralmente, estão bem distantes das vivências/epistemologias europocêntricas dos profissionais da justiça.

Dessa forma, torna-se necessário a implementação de outras formas de combate às desigualdades sociais que consigam atingir práticas dissimuladas de racismo e preconceitos raciais, que são muito mais evidentes na sociedade brasileira do que a ocorrência de sujeitos que exteriorizam ou executam atos de discriminação racial e de gênero em práticas concretas do cotidiano.

### **Políticas Afirmativas**

As políticas universais e seu discurso da igualdade formal não têm garantido oportunidades de acesso aos grupos socialmente marginalizados, sendo enormes os índices de pobreza, principalmente, entre a população negra. Assim, as políticas compensatórias ganham mais importância quando também são acionadas para superar os efeitos das práticas discriminatórias sobre o segmento negro, consolidando-se como um instrumento a mais que, por possibilitar minimizar as desigualdades raciais, por meio do sistema urgente de cotas, evidencia tensões, conflitos e lutas políticas.

O **acesso e permanência** de afrodescendentes aos diversos níveis do sistema de ensino deve se constituir como medida prioritária de intervenção nos problemas que dão origem às desigualdades sociais raciais. Para Carvalho (2005, p. 101), as ações afirmativas, em discussão, devem: “deselitizar radicalmente o ensino superior e com isso demandar da universidade pública um retorno à sua função social, desvirtuada há muito pela sua homogeneidade de classe”.

Carvalho (2005), enfrentando argumentos de meritocracia e competência intelectual, ainda aponta que as primeiras universidades que adotaram o sistema de cotas (Universidade de Brasília – UNB, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal da Bahia – UFBA) demonstraram que os cotistas, jovens de origem muito pobre, conseguiram obter um desempenho acadêmico de excelência nos seus estudos

universitários, indicando que essas universidades não perderam a qualidade de ensino e que os cotistas, enfrentando as dificuldades inerentes às universidades públicas, mantiveram-se no nível intelectual exigido no ensino superior.

As políticas afirmativas não devem ser compreendidas como um instrumento de busca de igualdade – um ideal da modernidade. É um princípio impossível e não necessário de se alcançar porque eliminaria as nossas especificidades, subjetividades, identidades, e autonomias. Esse tipo de política precisa fortalecer acesso/disponibilidade de igualdade de oportunidades, de chances correspondentes às nossas experiências históricas/cotidianas.

Logo, as políticas afirmativas são instrumentos especiais necessários à concretização dos processos democráticos, pois ajudam a ampliar as possibilidades de participação dos grupos, com histórias marcadas pela exclusão social, no usufruto dos bens culturais produzidos pela humanidade, mediante o reconhecimento e a aceitação da pluralidade cultural na sociedade brasileira.

### **Políticas Persuasivas ou Valorizativas**

Ainda neste esforço de enfrentar as desigualdades sociais, a execução das ações valorizativas pretendem atingir os problemas de discriminação racial e de gênero, por meio da formulação e implementação de políticas educacionais destinadas à valorização da pluralidade cultural, com o reconhecimento das subjetividades coletivas.

Esta medida privilegia a **formação docente** a fim de que estejam preparados para tratar das questões de pluralidade cultural nas práticas educativas e outros contextos socioculturais de forma positiva, ou seja, valorizando as experiências desperdiçadas. Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 43), esse tipo de política pretende “afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto o seu papel histórico como a sua contribuição contemporânea à construção nacional”. Dentre os vários programas e ações que contemplam as políticas educacionais de raça e gênero, nessa perspectiva valorizativa ou persuasiva, exemplifico **duas possibilidades de intervenção**:

Primeiramente, no âmbito das **políticas curriculares**, destaca-se a adoção dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, lançados em 1997, destinados às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) como apoio ao planejamento, mediante reflexões da prática pedagógica e elaboração de projetos didáticos. Este documento contém um volume dedicado a **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**, cujos temas transversais visam

combater preconceitos e discriminações que se manifestam por meio de gestos, atitudes, comportamentos e palavras, ou seja, enquanto política valorizativa ou persuasiva podem ser utilizados ou não no sentido de provocar mudanças de mentalidade e comportamento (BRASIL, 1997).

O tema **Pluralidade Cultural** poderá ser utilizado para o desenvolvimento de ações que busquem o respeito aos diferentes grupos e culturas, na tentativa de superar as discriminações e valorizar conhecimentos silenciados no currículo, mostrando a riqueza representada pela diversidade étnica/cultural, que compõe o patrimônio brasileiro na tentativa de valorização da trajetória particular dos grupos. Porém, ainda há necessidade de que essa pluralidade cultural seja, de fato, um território aberto e privilegiado de diálogo intercultural.

O tema **Orientação sexual** poderá ajudar na transmissão de informações e problematização de questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados em suas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Propõe a discussão do exercício da sexualidade de forma responsável e prazerosa; reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Este tema está organizado em torno de três eixos fundamentais de intervenção:

- **Corpo:** matriz da sexualidade – respeito ao próprio corpo e noções de cuidado;
- **Gênero:** questionamento dos papéis sociais rigidamente estabelecidos entre homens e mulheres, valorização de cada um e flexibilização desses papéis;
- **Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS:** fornecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças; combate as discriminações que atingem portadores do HIV e doentes de AIDS.

Sobre esta proposta dos PCNs, vale à pena ressaltar o posicionamento de Boakari (1999, p. 111):

O essencial é usar, como eixos fundamentais, a participação individual e coletiva, na construção de conhecimentos que colaboram na adequação sociocultural, numa sociedade em vias de desenvolvimento e democratização progressiva. Seria uma sociedade que assume uma cidadania de cores diversas (não social ou economicamente diferenciada) pela pluriracialidade, multiculturalidade, multietnicidade, e diversidades em outras características essenciais. São estas características que descrevem a chamada brasilidade. A expectativa é que os PCNs, através dos temas transversais, concretizem esta brasilidade com mais equidade [...].

Por outro lado, ainda conforme Boakari (1999, p. 112), poucas administrações de escolas públicas têm organizado formações nessa direção e nem mesmo a leitura dos



documentos tem sido possível. Constata-se e denuncia-se, neste e outros estudos já mencionados aqui, a necessidade de formação!

Segue como alternativas, nessa direção, a segunda possibilidade de intervenção, no âmbito das **políticas de formação docente**. Trata-se de ações destinadas à **formação de profissionais da educação** na área da diversidade. Uma dessas experiências vem sendo desenvolvida, desde 2006, com o **Projeto Gênero e Diversidade na Escola**, visando a formação de profissionais da área de educação nas temáticas gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais.

Conforme Pereira, Rohden (2007), o Projeto-piloto foi idealizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e pelo *British Council* (Conselho Britânico), em parceria, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), hoje SECADI, Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)<sup>9</sup> do Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso foi oferecido inicialmente em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) e certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Posteriormente, o curso foi incluído no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério de Educação (MEC), sendo executado, na modalidade de educação a distância pelas universidades que integram este sistema. A partir dessa iniciativa, foi criada a Rede de Educação para a Diversidade, ofertando outros cursos voltados para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade e aos direitos humanos, dentre os quais destaco, neste estudo, o **Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)**.

Nesse sentido, devem contribuir as instituições parceiras, mencionadas anteriormente, incentivando políticas públicas baseadas nos princípios de intersetorialidade, interseccionalidade e transversalidade e as universidades, com seus intelectuais, mais

---

<sup>9</sup> O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi criado em 2002 com a finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. A iniciativa integra um projeto internacional que vincula centros congêneres implantados na Ásia, África e EUA. In: <<http://www.clam.org.br/quem-somos/conteudo.asp?cod=65>>.

dedicados ao trabalho de valorização das diferenças e da pluralidade cultural, da promoção da educação multicultural do campo, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, com os avanços obtidos pelas conquistas, principalmente, mediante as pressões dos movimentos sociais, é possível destacar a atuação do governo brasileiro, em diálogo com organismos internacionais, quanto ao reconhecimento do problema das desigualdades raciais e de gênero, lançando programas e ações de enfrentamento dos processos que legitimam as discriminações (racismo e preconceitos) na sociedade brasileira.

### 2.2.2 Dispositivos de ações políticas na área da educação a distância

Os estudos que são desenvolvidos sobre educação a distância não podem deixar de dar atenção aos processos tecnológicos que, de algum modo, sempre existiram na constituição da humanidade, acompanharam e contribuíram para o desenvolvimento deste modo de aprender e ensinar.

Analisando a comunicação intitulada: “Os significados do estudo das tecnologias líticas pré-históricas”, do arqueólogo Bernardo Bagolini, e apresentada no II Seminário Latino-Americano sobre Alternativas de Ensino da História da Ciência e da Tecnologia, Vargas (2002, p. 7) mostra-nos que “os hominídeos pré-‘homo-erectus’ já utilizavam pedras naturais como instrumentos, porém, não mostravam nenhuma intenção de servirem-se delas melhor ou de melhorarem suas formas”.

É essa característica que os distingue do momento que é considerado como sendo o início da técnica propriamente dita, daquela que possui sistema simbólico, intencionalidade e transformação, na qual os objetos são codificados e decodificados para serem usados como instrumentos de produção e transformação de algo, pois, é por meio do sistema simbólico – a linguagem – que construímos possibilidades de comunicação, aprendizado e aperfeiçoamento ou não das coisas. Entretanto, esta fase que antecede o “*homo-erectus*” não pode ser julgada como destituída de “inteligência operativa, habilidade e coordenação das mãos” (VARGAS, 2002, p. 7).

Nesse sentido, é possível dizer que a técnica vem acompanhando a existência humana em muitas atividades como: lascar a pedra e utilizá-la como instrumento cortante; desenvolver um sistema simbólico por meio da linguagem; habilidades de caça, pesca, utilização do fogo; domesticação dos animais; agricultura; fiação; tecelagem; elaboração de metais; olaria; navegação. São atividades de transformação recíproca, sendo que, ao mesmo

tempo, os sujeitos produzem ferramentas, inovações com determinada intenção; modificam o mundo social e desenvolvem a si mesmos.

A tecnologia surge da curiosidade, das inúmeras tentativas de compreender os problemas que envolvem o desenvolvimento técnico, seja na visão dos que deram ênfase aos conhecimentos empíricos ou aos conhecimentos teóricos, seja na ótica dos práticos ou dos técnicos ou daqueles que defendem a superação dessas dicotomias, tentando uma síntese de suas múltiplas determinações. Com essas diferentes abordagens, a tecnologia surge como disciplina e como utilização de teorias e métodos científicos, conforme Vargas (2002, p. 12):

A princípio ela é uma simples disciplina pela qual se estudam e se sistematizam os processos técnicos. Lentamente ela vai se desdobrando em pesquisa sobre as propriedades dos materiais de construção ou dos industriais. Um dos primeiros laboratórios onde se realizam pesquisas tecnológicas é o de Edison, em Menlo Park, EUA. É notória, por exemplo, a pesquisa sobre o material a ser usado nos filamentos das lâmpadas elétricas, que deviam incandescer para emitir luz, porém, sem se difundirem. No Brasil, já no início do século, o Gabinete de Resistência dos Materiais da Escola Politécnica de São Paulo, desenvolveu uma extensa pesquisa tecnológica sobre as propriedades dos materiais de construção usados em São Paulo.

Historicamente, as pessoas têm produzido e utilizado diversas tecnologias, considerando, é claro, que nem todos os sujeitos encontram-se na posição privilegiada de produtores/as. A tecnologia, enquanto saber, é adquirida no processo de educação, mais especificamente, de produção do conhecimento científico, por meio da pesquisa, tanto que, a busca por capacitação tecnológica de determinada nação implica, sobremaneira, priorizar investimentos nas pesquisas teóricas e aplicadas, com alcance no sistema educacional da educação infantil a pós-graduação, já que, ainda levando em conta as reflexões de Vargas (2002, p. 13):

A crônica histórica dos eventos tecnológicos recentes, ou de um passado próximo, vem mostrando o fracasso da transferência de tecnologias quando se pretende comprá-las, ou embutidas em aparelhos, máquinas ou produtos ou em pacotes de planos, desenhos e especificações, sem os concernentes conhecimentos por parte dos compradores. Ela tem que ser aprendida através de um sistema educacional adequado.

Com essa visão, tecnologias produzem tecnologias ao mesmo tempo em que são por elas produzidas, contribuindo nas transformações sociais que alteram as forças culturais e produtivas, de um lado, aumentando as expectativas de vida, a qualidade de produção de medicamentos, de moradias, de escolas, de uso de serviços bancários, comerciais, de outro, também aumentam o desemprego, proliferam sistemas empregatícios flexíveis e temporários, com condições de poucos acessos aos direitos sociais básicos.

No mundo do trabalho, nas relações sociais permeiam processos de comunicação que estão, cada vez mais, aproveitando-se das ferramentas computacionais. Esta situação termina por afetar nossos modos de viver, justificando a ideia de que é necessário e urgente, que as pessoas se apropriem das ferramentas tecnológicas, cada vez mais modernas ou de “última geração” (como se as tecnologia de gerações anteriores não fossem mais úteis), sem a qual torna-se inviável o projeto de desenvolvimento de uma sociedade em sintonia com suas produções científico-tecnológicas.

Os estudos e as descobertas de produção e utilização de tecnologias têm relevância em todas as dimensões da sociedade, afetando as instituições familiar, de ensino, saúde, segurança, jurídica, religiosa, dentre outras, tanto do ponto de vista social, quanto do político, cultural e econômico. As reformas científicas e tecnológicas, também, repercutem no sistema educacional e sua organização escolar, exigindo e até provocando certa reestruturação do trabalho pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino. Demandas históricas de qualificação profissional são reapresentadas em diferentes áreas do conhecimento e, especialmente, atribuem papel central a área da educação.

Nesse sentido, certas experiências que afetam, principalmente, os sistemas educacionais, sem isolá-las em esferas públicas ou áreas de conhecimento, tendo em vista que os sujeitos interagem com as tecnologias no cotidiano sem estabelecer fronteiras entre as instituições pelas quais transita. Assim, vale a pena indagar: de qual ou quais tecnologias estamos falando? Quais sujeitos estão envolvidos na produção dessa tecnologia? Diante disso, vejamos o modo como as tecnologias são utilizadas na educação brasileira em suas formas organizacionais: presencial e a distância.

### **Pensando sobre tecnologias que antecedem a informática-microeletrônica no Brasil**

A utilização de objetos da natureza com a finalidade de organizar processos de ensino e aprendizagem não é algo recente na história da humanidade, pois sabemos que há milhares de anos, pedras foram utilizadas para auxiliar na contagem, gravetos para fazer desenhos no chão, imitação de gestos e atitudes, transmissão oral, dentre outros, são alguns instrumentos que ainda podem ser usados no processo de transmissão ou construção do conhecimento.

A organização de tempo, das disciplinas, dos métodos e dos instrumentos a serem utilizados no ensino tem, na *Didáctica Magna* proposta por João Amós Comenius (1592-

1670) no século XVII, as bases do funcionamento da escola moderna; de sua sistematização com a “Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, que introduz modos de ensinar, dentre outros, com a utilização de manuais didáticos, tecnologia bastante aceita ainda nos dias atuais. Para Comenius:

Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos. Efectivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem o possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça qualquer soma para imprimir bons e úteis livros [...] Portanto, o ponto central de toda questão está preparação de livros pan-metódicos. E esta preparação depende da constituição de uma sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos para o trabalho, associados para levar a bom termo uma empresa tão santa, e nela colaborando, cada um segundo os seus meios (COMENIUS, 2001, p. 535).

Nesse sentido, vale a pena destacar outras recomendações dadas por Comenius (2001, p. 309-310) no Século XVII, para uso de recursos tecnológicos no ensino, valorizando suas potencialidades na otimização de tempo, considerando, é claro, a perspectiva tradicional da época.

Todos sabem que a pluralidade dos objetos distrai os sentidos. Conseguir-se-á, por isso, uma grande economia de fadiga e de tempo: Primeiro, se aos alunos se não permitirem senão os livros de texto da sua classe, a fim de que seja sempre posto em prática o mote que, nos tempos antigos, era repetido a todos os que ofereciam sacrifícios: *Atenção! estás a oferecer um sacrificio!* Efectivamente, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos, tanto mais os livros de texto ocuparão a mente. [...] Segundo, se todo o material escolar, isto é, quadros, cartazes, livros elementares, dicionários, tratados acerca das artes e das ciências, etc. estiver preparado. Efectivamente, enquanto os professores fazem (como, de fato, fazem), para os alunos, os quadros alfabéticos, escrevem modelos de caligrafia e ditam regras, textos ou traduções de textos, etc., quanto tempo se perde! Será, por isso, vantajoso ter prontos, em quantidade suficiente, todos os livros que se usam em todas as classes; e aqueles que não de verter-se para a língua materna, tenham a tradução ao lado, pois assim todo o tempo que deveria consagrar-se a ditar, a escrever e a traduzir, poderá dedicar-se, de modo muito mais útil, a explicações, a repetições e a tentativas de imitação.

Inúmeras tecnologias existentes e ao alcance dos/as professores/as podem ser transformadas em “tecnologias educacionais” e usadas como recursos didáticos, ou seja, meios para obter um ensino mais efetivo; veículos de comunicação nos ambientes de aprendizagem (presencial ou a distância). Trata-se de ferramentas tecnológicas utilizadas no contexto de ensino e aprendizagem com a finalidade de estimular e aprimorar o processo de aquisição de informação e construção do conhecimento pelos/as aluno/as. Conforme Souza (2007, p.111), recurso didático é “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”.

Os recursos materiais, naturais, mecânicos, elétricos e eletrônicos podem ser utilizados com fins educacionais, no sentido de viabilizar a interação entre os sujeitos e, destes, com as informações e conhecimentos produzidos, historicamente, gerando a necessidade de produção de tecnologias adaptadas a recursos didáticos. Leite (2003) apresenta várias tecnologias, classificando-as como independentes e dependentes. São elas:

- a) **Tecnologias Educacionais Independentes (TEI):** são materiais que não precisam de energia elétrica ou recurso eletrônico para sua utilização, como: álbum seriado, cartazes, quadro de prega, flanelógrafo, história em quadrinhos, jogos, jornais, livros, mapa, globo, mural, dramatizações, texto, dentre outros.
- b) **Tecnologias Educacionais Dependentes (TED):** são materiais que não funcionam sem os recursos da energia elétrica e da eletrônica, como: rádio, televisão, vídeo, projetor de slides, computador, *softwares*, Internet, dentre outros.

Esta classificação ajuda-nos a recordar e valorizar práticas em que tecnologias independentes eram usadas na prática docente (e ainda podem ser)<sup>10</sup>, sem esquecer que a “utilização de recursos didáticos deve responder às perguntas básicas: O que? Quando? Como? e Porquê?” (SOUZA, 2007, p. 110-111) utilizados por quem, com o que, com quem, em qual fase, para que, por quanto tempo, a que preço.

São tecnologias, que também estão presentes na EaD, hoje, instituída como modalidade de educação com base na LDBEN nº 9.394/1996 e regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definindo em seu Art. 1º que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Na trajetória de uso das tecnologias na educação, ambas as tecnologias dependentes e independentes foram bem aproveitadas para o desenvolvimento da EaD, algumas delas mais do que no ensino presencial. Diversos autores/as mostram o uso dessas tecnologias quando tratam da trajetória da EaD por gerações. Dentre eles, destacam-se:

---

<sup>10</sup> É possível ilustrar, a partir de minha própria experiência quando atuei como professora na Educação Infantil, o uso de materiais de sucata para confecção de instrumentos musicais, visando aprendizagem de conceitos em artes, linguagens, som...

### Quadro 2 – Gerações de Educação à Distância

Gerações	Moore; Kearsley (2010)	Cabral, Oliveira e Tarcia (2007) Apud Dias; Leite (2010)
1ª	Ensino por correspondência: instrução individualizada.	Textos impressos ou escritos a mão.
2ª	Transmissão por rádio e televisão: comunicação unidirecional com recursos de imagem e áudio.	Uso da televisão e do rádio.
3ª	Universidades Abertas: Abordagem sistêmica e transmissão com orientações face a face.	Multimídia da televisão, texto e áudio.
4ª	Teleconferência: interação em tempo real.	Uso do computador e da Internet.
5ª	Internet/web: ambiente virtual apoia aprendizagens colaborativas e maior integração das mídias.	Estes autores/as não abordam uma 5ª geração, as características desta estão na 4ª geração.

Fonte: Moore; Kearsley (2010) e Dias; Leite (2010)

A partir dessas classificações, desenvolvo algumas reflexões acerca das tecnologias e sua apropriação pela EaD. A intenção não é descrever uma trajetória histórica da EaD e do uso das tecnologias, pois há literaturas a esse respeito como: Costa (2012), Dias, Leite (2010), Moore, Kearsley (2010), Shimizu (2006), dentre outros/as. O propósito é, a partir da distribuição em tecnologias analógica e digital (cuja divisão há interação), identificar a presença de cada uma delas em diferentes contextos, bem como as possibilidades de interatividade<sup>11</sup> e convergência que possam existir entre elas, atestando seus vestígios e implicações nas práticas educativas presenciais e a distância da contemporaneidade. Diferentemente das propostas que utilizam gerações, a sistematização que prefiro adotar é a seguinte:

### Quadro 3 – Tecnologias e mídias associadas a EaD

TIPOS DE TECNOLOGIA	FORMAS DE ESTUDO	TECNOLOGIAS E MÍDIAS ASSOCIADAS
ANALÓGICA	Por correspondência.	Impressão de textos/imagens: manuais didáticos, folhetos, apostilas.
	Por radiodifusão sonora.	Texto (cartilhas) e áudio, Radio educativa, Fita cassete, Gravador, Aparelho de rádio e som.
	Por convergência de mídias na televisão (som, imagem, texto).	Texto, imagem, áudio (audiovisual) TV Educativa ou Teleducação Fita de vídeo (uso de VHS), Aparelho de TV e som/walkman (uso de CD)
DIGITAL	Por convergência de mídias no Computador.	Internet, Web 2.0, <i>Podcast</i> , TV Digital e a cabo (aberta/fechada), CD/DVD, Vídeo.

Fonte: Moore; Kearsley (2010) e Dias; Leite (2010).

<sup>11</sup> A noção de “interatividade pode significar a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral) ou a atividade humana do usuário de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele” (DIAS; LEITE, 2010, p. 38).

São recentes as iniciativas que utilizam ambientes presenciais conectados, de acordo com Moran (2007, p. 89), “o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, pela internet”. Nem sempre foi assim! A EaD não mantinha nenhuma relação com a escola formal e se caracterizava por um ensino individualizado, assim como hoje, tentava oportunizar aprendizagem a população sem acesso ao sistema educativo tradicional (presencial). Neste esforço, a EaD vem sendo desenvolvida, ocupando uma zona periférica, pouco prestigiada, acompanhada de adjetivos que a rotularam de ensino precário, sem qualidade. Em suas diversas formas de funcionamento, tem se aproveitado das potencialidades oferecidas pelas tecnologias em suas aplicações técnicas analógicas e digitais, sendo possível evidenciar a presença de uma mesma tecnologia em diferentes contextos históricos, a exemplo da televisão e do rádio que continuam presentes nas ações educativas contemporâneas.

A seguir, destaco o protagonismo de cada uma dessas tecnologias (analógicas e digitais) no contexto educacional desde as primeiras iniciativas, que privilegiaram textos e manuais impressos enviados, por correspondência, aos seus usuários.

### **O protagonismo do uso das tecnologias analógicas na educação**

O **estudo por correspondência**, no Brasil, contou, dentre outras, com as experiências das Escolas Internacionais instaladas, em 1904, para oferecer cursos de idiomas. Em 1941, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), ofertando cursos técnicos para formação profissional básica (corte e costura, culinária, mecânica, eletrônica, contabilidade, etc). Não sem custo, dada a sua pouca ou nenhuma importância nas políticas públicas, ficou restrita, inicialmente, às iniciativas privadas que, também, distribuíram material de estudo impresso, realizando educação profissionalizante acompanhada de muitas críticas pejorativas e do descrédito quanto às possibilidades de uma aprendizagem sem a transmissão face a face (COSTA, 2012; SHIMIZU, 2006). Enquanto isso, na tradição do ensino regular presencial, também não se dispensava o uso de materiais impressos e de Tecnologias Educacionais Independentes (TEI) produzidas pelos/as próprios/as professores/as.

Enquanto se desenvolvia práticas de ensino por correspondência, o uso da **radiodifusão sonora** ganha destaque em quatro direções. Conforme Peruzzo (2011), tem-se: a) o **rádio para a educação e cultura**, que se refere a criação da Rádio Sociedade, em 20 de



abril de 1923, idealizada por Roquette-Pinto (1884-1954)<sup>12</sup>, com o intuito de instruir e educar seus ouvintes; b) o **rádio educativo público-estatal** que, sob o controle governamental, ofertava cursos de literatura francesa ou inglesa, lições de português, geografia, história natural, além de notícias e entrevistas com cientistas; c) o **rádio educativo-cultural**, que incluía as emissoras universitárias e aquelas vinculadas a fundações com fins religiosos. Momento em que surgem programas radiofônicos como: os do Movimento de Educação de Base (MEB) que, na década de 1960, utilizou-se do rádio para promover alfabetização e conscientização de camponeses nas áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil e, nos anos 1970, o Projeto “Minerva”, que fazia a transmissão da formação do então “Ginasial” e “Madureza Giniasial”; d) o **rádio-escola**, com transmissão por sistema de auto-falante. É usado no interior das instituições de ensino, desde os anos 1980, como recurso didático ou, simplesmente, recreativo e informativo (ANDRELO, *et al*, 2012; JORGE, 2008; PERUZZO, 2011).

Também são muitas as experiências de estudo por **convergência de mídias na televisão**. Em 1958, a Universidade de Santa Maria (RS) inicia programas de televisão destinados aos alunos da Faculdade de Medicina. Nos anos de 1960/1970 foi desenvolvido, em caráter experimental, o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) para atender a educação primária, por meio de recursos audiovisuais, além de surgirem diversas emissoras de Televisão Educativas (TVE). Nas décadas seguintes (1980/1990), é criado o Telecurso 1º Grau, com apoio do MEC e da Universidade de Brasília (UnB), o Programa Um Salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, o Telecurso 2000, o Programa TV Escola, dentre outros. Este último foi criado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (ALTOÉ; SILVA, 2005; COSTA, 2012; SHIMIZU, 2006).

A difusão da Televisão acontece tanto na EaD quanto nas salas de aula presenciais, que aproveitam os Programas, inicialmente em circuito fechado nos anos 1960, depois, em circuito aberto com a transmissão pelo canal 2. Esse sistema foi bastante utilizado, na década de 1980, pelos governos estaduais, sendo alvo, também, de muitas críticas quanto às estratégias de uso desse recurso como meio ou como “substituto” do/a professor/a.

O olhar sobre o uso das tecnologias durante o Século XX, principalmente até o terceiro quartel, não deve levar em conta as referências contemporâneas quanto à

---

<sup>12</sup> Mais informações sobre a Radio Sociedade é possível obter na dissertação de Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de autoria de Adriana Duarte Ferreira Jorge, defendida em 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2176>>. Acesso: 2 de fev. 2015.

popularização que vemos, hoje, dessas tecnologias. À época, também se enfrentou a problemática de acessos, estrutura técnica, profissionais qualificados e uso adequado dos recursos. Se a intenção era atingir populações desprovidas de acesso a escola formal, o desafio era intensificado com as dificuldades de muitos em adquirir aparelhos receptores importados (ANDRELO, *et al*, 2012).

Então, quais grupos sociais a EaD poderá ter alcançado? E, se o ensino a distância é pouco proveitoso porque carece da interação entre os sujeitos, qual poderia ser, então, as vantagens de uma aula presencial tradicional, considerando que, neste tipo de abordagem, o aluno continua sendo passivo, isto é, tão somente ouvinte? Seria, por exemplo, os princípios da ordem, da disciplina e do autoritarismo os principais motivadores da aprendizagem? É este o legado que tem nos bloqueado no exercício da cidadania, do respeito, da iniciativa, da autonomia, da liberdade?

Desse modo, no Brasil, as iniciativas de EaD iniciaram-se com o uso do Rádio, em 1923, combinando a transmissão de informações via ondas sonoras e distribuição de material impresso via correio. Material impresso, nos mais diversos formatos: cartilhas, apostilas, livros, dentre outros, é o que tem sido mais privilegiado, considerando sua possibilidade de acompanhar o usuário em locais que não dispõem de energia elétrica ou conexão de Internet. A Televisão destacou-se por suas possibilidades de convergência de múltiplas mídias: texto, som e imagem. Continuemos refletindo, agora, a ordem dos acontecimentos, no qual “velhos” artefatos se revestem de “novos” na era digital.

### **O protagonismo do uso das tecnologias digitais na educação**

Ciência, Tecnologia, Educação e Produção estiveram sempre na preocupação de projetos de “modernização” ou desenvolvimento científico e tecnológico. Foi assim com as diversas tecnologias de impressão, radiodifusão, multimídia, multimídias interativas e automáticas, exigindo a fabricação de especialistas, recursos humanos capacitados. No que diz respeito ao **estudo por convergência de mídias no computador**, é importante destacar algumas questões relacionadas à informática-microeletrônica no Brasil, a qual permite o uso do computador e interações virtuais.

Segundo Moraes (2002), até os anos 1960, o Brasil ainda não tinha experiência concreta de produção de computadores. O país consumia os produtos pertencentes às grandes multinacionais como a *International Business Machines* (IBM) e *Burroughs*, que já operavam

no Brasil desde 1924. Diante disso, têm sido formuladas políticas de qualificação, tanto para produção quanto consumo desse tipo de tecnologia.

Das iniciativas de produção que se tem notícia é possível destacar, em 1961, a criação do primeiro computador digital, apelidado “Zezinho” por estudantes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), juntamente com a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), numa interlocução de interesses civil e militar, que já buscavam a capacitação de engenheiros interessados no setor (MORAES, 2002; MACHADO, 2012).

Nos anos 1970, a Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico (CAPRE) é criada para conduzir a política de tecnologia no Brasil. A CAPRE fez levantamentos sobre a situação dos recursos humanos/especialistas na área e elaborou o Programa Nacional de Treinamento em Computação (PNTC), visando a implantação de cursos universitários de graduação e pós-graduação ligados à informática, bem como o desenvolvimento de indústrias no setor e a mobilização de recursos financeiros. Em 1979, o PNTC foi substituído pela Secretaria Especial de Informática (SEI), que continuou focalizando a necessidade de formar recursos humanos para o setor de informática, mas também incentivando pesquisadores universitários, nesta área (MORAES, 2002; MACHADO, 2012).

Embora sabendo que linhas de produção e consumo são inseparáveis, pois aquele que produz também é consumidor de seu próprio produto, existem aqueles que, de alguma forma, não tem acesso às práticas de produção de certas tecnologias. Esse modo de divisão de trabalho aparece, também, nas divisões do sistema educacional brasileiro e nas formulações das políticas públicas destinadas à educação básica e à educação superior.

À educação superior, em parte, são destinados programas de qualificação de recursos humanos (como vimos com o PNTC), a fim de produzir conhecimentos e artefatos (desenvolvimento de ferramentas, *softwares*, aplicativos, dentre outros), sobretudo a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (doutorados). Já à educação básica, priorizam-se projetos, ditos de “inclusão digital”, com foco na aprendizagem de manuseio, do uso operacional dos artefatos criados no âmbito da universidade e outros centros de pesquisas, visando seu consumo em massa. Em geral, tal política é fadada ao fracasso por desvalorizar reflexões acerca de seu processo de criação e produção, dicotomizando pensamento/ação, teoria/prática, sobretudo, quando se refere à qualificação de profissionais da educação básica. Tal situação, os dados apontam, também está presente no curso GPP-GeR, nas relações

existentes entre trabalho tecnológico e pedagógico, como veremos nas discussões da terceira rede deste estudo.

Nesse estudo, problematizo as interferências da segunda perspectiva (de consumo) nas práticas educativas de formação docente com alcance tanto na educação básica quanto na educação superior. Mostro certos aspectos relacionados às dificuldades de inserção de tecnologias na educação considerando que o nível de compartimentalização das áreas de conhecimento na universidade tem produzido preconceitos, pouco ou nenhum diálogo entre as áreas de conhecimento, além de determinar suas fronteiras (jurisdição), sem condições de atitudes colaborativas e compartilhadas na produção do conhecimento. Fato este que tem resultado na restrição do território da formação docente ao consumo de tecnologias educacionais. Os/as professores/as não precisam mais se ocupar da produção artesanal de álbum seriado, flanelógrafo, quadro de pregas, dentre outros, por outro lado, muitos não conseguem produzir seus substitutos em meios digitais. Não podem os comprar também, e as instâncias superiores de administração geralmente mostram outras preocupações com a escola.

Nessa lógica, a exigência é que os/as professores/as se apropriem das tecnologias, já que devem usá-las e fazer com que outros também as utilizem. Assim, vão sendo criadas demandas de implantação de políticas de inserção de tecnologias educacionais em práticas educativas de formação docente, basicamente, em duas direções, as quais são indissociáveis no uso pedagógico dos recursos informacionais:

- a) **Aprendizagem de tecnologias com tecnologias (ATT):** os/as professores/as aprendem a “fazer fazendo”. São, principalmente, as políticas que ofertam cursos de formação docente à distância, discutindo e utilizando tecnologias.
- b) **Ensino com tecnologias (ET):** os/as professores/as utilizam as ferramentas tecnológicas como recursos didáticos.

Sobre essas possibilidades de formação, já destaquei, em outros estudos, as ponderações de Almeida (2000) e Valente (1998), como segue:

A concepção pedagógica de ensino das ferramentas computacionais nestas formações diz respeito a duas abordagens: o ensino de informática e o ensino pela informática. Sobre isso, Almeida (2000) aponta que, “a primeira grande linha conceitual sobre o uso da Informática na Educação teve início com o próprio ensino de informática e de computação”, somente depois é que surge o interesse em desenvolver o ensino das diversas áreas do conhecimento pela informática. Valente (1998), diz que o computador pode ser utilizado para o ensino de computação e para o ensino pelo computador. No ensino de computação, o computador é utilizado para adquirir o domínio de alguns conceitos computacionais, operacionalização de alguns aplicativos e implicações sociais deste equipamento. Já no ensino pelo computador, este equipamento é utilizado para a aprendizagem dos

conteúdos curriculares com o auxílio de *softwares* educacionais (MACHADO, 2012, p. 69).

É o que tem acontecido com programas de capacitação de professores/as para uso das tecnologias na prática pedagógica, seja presencial ou a distância, já que, como vimos, são exigidos a realizar esforços, no sentido de apropriarem-se dos conhecimentos da informática. A partir de Moran (2007, p. 35) é possível argumentar o seguinte:

Com as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades. Em alguns cursos, além das aulas presenciais, os professores desenvolvem atividades complementares à distância, em outros, as aulas são presenciais, mas há uma incidência maior de atividades virtuais, que podem liberar os alunos de alguns encontros presenciais. Em outros cursos, ainda, só há um ou dois encontros presenciais e a maior parte das aulas e atividades é feita à distância. Finalmente, organizamos cursos em que o professor não mantém contato físico com os alunos e todas as atividades são realizadas basicamente pela internet.  
[...] O professor precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com intermédio de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com *software* de gerenciamento de cursos comerciais e com *software* livres.

Os profissionais da educação são estimulados ou exigidos a assumirem esta mudança. Com isso, desde o final dos anos 1980, o governo brasileiro lança programas, por intermédio do MEC, tentando viabilizar aprendizagens de conceitos da informática tanto por professores, quanto por alunos e uso da modalidade de educação a distância. Destacam-se: as políticas do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO)<sup>13</sup>. Neste último, desenvolvi atividades de formação docente e coordenação, a partir do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

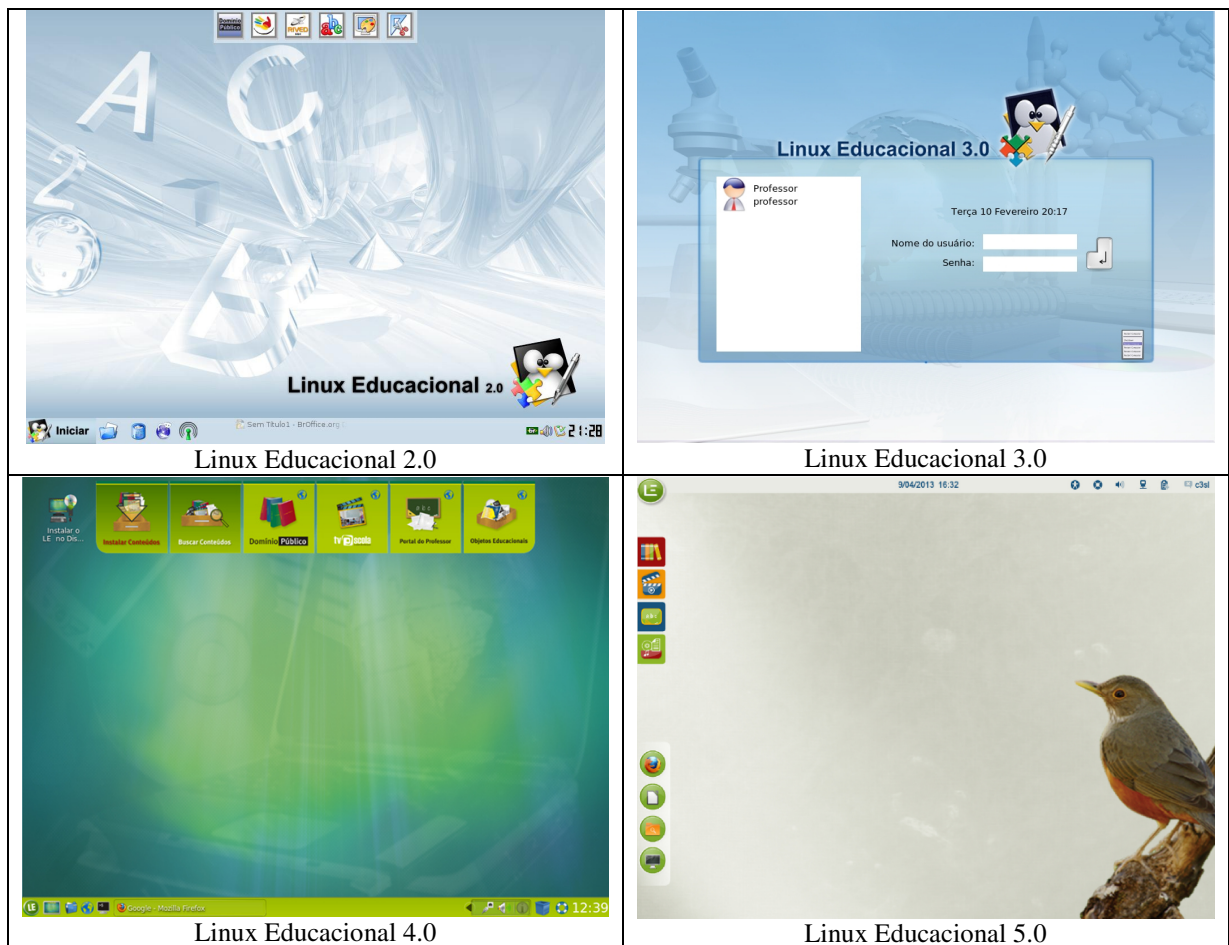
Nessa última experiência, foram oferecidas possibilidades de como incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem das redes públicas estaduais e municipais, por meio do uso de *software* livre, a exemplo do sistema operacional *Linux* Educacional e dos aplicativos do *BrOffice* (*Writer*, *Calc*, *Impress*, *Draw*, *Math*), cujas

---

<sup>13</sup> O PRONINFE foi instituído pela Portaria nº 549, de 13 de outubro de 1989, com o intuito de incentivar o desenvolvimento da **tecnologia de informática** como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, PROINFO, criado pela Portaria nº. 522, de 9 de abril de 1997, no sentido de promover o uso pedagógico dos recursos da **informática e telecomunicações** na rede pública de ensino fundamental e médio. Em 2007, foi reformulado pelo Decreto Federal nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, sendo denominado: PROINFO INTEGRADO, para promover o **uso integrado das mídias** (texto, imagem e som) no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1994; MACHADO, 2012).

ferramentas são equivalentes aos programas da *Microsoft Office* (*Word, Power Point, Excel, etc.*), porém, não são tão disseminados no cotidiano das pessoas.

A seguir, apresento algumas imagens que servem para exemplificar tipos de área de trabalho do Linux Educacional (Fig. 2), cujos desenhos gráficos são diferentes das versões do Sistema Operacional Windows, o qual é bem mais utilizado como veremos nas discussões seguintes.



**Figura 2 – Área de trabalho de Sistemas Operacionais Linux**  
 Fonte: <http://linuxeducacional.com/> (LINUX EDUCACIONAL, 2015).

São políticas de formação docente no uso das TICs, que optaram por uma formação tecnológica bem distante da realidade sociocultural da grande maioria dos/as brasileiros/as no que se refere ao consumo de sistemas operacionais. Também, a própria noção de *software* livre, além de ser usada como estratégia de redução de custos, possui uma filosofia de compartilhamento e colaboração. Para Silveira (2015):

O movimento de *software* livre é a maior expressão da imaginação dissidente de uma sociedade que busca mais do que a sua mercantilização. Trata-se de um movimento baseado no princípio do compartilhamento do conhecimento e na

solidariedade praticada pela inteligência coletiva conectada na rede mundial de computadores.

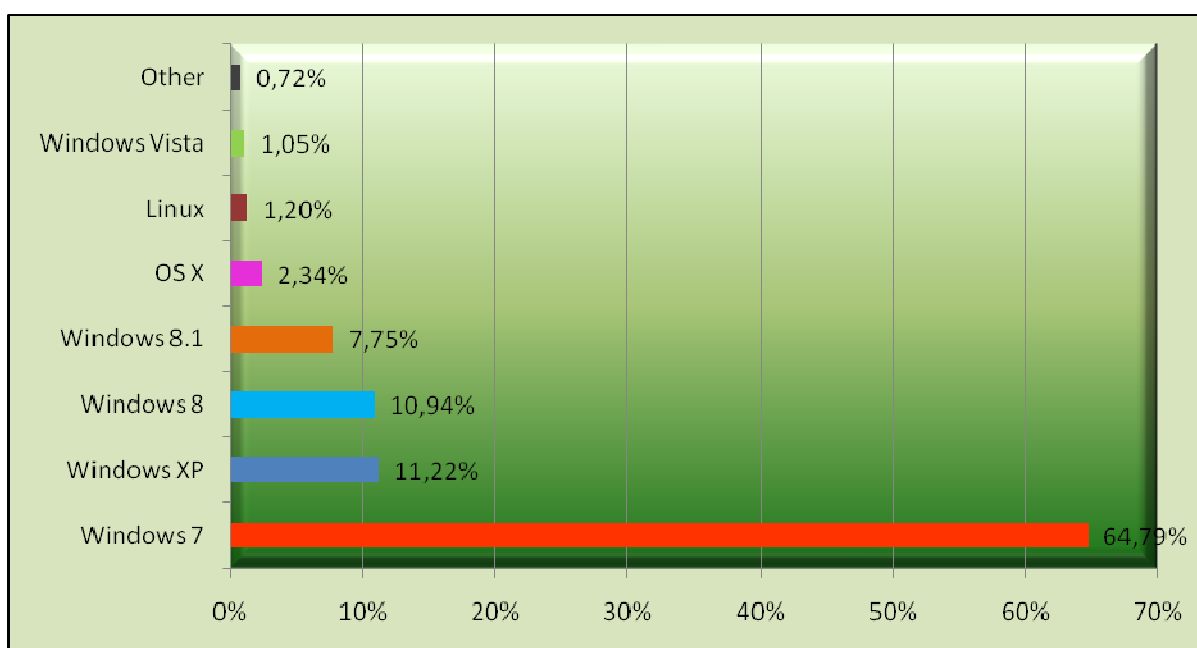
É notória, nesta discussão, a dificuldade de incorporação desse tipo de tecnologia na educação, sendo que os conhecimentos não chegam ao nível desejado de compartilhamento, tendo em vista que, se estes recursos se mostram inacessíveis, não podem oferecer subsídios a adesão por uma atividade de colaboração, entendida como “uma alternativa de trabalho, um modelo investigativo que rompe com a lógica empírico-analítica, demonstrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas pelas investigações educativas como estratégias de emancipação profissional” na qual “os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e coautores do processo de pesquisa”, neste caso, de produção e consumo de tecnologias educacionais (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 31-32).

O resultado do uso desse tipo de sistema é um choque de concepções e técnicas presentes no cotidiano e as que são formuladas, por meio de políticas públicas, tendo em vista que, enquanto o MEC adere ao uso da filosofia de *software* livre, distribuindo-o nas escolas de educação básica, a ideologia da “livre concorrência de mercado” impulsiona e controla a distribuição de determinados recursos informacionais, como os da *Microsoft*, tornando o sistema operacional *windows* o mais popular e acessível, de tal modo, que pouco sabemos da existência de outros sistemas operacionais. É o que nos mostram as fontes coletadas pelo *StatCounter*<sup>14</sup>, uma ferramenta criada para medir o uso não só de sistemas operacionais, mas também de navegadores, podendo disponibilizar, em gráfico, informações filtradas por: região, data e tipo de equipamento, conforme apresento a seguir:

---

<sup>14</sup> O *StatCounter* é uma empresa de Análise de Mercado, que faz monitoramento de acessos e comportamentos dos leitores em *website* e *blogs*, oferecendo estatísticas em tempo real.

**Gráfico 1 – Preferência pelo uso do Sistema Operacional *Windows* em *desktop* no Brasil (janeiro/2014 a janeiro/2015)**



Fonte: Produzido pela autora com base no *StatCounter* (2015).

O gráfico 3 mostra que é possível visualizar a luta pela legitimidade de certos conhecimentos, ou seja, uma forma de colonialidade de saber e poder que, por sua vez, também é elemento que interfere no processo de incorporação do uso das tecnologias no trabalho docente, pois os investimentos que se tem feito, na produção e consumo de tecnologias educacionais, não acompanham as prerrogativas do mercado, com poder de neutralizar a possibilidade de existir outras culturas tecnológicas, já que sua escassez nas atividades diárias (em casa, no trabalho, em transações bancárias, dentre outras) torna o processo de aprendizagem das tecnologias ainda mais lento e doloroso.

Assim, a tecnologia é produzida, ultrapassando a noção técnica de simples saber-fazer, exigindo fundamentos epistemológicos que indagam o porquê e para que de sua produção. A tecnologia não é somente uma mercadoria que se compra, nela está presente concepções de mundo que terminam por exigir reformulações nas estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas. Diante disso, será bem difícil internalizar, filosofias de *software* livre na formação docente, numa realidade que consome apenas, aproximadamente, 1,2% de Sistema Linux, tendo em vista, um contexto pressionado pela lógica moderna do neoliberalismo. Trata-se, nesse caso, de mais um movimento que privilegia a acumulação do capital, a manutenção das desigualdades sociais e do *status quo*, do qual os movimentos



subalternos também podem aproveitar-se, no sentido de dar visibilidade a outros conhecimentos, desperdiçados pela lógica do capital.

Esta breve análise acerca das políticas de formação docente no uso de tecnologias educacionais, tornou-se relevante porque certos estudos desse território, como os de Almeida (2000, 2003), Almeida; Prado (2003), Niskier (1988) e Valente (1998) não têm enfatizado as relações epistemológicas de saber, poder e governamentalidade presentes nesse tipo de formulação política, analisando as complexidades existentes na escolha dos *softwares* e sua compatibilidade com a lógica científica e tecnológica já estabelecida na sociedade brasileira. Também, ajuda na compreensão da problemática das formações de professores/as no uso das TICs e sua interferência na análise que me dedico acerca da produção de significados de gênero e raça, que aconteceram em práticas educativas *online*, tendo em vista o “arsenal” (apetrechos de guerra mesmo!) de ferramentas digitais que são exigidas, hoje, na EaD.

Mesmo em produções estrangeiras, Pimentel (2012, p. 86 e 89) mostra que o desafio de desenvolver políticas destinadas à incorporação das TICs “tende a centrar-se mais na quantidade de recursos informáticos e menos na inovação da prática educativa” e que, existem defasagens “entre expectativas das atuais políticas educacionais e a realidade escolar”, que estão relacionadas ao acesso dos recursos e seu uso pouco inovador por parte de alunos e professores.

No que concerne ao caso brasileiro, mais especificamente a partir de 2007, segundo período de desenvolvimento do PROINFO, houve certa preocupação tanto com a estruturação lógica dos laboratórios, a quantidade de equipamentos distribuídos quanto com o processo de formação docente (MACHADO, 2012), por outro lado, cresce a literatura que argumenta sobre a necessidade de formação docente no uso básico das tecnologias.

Diante disso, considero ser necessário dar mais atenção quanto à dimensão epistemológica, que mencionei anteriormente e, que revelam contradições, formas de subversão e luta entre paradigmas, no enfrentamento das dificuldades de inserção de tecnologias nas instituições públicas de ensino, mediante iniciativas governamentais em apoiar conhecimentos informacionais que, a meu ver, funcionam na lógica contra-hegemônica. Embora, os sistemas de educação estaduais e municipais tivessem autonomia para fazer suas escolhas, porém, isto implicaria custos ou uso de sistemas operacionais e aplicativos adquiridos ilegalmente.

As análises, com foco epistemológico acerca do uso das TICs na educação, ampliam o entendimento das dificuldades de sua inserção nas práticas educativas e suas implicações, por exemplo, na operacionalização de cursos de formação docente na

modalidade de educação a distância, até porque a EaD é também, formada por um conjunto de teorias, através das quais “os sistemas de ensino e aprendizagem são transformados e reorganizados para suprir as necessidades instrucionais e de conhecimento da sociedade”. (ABOUD, 2008, p.18). Logo, o uso inadequado/não adaptado às realidades pedagógicas interfere nos resultados das formações que se deseja.

Neste tipo de situação, os/as profissionais da educação são, também, desafiados a ensinar com tecnologias, ao mesmo tempo em que aprendem com elas. Tal como pretendo mostrar, na seção de análise da estrutura do Curso GPP-GeR, aprender e ensinar com as TICs requer diálogo entre os sujeitos envolvidos na construção do objeto educacional virtual, numa aprendizagem colaborativa de compartilhamento, interação e interdisciplinaridade que exige comunicação entre as áreas de conhecimento, por meio da participação ativa e política dos sujeitos produtores e co-produtores / responsáveis e corresponsáveis / participantes e co-participantes, lembrando que a tecnologia é, ao mesmo tempo, produzida e consumida. Como também é produtora, estruturante de realidades/identidades, mundos e fenômenos!

A discussão centrada na filosofia de uso dos *softwares* tem a oportunidade de abordar questões que ainda não foram alcançadas pelas análises que têm destacado dificuldades na efetivação da incorporação das TICs na educação, sobretudo, com as seguintes constatações: há grande resistência dos profissionais da educação com o uso das ferramentas tecnológicas na escola e da educação a distância; estes sujeitos têm pouca familiaridade com o manuseio de recursos computacionais, sentindo-se inibidos diante dos/as alunos/as que demonstram mais habilidade e conhecimentos tecnológicos, para citar algumas situações que afetam o desenvolvimento das políticas públicas endereçadas à “inclusão digital” – acesso às máquinas, competência em usar com propriedade e domínio da linguagem/cultura digital.

A abordagem epistemológica de perspectiva histórico-crítica nos oferece reflexões rigorosas que indagam quais são os acontecimentos no bojo dessas políticas, o que estes significam, qual a relação existente entre eles e porque se tornaram o que são. Tais preocupações nos impulsionam a conjecturar que muitas dificuldades relacionadas com a política de “inclusão digital” dos/as profissionais poderiam ser minimizadas se houvesse melhor compreensão e uso de práticas educativas numa perspectiva “compartilhada, para poder transformá-la, também, coletivamente” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 31-32) com a consciência de que se trata de desafiar e abalar as construções socioculturais fundadas na lógica da ciência moderna utilitarista que tenta, a todo custo, impor o tipo de saber que deve ser considerado legítimo.

Os sistemas educacionais são exigidos a desenvolverem ações educativas que possibilitem a “inclusão digital” e que torne os sujeitos capazes, principalmente, de consumir as diversas tecnologias presentes em seu dia a dia. Os/as professores/as devem estar preparados para consumir tecnologias em casa, na rua, no trabalho, utilizando-as na prática pedagógica, além de serem estimulados e exigidos a provocarem melhorias nas aprendizagens dos/as alunos/as, a ampliarem suas formas de trabalho para além do presencial e atuarem em experiências de ensino mais flexíveis por meio de sistemas digitais.

No processo de produção de tecnologias analógicas e digitais, a EaD se apropria com mais intensidade das ferramentas tecnológicas para uso pedagógico do que as salas de aula presenciais! As instituições escolares apropriam-se mais do uso das tecnologias, como o rádio, a televisão e o computador quando foram incentivadas/exigidas pelas esferas governamentais, com ou sem uma política pública bem clara. Muitas dificuldades com o uso das tecnologias analógicas, como acesso, estruturação, uso adequado, persistem até hoje em algumas localidades, especialmente, na sala de aula presencial e, mesmo assim, já são consideradas arcaicas, ultrapassadas, obsoletas, já que podem ser acionadas pelos modernos dispositivos digitais móveis. Além disso, a noção de tecnologia não pode ser reduzida a recursos didáticos.

É nesse contexto que se insere a formulação de políticas de formação de professores/as que se utiliza da EaD para ofertar cursos na área da diversidade. Uma espécie de interlocução entre aprendizagem de conhecimentos tecnológicos e da diversidade. Encontramos tais mediações no Curso GPP-GeR, cujo território, exige da equipe administrativa e pedagógica, apropriações específicas acerca dos conteúdos relacionados a questão de Gênero e raça e aos artefatos tecnológicos que precisam mobilizar!

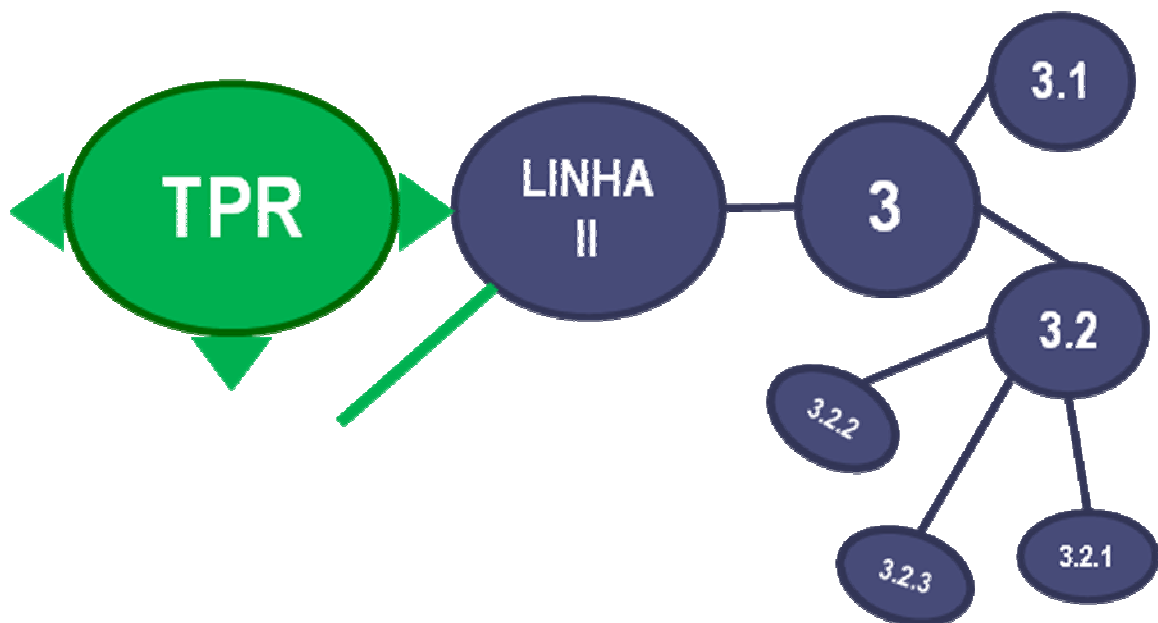
Portanto, com práticas educativas de formação docente mobilizadas como políticas de conhecimentos da diversidade, mas também tecnológicos, especificamente, na região da EaD, estamos pois, num movimento de reconhecer a legitimidade de saberes e experiências como produção de valor da humanidade, retirando-as das regiões de coisas ilegítimas, historicamente, desconsideradas e desperdiçadas.

Nas próximas linhas de produção será possível compreender melhor o modo pelo qual problematizo essas políticas de conhecimento ou de significados, no âmbito das diversidades e da EaD.

**SEGUNDA REDE:  
TOPOLOGIA DA PESQUISA  
LINHAS DE PRODUÇÃO DA RESPOSTA**

*O caminho se faz ao caminhar!  
(Damasceno & Sales, 2005)*

---



### 3 PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA: epistemológica e metodológica

Nesta segunda rede, argumento sobre algumas possibilidades epistemológicas e metodológicas importantes no tratamento da questão de quais significados de gênero e raça foram produzidos no Curso GPP-GeR da UFMA, em EaD, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente.

As análises consistem em identificar se os discursos de gênero e raça são significados no curso GPP-GeR, oferecendo ou não possibilidades de desconstrução da visão “substancialista” (BACHELARD, 1996) e/ou abissal (SANTOS, 2010b), cujas visões reconhecem identidades diferentes, mas na tentativa de justificar a posição dos sujeitos na sociedade, mediante distribuição natural de papéis que caracterizam sujeitos objetivos e subjetivos, inferiores e superiores, normais e desviantes, dentre outros.

Para Bachelard (1996), o pensamento substancialista está vinculado à lógica da ciência clássica, fundada por tradições racionalista-cartesiano, empirista-baconiano e positivistas. Santos (2008, p. 21) a define como “modelo global de racionalidade científica”, questionando sua hegemonia científica em detrimento de outros tipos de saberes, oriundos de culturas não oficialmente europeias, ou ainda, formas de conhecimentos que são consideradas de senso comum.

As noções de gênero e raça, nessa acepção, são compreendidas em termos de substância, ou seja, aquilo que é utilizado de forma imutável e fixa. Também são naturalizadas pelos excessos de atribuições de qualidades ou adjetivações, cujas classificações terminam por definir identidades universais, resultando num obstáculo epistemológico, ou seja, pouco ou nenhum reconhecimento de outros modos de pensar fora das estruturas de poder estabelecidas como hegemônicas, normativas e racionais. As adjetivações qualificam os sujeitos dicotomizando-os como inferiores ou superiores / objetivos ou subjetivos, dentre outros que anulam possibilidades de relação, conexão e interação.

Sobre as questões metodológicas, utilizei, principalmente, os estudos sobre território e rizoma, respectivamente, com Santos, Silveira (2008) e Deleuze, Guatarri (1995). Com esses conceitos, somados ao estudo de dispositivos de análise na pesquisa qualitativa (apresentados no tópico da metodologia), cheguei à proposição do que estou chamando de **Topologia de Pesquisa em Redes (TPR): uma rede rizomática do GPP-GeR**, compreendendo que o recurso da topologia pode se referir ao estudo do lugar ou território e a noção de rede designa o próprio rizoma com suas ligações ou *nós* que são responsáveis pela comunicação entre os diferentes territórios. Quem sabe um constructo que ainda poderá ser

replicado ou ressignificado para outros tipos de pesquisa e estudos na área da educação a distância.

Portanto, a discussão das epistemologias e a constituição de uma Topologia de Pesquisa em Redes (TPR) como metodologia é o que proponho abordar nos tópicos seguintes como alternativas de análise dos significados de temas da diversidade em gênero e raça produzidos no Curso GPP-GeR, que foi oferecido pela UFMA entre os anos de 2011 a 2013.

### **3.1 Questões epistemológicas no estudo das diversidades (gênero e raça)**

Nas produções intelectuais estão presentes questões de conflitos e interesses sociais, logo a análise de determinados conceitos (como os significados de gênero e raça) permite a compreensão de complexas conexões existentes entre diversas formas de controle da produção tanto das relações materiais e quanto de subjetividades.

Dar atenção aos conceitos de gênero e raça implica o desafio de desenvolver nova elaboração epistemológica, mediante o descentramento de posições teóricas dominantes. É uma maneira de revelar e questionar o padrão de poder mundial elaborado na perspectiva do eurocentrismo, cujo conhecimento tornou-se hegemônico via colonização e subjugação de outras formas de saberes distantes da lógica europeia ocidental (QUIJANO, 2005).

Assim sendo, o estudo dos significados de gênero e raça no curso GPP-GeR é um modo para se proceder a análise das possibilidades de construção de outros esquemas de pensamento que poderão utilizando-se da EaD, contribuir na legitimação de práticas e relações sociais, internalizando saberes e condutas ensinados e modificados em outra estrutura cognitiva que, por sua vez, tornar-se-á, também, duradoura, uma vez que “cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2004, p.209).

Ora, os discursos de gênero e raça, presentes em qualquer processo formativo (família, escola, igreja, associações, partidos políticos, movimentos sociais, dentre outros), são fundados a partir de perspectivas epistemológicas e políticas que sustentam ou desconstroem práticas sociais consideradas de natureza imutáveis. São discursos que podem influenciar relações sociais, nas quais Louro (2004, p. 124) destaca “as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas” (LOURO, 2004, p. 124).

Se perspectivas epistemológicas são capazes de afetar as práticas sociais, logo, torna-se imprescindível que indaguemos sobre os significados da ciência que é produzida.

Sobre isso é importante saber: a partir de quais territórios científicos e contextos (conceitual, espacial e temporal) os conhecimentos são produzidos? Que epistemologias são utilizadas? O que se entende por epistemologias? São indagações necessárias a compreensão da produção de significados de qualquer conceito porque desafiam formas de produção do conhecimento estabelecidas, problematizando-as e definindo outros paradigmas de impacto na estruturação do mundo social, como modo de “pré-dição” que pretende fazer acontecer aquilo que enuncia – uma subversão herética da ordem estabelecida (BOURDIEU, 1996).

Neste estudo, ressalto a problematização de quais epistemologias foram utilizadas como fundamento para o desenvolvimento dos estudos de gênero e raça no Curso GPP-GeR, na EaD. Esta maneira de investigar as noções de gênero e raça questiona a lógica da ciência moderna; a história dos conceitos em seus territórios científicos, sua finalidade, seu destino, pelo que se interessa, bem como, conforme Japiassu (1992, p. 138), a própria responsabilidade social dos/as pesquisadores/as sobre a “significação da ciência que estão fazendo” (JAPIASSU, 1992), já que a pesquisa científica é trabalho, que pode envolver transformação da realidade pela ação dos sujeitos envolvidos.

Trata-se de um processo de pesquisa que, na ótica de Quijano (2005, 2010), leva em consideração formas de colonialidade de saber e poder, a partir do trabalho, da raça e do gênero. São essas três instâncias centrais que ordenam as relações de exploração, dominação e conflito, extremamente eficazes para se manter o controle do poder, no caso do estudo aqui desenvolvido, pela via do conhecimento, tendo em vista a prática educativa e a formação docente engendrados pelo curso GPP-GeR, como eixos organizadores da produção de significados de gênero e raça.

Isto me levou a conceber o GPP-GeR, como um sistema de conhecimentos (diálogo, encontros de experiências, epistemologias) das questões de gênero e raça em que suas interpretações são resultados de diferentes tecnologias sociais como: o próprio GPP-GeR, mais também a televisão, o cinema, as práticas da pesquisa, da vida cotidiana (LAURETIS, 1994), em disputa pelo controle do saber e do poder, tanto que Motta (2002, p.14) adverte: “Todo cuidado é preciso com teorias e conceitos, pois são usados por certos grupos para manter a si mesmos e seus projetos”. Para Bourdieu (2007, p. 444) isto significa ainda, que:

Na luta e por exigências da luta é que funcionam princípios de divisão, indissolivelmente, lógicos e sociológicos que, ao produzirem conceitos, produzem grupos, os próprios grupos que os produzem e os grupos contra os quais eles são produzidos. O pretexto das lutas a propósito do sentido do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que se encontram

na origem das representações e, por conseguinte, da mobilização e desmobilização dos grupos: poder evocador da enunciação que faz ver de forma diferente [...] ou que, ao modificar os esquemas de percepção e apreciação, faz ver outra coisa, outras propriedades, até então despercebidas ou relegadas para segundo plano.

Conceitos e teorias ao serem produzidos também produzem múltiplas interpretações, além de tensões e divisões que são marcadas por disputas de posições ou relações de poder, de modo que, não parece tão fácil conceituar o que seja epistemologia, pois seu domínio de investigação é flutuante e não existe acordo quanto a natureza infinita dos problemas que poderá abordar (JAPIASSU, 1992).

Ademais, sua conceitualização dependerá do próprio território epistemológico na qual estiver inserida, percorrendo-se um trabalho de metaepistemologia, ou seja, utilizar a epistemologia para falar da própria epistemologia, o que não se constitui objetivo desta pesquisa, a qual propõe, tão somente, fazer da epistemologia uma ferramenta para desenvolver uma análise tópica (do lugar) fundamentada dos significados de gênero e raça que foram operacionalizados na prática educativa de formação docente em EaD. Trata-se de uma reflexão sobre uma ação científica complexa, envolvendo as relações entre ciência e sociedade, ciência e instituições (Estado, universidades, escolas, famílias) e entre diversas ciências, já que a epistemologia tem caráter interdisciplinar e interseccional neste estudo.

Contudo, é possível salientar que a epistemologia pode ser compreendida a partir de dois territórios: a) o da **reflexão filosófica** desde os pré-socráticos, considerando a intensidade com que a concepção de vida humana desta época afetou a construção do modo de pensar do ocidente, que ainda possui traços dos tempos homéricos, dos sofistas, da filosofia do conceito já em Sócrates e da *epistémê* de Platão, dentre outros pensadores da época (JAEGER, 2001); b) a **reflexão científica**, sobretudo, a partir da época clássica (século VXII), cujo período, Foucault se ocupou desenvolvendo uma epistemologia arqueológica, isto é, uma teoria da *epistémê* (FOUCAULT, 2002).

A análise dos significados de gênero e raça teve como ponto de partida o segundo momento de desenvolvimento da epistemologia no sentido de compreender estes conceitos no interior das ciências humanas e de sua constituição racional e científica, tendo em vista que os estudos feministas, com seus sujeitos plurais localizam-se neste sistema questionando-o e abalando sua estrutura essencialista, racional e objetivista.



Sobre essa ordem científica da epistemologia, iniciei com Foucault (2002), que mostra a existência de uma experiência, (situada numa região mediana<sup>15</sup>) entre o olhar já codificado/ordenado e o conhecimento reflexivo sobre a ordem e propõe analisar o que ela se tornou desde o século XVI – solo sobre o qual a ciência se constrói. Com essa investigação da região mediana, Foucault (2002) destacou duas descontinuidades na *epistémê* da cultura ocidental, especificamente a partir do século XVII, ocasião em que se passa a interrogar como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa. Para ele, o pensamento clássico responde pela **análise da representação** (a significação dos signos não existia), já o pensamento moderno responde pela **análise do sentido e da significação**.

Para Mignolo (2003), a epistemologia está articulada a cultura acadêmica desde o iluminismo. Em Platão, foi utilizada em contraste com a opinião construindo, desde então, uma conceitualização e reflexão sobre o conhecimento em harmonia com a lógica ocidental de domínio, mediante coesão das línguas nacionais e formação do Estado-Nação. Nessa ótica, a epistemologia refere-se aos conhecimentos que são produzidos na perspectiva dos colonialismos modernos, portanto, a lógica que estou contrapondo a partir do estudo dos significados de gênero e raça produzidos no GPP-GeR.

Nessa perspectiva, Mignolo (2003, p. 34) argumenta sobre o “pensamento liminar” como alternativa de diálogo com a epistemologia, considerando, sobretudo, os “saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais”. Com esta noção de “pensamento liminar”, o autor faz certa ruptura com a lógica da *epistémê* moderna – de Descartes, Kant, Husserl e todas as suas ramificações na filosofia analítica e na filosofia da ciência – com a intenção de transcender:

[...] a epistemologia, bem como a distinção correspondente entre aquele que conhece e aquele que é conhecido, na epistemologia da segunda modernidade. O problema não é descrever os dois lados da fronteira. O problema é fazê-lo a partir de sua exterioridade (no sentido de Levinas). O objetivo é apagar a distinção entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, entre um objeto “híbrido” (o limite como aquilo que é conhecido) e um “puro”, sujeito disciplinar ou interdisciplinar (o conhecedor) não contaminado pelas questões liminares que descreve. Para mudar os termos do diálogo, é necessário ultrapassar, por um lado, a distinção entre sujeito e objeto, e, por outro, entre epistemologia e hermenêutica. O pensamento liminar visa ser o espaço no qual se elabore essa nova lógica (MIGNOLO, 2003, p. 42).

Elaborar essa nova lógica implica no “exame da emergência de novos *loci* de enunciação” constituído por outra razão, a razão subalterna, que luta para fortalecer e colocar, em primeiro plano, a força e a criatividade de seus saberes desprezados durante um longo

---

<sup>15</sup> A região mediana diz respeito ao território cultural reticular, que se afasta das ordens empíricas prescritas, subvertendo-as e propondo outros “ordenadores”. Esta região será mais bem discutida na terceira rede.

processo de colonização do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 36), tendo em vista que, conforme Japiassu (1992, p. 143):

O conhecimento científico se torna cada vez mais um poder, é este próprio poder que irá constituir, nas sociedades industrializadas, a significação real da ciência. Independentemente das motivações subjetivas dos cientistas, a significação da ciência deverá ser procurada no poder que o saber hoje em dia confere.

Nesse jogo do poder e do saber, a razão subalterna também está sendo construída por políticas de produção do conhecimento, ao lado ou em confronto com a razão clássica, que sustenta uma organização universitária disciplinar, caracterizada por princípios de homogeneidade, universalidade, hierarquização e objetividades. A UFMA faz parte dessa dinâmica, legitimando determinados conhecimentos como científicos, produzindo discursos de “verdade” (FOUCAULT, 1988).

Isto me fez questionar a maneira pela qual alguns conhecimentos que, fora da lógica hegemônica, são acionados em dispositivos organizacionais do currículo, já que não são priorizados na universidade, constituindo-se muito mais como um “contra-movimento” (SANTOS, 2006) que, inscrito na lógica colonial imperialista, luta por uma educação desestabilizadora da epistemologia hegemônica e construção do reconhecimento de outras formas de pensar, saber e agir na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a presença de outros conhecimentos que problematizam conceitos-chaves (como os de gênero e raça) sinaliza a desestabilização desta forma de pensamento clássico, podendo abrir espaços para que seja instituída uma estrutura de conhecimento “pluriversitário”. Temos, nesse território, a existência de confronto e tensões na produção do conhecimento. Para Hall (2005, p. 18), o feminismo exerce grande impacto nesse “contra-movimento” enquanto crítica teórica e movimento social, já que “abre possibilidades de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos”.

Processos de formação em gênero e raça oportunizam esse tipo de “revolução” epistemológica na universidade, e apoiam a inserção de dois eixos de conhecimentos considerados periféricos: a diversidade e a educação a distância, por meio da interação e da convergência potencializada pelas tecnologias da informação e comunicação, como é o caso do curso GPP-GeR. Afinal de contas, tal como afirma Morin (2003, p. 90), a cibernética – teoria da informação – foi elaborada com “uma concepção de auto-organização capaz de conceber a autonomia, o que era impossível, segundo a ciência clássica”, logo, esta é uma habilidade que ainda precisa ser aprendida para que o conceito de educação a distância possa ser bem perseguido e exigido, sem o que não terá sentido qualquer investimento eletrônico de

modernização do social. Torna-se, portanto, imprescindível uma dialética entre modernização e formação – um depende do outro! São disciplinamentos de olhares; seres.

A partir da ótica de Santos (2010a, 2010b), diversidade e EaD podem ser entendidos como pertencentes a um “contra-movimento subalterno” capaz de desenvolver uma ecologia de saberes, ou seja, “uma revolução epistemológica no seio da universidade” resultante de “práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes” provenientes de indígenas, africanos, orientais, filósofos, religiosos, camponeses, populares, dentre outros (SANTOS, 2010a, p. 75-77). Este movimento está localizado numa região mediana, a qual reúne experiências invisibilizadas.

É nessa lógica complexa e dialética que a análise dos significados de gênero e raça me leva a problematizar as relações que a ciência mantém com a sociedade, interrogando sobre modos de ser e viver com diversas ciências: da cultura, da sociedade, da tecnologia, do território, e com certas instituições, como a CAPES, a UFMA, focalizando seu papel epistemológico e político ao oportunizar formação na área da diversidade, por meio de seus dispositivos organizacionais (licenciaturas, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, grupos de pesquisa, etc.) que, por sua vez, podem contribuir para ampliar a produção e circulação de discursos historicamente silenciados.

Em particular, a análise dos significados de gênero e raça produzidos no curso de especialização GPP-GeR questiona sua ruptura com a noção “substancialista” (BACHELARD, 1996) ou “abissal” (SANTOS, 2010b), ou seja, será se são capazes de “romper com as relações hierárquicas das salas de aula tradicionais, com o monopólio dos *experts*, bem como a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo, a razão e a emoção” (LOURO, 2000, p. 20).

Essa relação ciência, sociedade e instituição torna-se mais visível quando compreendemos o modo pelo qual a construção desses discursos de gênero e raça se materializam na formação dos sujeitos. Bourdieu (1996) pode ajudar quando afirma que um ato de comunicação tende a produzir o que ele designa, bem como Butler (2001) quando sustenta, também, essa ideia, a partir da noção de citacionalidade e mostra que a força das práticas discursivas escolares (e outras do sistema educacional) produz efeitos materializadores na construção dos sujeitos, pois a reiteração de uma norma ou conjunto de normas tende a adquirir *status* de ato presente, ocultando ou dissimulando as convenções das quais ela é uma repetição.

Ora, os significados de gênero e raça podem ser construídos a partir de diversos sistemas de pensamento: essencialistas, racionalistas, positivistas, dialético. Isto revela o

quanto estamos envolvidos, conforme Morin (2007, p. 52-53), por uma complexidade que “conhece os limites epistemológicos introduzidos pela ciência contemporânea: a incerteza é a aquisição de princípio feita pela física quântica e pela biologia do século XX. O pensamento complexo sabe que a certeza generalizada é um mito”.

Este estudo da análise dos significados de gênero e raça permite-nos repensar estes conceitos, apontando se há possibilidades epistemológicas de produção discursiva em ruptura com a autonaturalização desses próprios conceitos, já que temos ainda, muitas tentativas de teorização que permanecem presas em explicações causais e universais, sendo necessário seu exame crítico, expondo seus limites para que seja produzida uma abordagem alternativa (SCOTT, 1995).

Portanto, são argumentos que me provocaram a problematizar as epistemologias que continuam sendo utilizadas na produção de significados de gênero e raça, e sustentando políticas de conhecimento que resultaram na oferta, dentre outros, de cursos de pós-graduação *lato sensu*, desenvolvidos na modalidade de educação a distância, como o GPP-GeR. São essas questões epistemológicas, que a análise dos significados de gênero e raça pretende abordar, tentando identificar as implicações desse movimento em práticas educativas de formação docente.

Antes disso, demonstro o dispositivo metodológico produzido como tecnologia deste estudo capaz de ajudar a acessar e desenvolver análises acerca da lógica de funcionamento da região mediana, cujo território cultural movimenta-se e pode elaborar novas lógicas de enunciação ou de ciências.

### **3.2 Questões metodológicas na pesquisa qualitativa**

A complexidade na definição do processo de compreender quais significados de gênero e raça foram produzidos no Curso GPP-GeR e suas implicações na formação ou não de uma nova cultura, permite-me navegar por quatro territórios da EaD: GPP-GeR – GÊNERO – RAÇA – SIGNIFICADOS.

A noção de território aqui está sendo construída na perspectiva de Santos, Silveira (2008, p. 19), inicialmente, tentando me referir a uma “extensão apropriada e usada”; como unidade e diversidade, chegando a configurar-se, ou não, como possibilidade de “pertencer àquilo que nos pertence”, como lugar praticado, vivenciado, questionando o modo como os sujeitos (alunos/as, professores/as e tutores/as) produzem este território com suas ações, fazendo transitar conhecimentos da diversidade (gênero e raça).

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995, s/p.), estes territórios mantêm-se ligados entre si na produção do conhecimento sem fixar-se em um único centro. Trata-se de um sistema conhecido como rizoma que pretende:

fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. [...] Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. [...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

Esse sistema é entendido, neste estudo, como uma rede complexa a-centrada, de modelo rizomático com múltiplas entradas e saídas caracterizadas por seus movimentos e devires que se cria e recria em seu próprio caminhar (MORIN, 2007). Desafia a compreensão de territórios entrelaçados, os quais podem ser garimpados num trabalho antropológico (GEERTZ, 2008) de seus significados, até onde for possível penetrar.

Na perspectiva de Foucault (1996, p.9), significa considerar o discurso como “jogos estratégicos de ação e de reação; de pergunta e de resposta; de dominação e de esquiva, como também de luta”, enfim, como práticas sociais fundadas e refundadas no decorrer da história, recorrendo a instrumentos que poderão ser criados e recriados, conforme a necessidade do processo de pesquisa.

Trata-se da realização de pesquisa qualitativa numa abordagem interdisciplinar, com ênfase na antropologia cultural, na tentativa de refletir sobre as maneiras pelas quais compreendemos o mundo social, por meio de sistemas simbólicos, os quais são analisados como discursos. Com esta atitude flexível e relacional, analisei os significados de gênero e raça produzidos no curso GPP-GeR, observando, neste território, como os sujeitos agiram e construíram sua realidade social, por meio dos estudos de gênero e raça na EaD.

Por isso, foi necessário garimpar alguns procedimentos de análise na pesquisa qualitativa, com o intuito de orientar minha escolha na produção do *modus operandi* da pesquisa, bem como de seu dispositivo analítico mais apropriado. A seguir, desenvolvo um esboço das principais potencialidades da pesquisa qualitativa oferecidas pela análise de conteúdo, do discurso e da etnografia.

### 3.2.1 Possibilidades na produção da arte de tecer

A operação de descrever e analisar certo objeto de estudo parte do entendimento de que no mundo social existem formas simbólicas desenvolvidas por meio da linguagem (estruturas objetivas e subjetivistas) e que são capazes de orientar práticas e representações, já que as estruturas estruturantes são também socialmente estruturadas, ou seja, a linguagem é um discurso que, enquanto prática social, afeta as estruturas sociais ao mesmo tempo em que é por elas condicionada.

A pesquisa científica, como qualquer atividade ou prática social constitui-se como práticas significantes, práticas de produção de linguagem e de sentido (SANTAELLA, 2007). A linguagem pode ser objeto de estudo de várias áreas e tradições do conhecimento, existindo, portanto, muitas maneiras ou estilos de estudá-la. A linguística dá atenção à língua enquanto sistema de signos; a gramática normativa focaliza regras ou normas gramaticais, (ORLANDI, 2001). Com a linguagem também é possível significar situações bem diferentes, considerando o contexto de produção espacial, temporal e conceitual.

Disso decorre uma pluralidade de concepções de linguagem, segundo Assis (2013), sucintamente agrupadas em três tendências: a) linguagem enquanto representação do mundo e do pensamento, exigindo domínio da gramática normativa para sua correta utilização e garantia da capacidade de pensar; b) linguagem como instrumento de comunicação de inspiração saussuriana, tomando a língua como código entre emissor e receptor; c) linguagem enquanto forma de ação ou interação, postulada em Bakhtin, critica o sistema monológico de Saussure e considera o contexto histórico, adotando uma visão de signo dinâmico e dialético.

Dessa forma, a questão de decidir sobre quais os dispositivos analíticos (análise de conteúdo, análise de discurso e análise etnográfica) são mais recomendáveis às maneiras de agir no estudo da linguagem, requer refletir sobre a concepção que se tem da linguagem no contexto da trajetória de produção de cada um desses dispositivos, pois é considerando tal concepção que poderá orientar melhor nossas escolhas analíticas.

#### **a) Nas trilhas da análise de conteúdo**

A perspectiva de análise de conteúdo deve ser compreendida a partir do discurso científico privilegiado em cada momento histórico. De acordo com Bardin (1977), nos anos de 1940 a 1950, a exigência estava no rigor e objetividade, nas descrições mais sistemáticas e quantitativas dos conteúdos. Nos anos de 1950 a 1960, privilegiavam-se análises

quantitativa/qualitativa instrumental ou representacional, detendo-se, respectivamente, à frequência do conteúdo e a presença ou ausência de certa característica deste. A partir dos anos de 1960, o maior interesse é pela comunicação não verbal.

Tem-se a influência da semiologia e a linguística e interesse pelo uso de ordenador (recursos do computador). Surgem questionamentos quanto à viabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos e diferentes movimentos intelectuais ligados à “Virada Linguística” ou “Giro Linguístico” com dois deslocamentos importantes em relação à teoria clássica: a travessia do estudo das ideias para os enunciados linguísticos e do interior da mente para o exterior (SPINK; MENEGON, 2004).

É nessa estrutura do “giro linguístico”, que surge a **análise do discurso**. As ferramentas clássicas são mais questionadas do que os procedimentos de organização da análise (pré-análise – exploração do material – tratamento dos resultados, inferência e interpretação). Michel Pêcheux (1938-1983) desenvolve a Análise Automática do Discurso (AAD) impulsionando interesses na “teoria das ideologias e na história das ciências” (BARDIN, 1977, p. 213). O propósito seria a substituição da análise de conteúdo, já que poderia atender aos seus propósitos, preencher lacunas e utilizar perspectivas diferentes.

#### **b) Nas trilhas da análise do discurso**

Na análise do discurso, a maneira como a linguagem é empregada dá atenção aos silêncios em contextos interpretativos (social, cultural, político). Existem múltiplas perspectivas de análise: a **semiótica social**, que trata do sentido nas oposições de significados; a **teoria do ato da fala**, **etnometodologia** e **análise da conversação**, que acentuam a ação; e o **pós-estruturalismo**, que examina os discursos enquanto práticas sociais (GILL, 2002).

Iñiguez (2004a, 2004b) também agrupa essas perspectivas em duas tradições: a **anglo-saxã (linha americana)**, associada à Escola de Oxford na Grã-Bretanha, ao pragmatismo norte-americano (Giro linguístico, a Teoria dos atos da fala e a Pragmática linguística), à fenomenologia e ao interacionismo simbólico (Etnometodologia). A **tradição francesa (linha europeia)**, de maior orientação política e sociológica, agrupa as contribuições de Michel Foucault, a teoria da enunciação, a Sociolinguística interacional, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Tradição Russa (particularmente o Círculo de Bakhtin).

Rojo (2004, p. 218) destaca duas grandes áreas: a) as representações sociais e a maneira “como os discursos ordenam, organizam e instituem nossa interpretação dos

acontecimentos e da sociedade”; b) a “ordem social do discurso” e seu poder gerador administrado socialmente, conforme o valor que lhe atribuímos na sociedade, dependendo de quem os produza e onde sejam difundidos.

A análise do discurso é um dispositivo em construção. Recebeu contribuições de diversas áreas do conhecimento (antropologia, a sociologia, a psicologia, a comunicação, a filosofia, dentre outras), surgindo diversas posições teóricas: giro linguístico, giro pragmatista e giro discursivo. Este último, por sua vez, faz ruptura com o pensamento cartesiano, sendo relevante na Análise Crítica do Discurso – ACD, que “estuda as ações sociais que são postas em prática através do discurso e que implicam abuso de poder, afirmação do controle social, dominação, desigualdade social, marginalização e exclusão sociais” (IÑIGUEZ, 2004b, p. 154).

Enfim, vários estudiosos/as, como Iñiguez (2004), Rojo (2004), Spink; Menegon (2004) e Dijk (2004, 2008), apontam que a análise do discurso se constitui como um dispositivo analítico aberto, multifacetado, interdisciplinar, logo, bem complexo. Tanto que Dijk (2008) define alguns critérios para uma perspectiva ou atitude crítica na análise do discurso, que são: considerar as relações de dominação e experiências na ótica do grupo dominado e do seu interesse; tornar ilegítimas as ações discursivas do grupo dominante; formular alternativas viáveis e compatíveis com os interesses dos grupos dominados.

### **c) Nas trilhas da análise etnográfica**

A etnografia é um fazer antropológico por excelência, é aquilo que o antropólogo faz preocupado com a descrição dos significados, pertencentes a culturas diferentes (GEERTZ, 2008). Refere-se tanto ao “processo de pesquisa pelo qual se aprende o modo de vida de algum grupo quanto ao produto dessa investigação: um escrito etnográfico ou retrato desse modo de vida” (ESTEBAN, 2010, p. 160).

O trabalho de Bronisław Malinowski (1884-1942), na década de 1920, tem contribuído com a sistematização da pesquisa de campo e com o problema da coautoria etnográfica, embora, Rivers já tenha se preocupado com este tipo de pesquisa. Conforme Peirano (1995), os materiais etnográficos antropológicos são, em geral, “alvo de reanálises”, seja porque outro antropólogo descobre algo inexplicado, que impulsiona para novas interpretações, seja porque o pesquisador aproxima informações alheias de questões novas.

A partir de interesses diversos, as investigações etnográficas têm sido apropriadas e adaptadas por várias áreas do conhecimento. No território da educação, a partir da década de



1970, tem-se a constituição do grupo do *Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do Centro de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional* no México, que influencia na difusão da etnografia da prática escolar no Brasil, a partir de 1986, sob forte influência do DIE e com a publicação do livro “Pesquisa Participante”, de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (CALDAS, 2012). Sobre isso, André (1995) também destaca que as preocupações, nesta ocasião, era o estudo da sala de aula e da avaliação curricular.

Além disso, a etnografia tem sido ainda, apropriada e adaptada para investigar práticas sociais, culturas ou novas sociabilidades que acontecem no ciberespaço, ou seja, qualquer ambiente ou comunidade virtual, que tenha pessoas envolvidas em teias de significados e produzindo cultura. Trata-se da netnografia ou etnografia virtual!

#### **d) Nas trilhas da etnografia virtual**

Estudos, como os de Amaral (2008), Costa (2010), Ferraz, *et al.* (2009), Hine (2004), Rocha; Montardo (2005) e Silveira (2011), dentre outros, têm destacado a abordagem da etnografia adaptada às complexidades das pesquisas na era das redes sociais.

Conforme Silveira (2011), a principal referência da netnografia é Robert Kozinets, que adaptou técnicas da etnografia a análise de comunidades virtuais. Esse termo é mais presente entre os estudiosos de Markentig e Administração. Segundo Amaral (2008) e Costa (2010), os quatro procedimentos básicos da pesquisa netnográfica são:

**Entrée cultural:** “estar lá”, vivenciando e explorando o território virtual;

**Coleta e análise dos dados:** fontes acessadas diretamente de *sites* (dos participantes internautas), de observações do/a pesquisador/a e de entrevistas/conversas;

**Ética de pesquisa:** identificação do/a pesquisador/a, esclarecimentos sobre a pesquisa, anonimato dos sujeitos, dentre outros;

**Feedback:** checagem de informações com os participantes e divulgação dos resultados.

Hine (2004) usa etnografia virtual – termo mais encontrado na área da Antropologia e Comunicação – que tem como princípio fundamental examinar os limites e as conexões, especialmente entre o virtual e o real, desafiando-nos na definição de quando parar ou até onde ir na pesquisa. É um modo de imersão pessoal e comprometida na pesquisa.

A sua base está nos princípios da etnografia na antropologia cultural, com destaque a descrição de sistemas de significados culturais na visão de quem esteve lá (participando do processo formativo virtual), a partir dos pontos de vista dos sujeitos. É um

trabalho que visa a reconstrução dos fenômenos observados, relacionando materiais teóricos e empíricos na descrição analítica do processo de criação e constituição do Curso GPP-GeR; contextualiza sua produção de significados e oferece elementos para “análise propriamente dita, tanto do produto quanto do processo.

Além disso, as características de interação, interatividade, flexibilidade, mobilidade e convergência das mídias têm impulsionado mais ainda o uso de sistemas digitais na organização, sistematização e análise das fontes de pesquisa. Bardin (1977), na análise de conteúdo, já indicava o uso de computadores e Costa (2010) considera este uso apropriado porque combina uma série de formas linguísticas (verbal e não verbal), característica dos ambientes virtuais de aprendizagem. Vejamos algumas dessas possibilidades, a seguir.

### **Apoio de *softwares* para pesquisas qualitativas**

Existem no mercado, diversos *softwares* desenvolvidos para pesquisa qualitativa, tanto livre (para usar, compartilhar, estudar e modificar) quanto proprietário (distribuído com restrições), logo, não é uma escolha fácil.

O NVivo que substituiu o NUDIST<sup>16</sup> na sua sexta versão (N6), particularmente, foi escolhido a partir do estudo de Barros; Falcão; Costa (2013) sobre: “O *Software* QSR NVivo 9.0: reflexões sobre a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação”, apresentado por ocasião do V Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (V ENFORSUP), que aconteceu na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 25 a 27 de agosto.

Além disso, temos os Manuais NVivo 9 ou NVivo 10 que fornecem orientações de instalação e uso de seus recursos. O estudo de Lage (2011), que trata dos conceitos gerais, das principais características do NVivo, exemplifica suas funcionalidades e utilização desde a preparação das fontes, codificação, análise das respostas e elaboração do relatório final. Teixeira (2011), que situa o uso dos primeiros programas de computador nos anos 1980, aborda a desconfiança e o deslumbramento dos/as pesquisadores/as e as funcionalidades desses *softwares*.

Esses estudos mostraram que o princípio básico do NVivo é a criação de códigos (categorias, dimensões de análise ligadas aos problemas e interesses de pesquisa), nos quais são armazenados textos, que compõem as fontes de análise. Esses códigos são denominados

---

<sup>16</sup> O NVivo e o NUDIST são marcas registradas da QSR International Pty Ltd. Para mais informações consulte o site: <http://www.qsrinternational.com/>

*nodes*, dispostos em árvore, tal como as pastas dos sistemas operacionais com dimensões de análise organizadas de forma hierarquizada, mas também **relacional**.

Enfim, os *softwares* na pesquisa qualitativa são instrumentos que auxiliam os diferentes dispositivos de análise adotados. Estes, por sua vez, são partes integrantes do processo metodológico da pesquisa. Não se separam do processo de acessar as fontes de pesquisa, acontecendo a partir da produção de informações, tornando a prática da pesquisa dinâmica e, com frequência, alimentada por leituras acadêmicas, que podem ser científicas, mais também, filosóficas, literárias e poéticas.

Em síntese, a compreensão da análise de dados na pesquisa qualitativa é que:

A **análise de conteúdo** pode ser resignificada conforme o referencial teórico que a sustenta e atende a posturas de pesquisa mais problematizadoras e dinâmicas, desse modo, não necessariamente precisa focalizar uma realidade dada *a priori*, com a pretensão de alcançar um sentido estável ou uma verdade absoluta.

O uso da **análise do discurso**, construído por uma variedade de perspectivas teóricas, precisa de uma delimitação mais clara dos elementos selecionados na constituição do *corpus* da pesquisa, ou seja, da escolha do conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977).

A **análise etnográfica**, de base antropológica, é adotada em análises de significados, em práticas culturais também produzidas no território virtual. Não há uma receita metodológica e de análise pronta para ser aplicada na realidade social. Essa dinâmica impõe a construção do método de pesquisa, logo, da teoria.

O **uso de software**, como o NVivo 10, ajuda na organização da pesquisa e localização, com rapidez, dos discursos relacionados aos nós. Análises qualitativas podem ser combinadas com análises quantitativas; é possível mensurar frequência de palavras utilizadas na produção da tese, auxiliando na análise e decisão dos/as pesquisadores/as, quanto ao conceito epistêmico da pesquisa. Todas as fontes de pesquisa: revisão de literatura, as postagens dos foruns do curso GPP-GeR, imagens, áudios, podem ser inseridos no NVivo.

Dessa forma, **a prática de produção e análise das fontes de pesquisa** que desenvolvi, considerou as potencialidades e particularidades de cada um desses dispositivos com suas complementaridades. Assim sendo, adotei procedimentos da **etnografia virtual** e da **Análise Crítica do Discurso**, utilizando elementos da análise de conteúdo porque senti necessidade de propor unidades de análise como regiões de análise, usando recursos do NVivo na organização das fontes de pesquisa. Afinal, cada dispositivo tem suas

características próprias, as quais podem ser reunidas na produção de outros dispositivos, cujos procedimentos serão descritos no tópico a seguir.

### 3.2.2 Os procedimentos metodológicos

Na trajetória de construção desta metodologia, tal como propõe Scott (1995, p. 85), procurei examinar atentamente os métodos de análise, clarificar as hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre, olhando e analisando os processos de modo interconectado, ainda que tenha sido necessário destacar certos conceitos ou contextos como ponto de partida para investigar: quais significados de gênero e raça foram produzidos, como e em que contexto?

Este desafio de compreender certa realidade social, baseada na compreensão do significado, foi planejado com base na etnografia de Geertz (2008) e de sua flexibilidade desenvolvida por Hine (2004), aplicável às complexidades dos estudos de ambientes virtuais. E, tendo em vista a flexibilidade da análise do discurso, criei o dispositivo da **Topologia de Pesquisa em Rede (TPR)**, entrecruzando o acesso às fontes de pesquisa e a análise, a partir de Iñiguez (2004b, p. 132): “a) definição do processo social que vamos analisar; b) seleção do material relevante para a análise; c) análise propriamente dita”.

#### a) A definição do processo social analisado

Encontra-se detalhada na Primeira Rede: **Linhas de Produção da Pergunta**, na qual procedi à **Revisão bibliográfica inicial**, realizando um estudo teórico e metodológico como exercício de explicitação das teorias ou de explicações, escondidas nas práticas que se relatam, fazendo ligações entre elas e inserindo-as num universo mais amplo de práticas correlacionadas (MARQUES, 2001). Foi um período de **pré-análise**, mediante a busca de aprofundamento acerca das perspectivas epistemológicas tradicionais, críticas e pós-críticas, sobretudo, em diálogo com as ferramentas conceituais de gênero, raça, práticas educativas, formação docente e educação a distância.

Como toda pesquisa que prima pelo rigor da reflexividade no processo, foi um período intensivo e crítico de dedicação na descoberta sobre que pergunta se desejaria responder e, sobretudo, sua relação com as experiências de estudos e pesquisas anteriores. Isto implicou, de um lado, um processo de familiarização e exploração do objeto de estudo sob todos os ângulos; de outro, um processo de reflexividade, ou seja, das experiências de si



## b) A seleção do material relevante para a análise

Está descrita neste tópico da Segunda Rede: linhas de **Produção das Respostas**, que discorre sobre a preparação das estratégias de acesso às fontes, à organização da **constituição do *corpus* empírico da pesquisa** e de sua **descrição analítica**. Assim, as fontes de pesquisa puderam ser acessadas, por meio da observação participante, do levantamento bibliográfico e documental e da exploração do território virtual do Curso GPP-GeR.

Na **observação participante**, utilizei minhas experiências como integrante da equipe pedagógica do GPP-GeR, entretanto, questionando-a e abandonando-a, a fim de “desenvolver uma explicação do vivido” (PINTO, 1996, p. 13). O **levantamento bibliográfico e documental** contribuiu com a contextualização do objeto de estudo, aprofundamento teórico e empírico. A **exploração do território virtual** não pretendeu construir uma descrição holística ou representação fiel da realidade, pois acessa o possível de apreender e compreender discursos, que apresentam relevância estratégica nas análises dos significados de gênero e raça no deslocamento espacial e temporal.

Neste último, trabalhei com uma multiplicidade de saberes, em interlocução com os sujeitos da pesquisa, produzindo novas aprendizagens (MARQUES, 2001), considerando que, na etnografia virtual, os/as informantes e o/a pesquisador/a podem estar ausentes ou presentes, já que a mediação também acontece por meio das tecnologias de comunicação. Para Hine (2004), todas as formas de interação são válidas etnograficamente e não somente as que implicam relacionamento cara a cara.

Nessa perspectiva, a pesquisa empírica foi alimentada, principalmente, pelo acesso a fontes escritas e iconográficas, que ajudaram na descrição analítica do *locus* de estudo (ambiente virtual), dos participantes (cursistas) e das interações.

As **Fontes escritas** (impressas e digitais) utilizadas foram: materiais bibliográficos e documentais, tais como a literatura sobre gênero, raça, EaD, epistemologia, significados e formação docente; os dispositivos legais da EaD, do Sistema UAB e da Rede de Diversidade; o Projeto Pedagógico e relatórios do curso; os livros didáticos referentes aos módulos “Políticas Públicas e Gênero” e “Políticas Públicas e Raça” e as produções dos cursistas acerca desses módulos, postadas nos foruns de discussão (ferramenta de comunicação) do Curso GPP-GeR, disponíveis no ambiente *Moodle*. Quanto as **Fontes iconográficas**, utilizei o *design* educativo do Curso no ambiente *Moodle*.

A análise destas fontes considerou o diálogo assíncrono<sup>17</sup> sobre conceitos de gênero e raça, entre tutores/as e seus/suas respectivos/as cursistas matriculados nos polos<sup>18</sup>, correspondentes aos municípios maranhenses de Caxias, Codó e Humberto de Campos<sup>19</sup> e que concluíram o curso GPP-GeR. Esses polos foram privilegiados nesta pesquisa devido a maior interlocução mantida com os/as cursistas, inclusive, foi possível assistir a defesa de monografia deste grupo e solicitar sua participação na pesquisa pessoalmente.

Assim, dos 37 (trinta e sete) cursistas que concluíram a especialização GPP-GeR (Tab. 1), 32 (trinta e dois) aceitaram participar da pesquisa, dentre os quais, analisei os discursos de **10 (dez) docentes**, sendo 4 (quatro) docentes de Caxias, 3 (três) de Codó e 3 (três) de Humberto de Campos. Os polos de Grajaú, Imperatriz e Santa Inês não foram incluídos devido aos problemas de infraestrutura e de acesso confiável aos cursistas destes polos, tendo em vista que não tive condições técnicas e objetivas para realizar visitas a estes polos e, cosequentemente, convidar os cursista para conhecer e participar da pesquisa.

Vale ressaltar que a viabilização deste estudo, dependia da anuência e apoio dos cursistas nas análises que foram realizadas acerca de seus conhecimentos e opiniões escritos nos foruns, assim sendo, não foi possível trabalhar com os discursos dos foruns de Grajaú, Imperatriz e Santa Inês, embora fosse possível acessar esses registros por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Refere-se à forma de comunicação em rede são mediadas por ferramentas web como correio eletrônico, *newsgroup* ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como os foruns de discussão.

<sup>18</sup> São espaços destinados ao apoio presencial, ou seja, uma “unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (Redação dada pelo Decreto n. 6.303, de 2007, alterando o Art. 12 do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

<sup>19</sup> O **município de Caxias** está inserido na Mesorregião Leste maranhense, compreendendo uma área de 5.224 km<sup>2</sup>, uma população de aproximadamente 155.202 habitantes e uma densidade demográfica de 29,76 habitantes/km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE (2010). Limita-se ao Norte com o município de Coelho Neto; ao Sul, com Parnarama; a Leste, com Timon, Matões e águas do rio Parnaíba e; a Oeste, com Aldeias Altas, São João do Soter e Codó. O **município de Codó** está inserido na Mesorregião Leste Maranhense, abrange uma área de 4.364,50 km<sup>2</sup>, com uma população de 121.937 habitantes e densidade demográfica de 26,1 habitantes/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte com os municípios de Timbiras, Coroatá e Chapadinha; a Oeste, com Peritoró e Capinzal do Norte; ao Sul, com Dom Pedro, Governador Archer, Gonçalves Dias e São João do Soter e; a Leste, com Caxias, Aldeias Altas e Afonso Cunha. O **município de Humberto de Campos** está inserida na mesorregião Norte maranhense, na microrregião Lençóis maranhenses compreendendo uma área de 2.131 km<sup>2</sup>, uma população de aproximadamente 26.197 habitantes e uma densidade demográfica de 12,29 habitantes/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com os municípios de Belágua e Morros; a Leste com Primeira Cruz e, a Oeste, com Icatú e Morros.

**Tabela 1 – Quantitativo de sujeitos que concluíram o curso e aderiram à pesquisa**

POLOS	CONCLUDENTES	ADERIRAM A PESQUISA		TOTAL QUE ADERIRIU A PESQUISA
		DOCENTES	OUTROS	
Caxias	22	9	10	19
Codó	4	3	1	4
Humberto de Campos	11	3	6	9
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>32</b>

Fonte: produzido pela autora com base na Ficha Relatório do GPP-GeR (UFMA, 2013).

A decisão por trabalhar com apenas 10 (dez) docentes justifica-se pela própria pesquisa, cujo objeto de estudo é a análise da produção dos significados de gênero e raça no curso GPP-GeR, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente. Com isso, dei ênfase aos discursos dos sujeitos que possuem perfil profissional com formação e atuação no espaço da docência. Nesse sentido, foi possível analisar os discursos das 3 (três) docentes que aderiram a pesquisa em Codó e Humberto de Campos, porém, em Caxias apesar de ter mais docentes concludentes, 5 (cinco) deles exerciam, por ocasião da realização do curso, funções de assistente social (2), técnico administrativo, psicóloga e agente de saúde.

Foi assim que o grupo ficou constituído por cinco docentes licenciados em Pedagogia, e cinco das demais licenciaturas, dentre as quais, tinham professores/as licenciados em Letras, Matemática, Ciências Sociais e História, a fim de garantir uma diversidade de discursos e “múltiplas abordagens transversais, com profissionais das mais diversas áreas contribuindo para pensar e construir a educação” (RIVERO; GALO, 2004, p. 11), concebendo “a multidimensionalidade de toda realidade antropossocial” (MORIN, 1986, p. 122), incluindo as práticas educativas de formação docente.

Assim, fui compreendendo que seria possível analisar os significados de gênero e raça desenvolvidos no GPP-GeR, tratando estas fontes como discursos, abertos à repetição e à transformação, relacionando enunciado e seu contexto, afim de “descrever nele e fora dele, os jogos de relações” (FOUCAULT, 2012, p. 35). Foi um processo complexo de delimitação e decisão da abordagem e da seleção das fontes de pesquisa destinadas à organização da **pesquisa empírica**.

O material selecionado na constituição do *corpus* empírico desta pesquisa contou com os recursos do NVivo. Instalei a versão mais atualizada e gratuita de teste, o Nvivo10 *for Windows* por 30 dias, e fiz o *download* de seu manual para aprender a manuseá-lo. Entretanto,



esta não é uma tarefa fácil de realizar de forma autodidata, pois requer bastante tempo de dedicação. O manual não esclarecia muitas dúvidas, sendo necessário recorrer a vídeoaulas.

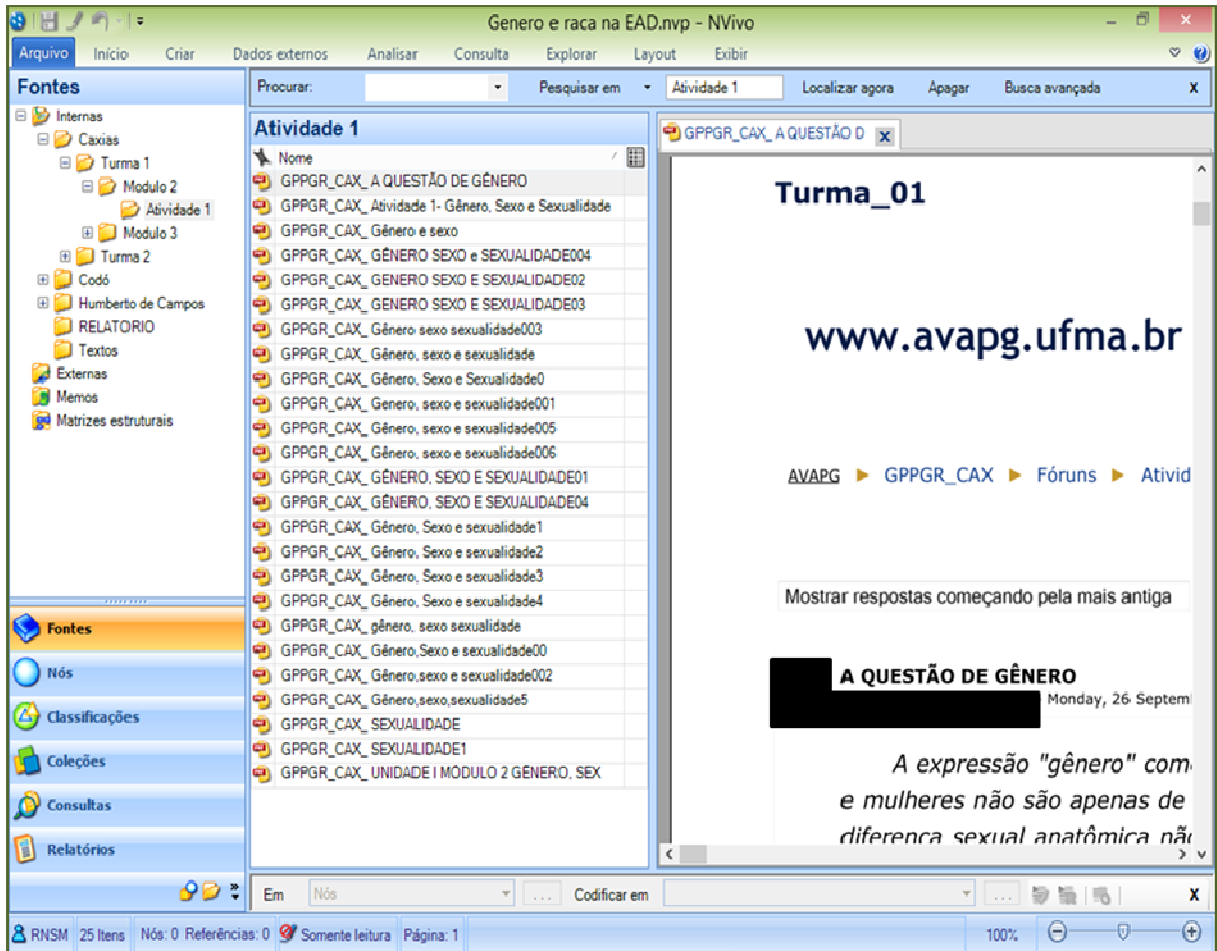
Nesse período de teste, constatei que, embora com certas dificuldades, o *software* me seria útil na organização das fontes da pesquisa (material bibliográfico, documentações, postagem dos foruns), sobretudo no propósito de codificação dos textos, que permite criar relacionamentos entre as regiões de análise criadas para proceder à análise dos discursos.

Com este *software* é possível realizar procedimentos como: seleção de materiais, codificação (*nós* e *subnós*)<sup>20</sup>, construção de categorias, objeto de estudo, problema de pesquisa e relatórios, facilitando a organização e análise das fontes de pesquisa. Nesse sentido, a utilização do Nvivo 10 aconteceu da seguinte forma:

Inicialmente, fiz a inclusão das **fontes de pesquisa** (Fig. 4), ou seja, todo material de “coleta de dados”, mencionados anteriormente, organizando-os em pastas por: polo, turma, módulo e atividade. Nesse território (fontes de pesquisa) estão disponibilizados como atividades do curso, todos os discursos analisados, sendo que, na fase de teste inicial, trabalhei apenas com as fontes do polo Humberto de Campos, no sentido de verificar se seria realmente este o procedimento que melhor responderia aos interesses da análise dos significados de gênero e raça.

---

<sup>20</sup> *Nós* e *subnós* referem-se a formas de representação do conteúdo em rede, uma tentativa de representação do conhecimento baseado no significado das palavras (CORRADI, et al, 2001, s/p).

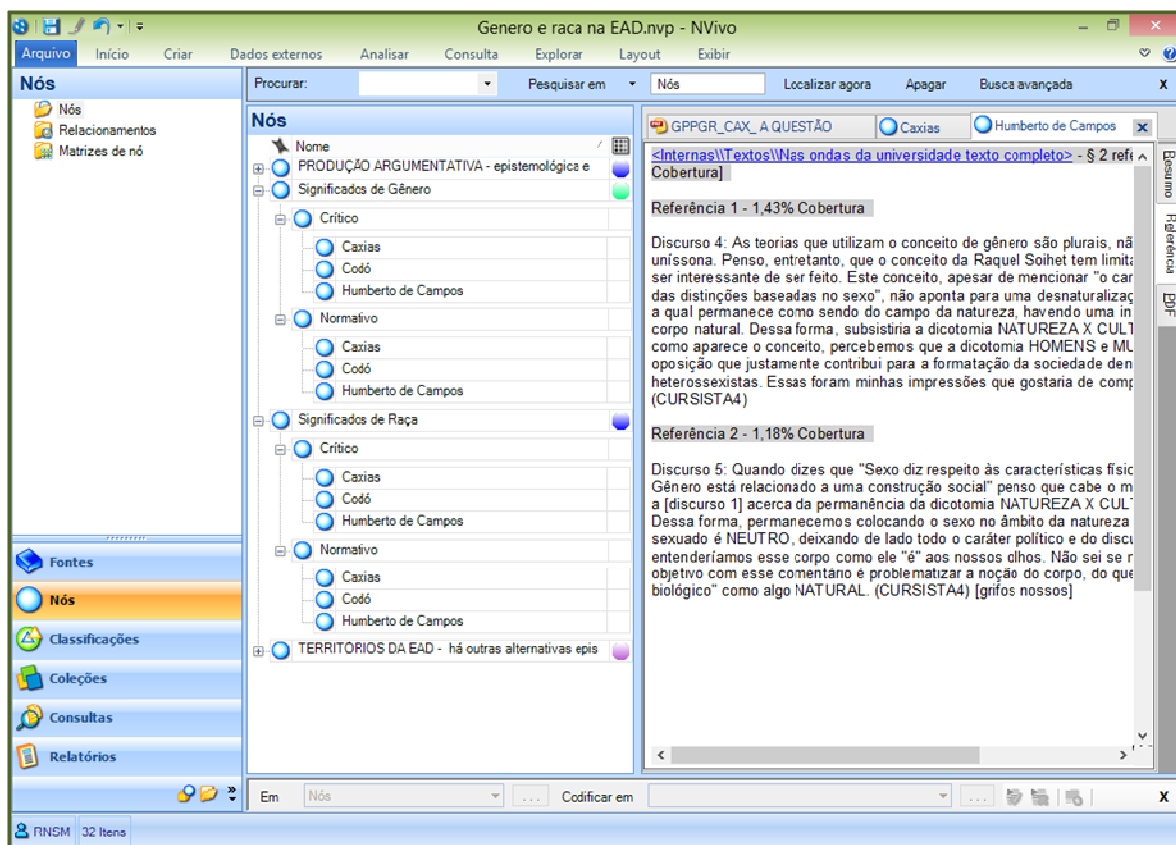


**Figura 4 – Fontes de Pesquisa inseridas no Nvivo 10**

Fonte: Imagem capturada do Nvivo 10 com o recurso do *PrintScreen* (QSR NVIVO, 2014).

Antes do processo de codificação, criei os *nodes*, que são as regiões de análises (assimilacionista/normativa e crítico/problematizador) definidas ao longo do processo de produção das fontes teóricas e empíricas da pesquisa. São estas regiões (*nós*) que alimentam todo o sistema de códigos, por isso, são produzidas na medida em que a leitura do material teórico e empírico avança, suscitando questões, que não tinham sido previstas no plano original da pesquisa.

Em seguida, procedi a realização do processo de **codificação** (Fig. 5), ou seja, relacionei cada nó (representado pelas regiões assimilacionista/normativa e crítico/problematizador) aos discursos disponíveis nos fóruns dos polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos. Inicialmente, trabalhei com o polo de Humberto de Campos, a partir dos estudos desenvolvidos por Machado e Boakari (2013, 2014).



**Figura 5 – Criação de nós e codificação realizada no Nvivo 10**

Fonte: Imagem capturada do NVivo 10 com o recurso do *PrintScreen* (QSR NVIVO, 2014).

O NVivo 10 não foi utilizado em todas as suas funcionalidades por já estar com o desenvolvimento da pesquisa bastante adiantado. Para obter melhores resultados com este *software*, é importante que seu uso aconteça desde o início, fazendo a importação de todas as fontes de pesquisa para o *software*, quando da realização das primeiras reflexões e elaboração do Projeto de Pesquisa.

A maior dificuldade com o NVivo 10, diz respeito ao fato de que esta ferramenta é pouco utilizada entre nós. Embora tenha tido experiências com o manuseio de outros *softwares*, o que ajudou bastante na manipulação e análise do NVivo para os propósitos desta pesquisa, tive dificuldades, por exemplo, com a criação de gráficos e tabelas, além de que o *layout* destes recursos não tem, a meu ver, um bom acabamento estético, logo, dei preferência a utilização das ferramentas do *Excel for Windows*, parecido com a situação que discuti, na seção da EaD, sobre o pouco uso de *software* livre.

Até onde consegui manusear o NVivo 10, foi possível identificar, que seu grande diferencial, em relação ao uso de aplicativos do *windows* (como já vimos, o mais usado entre nós brasileiros), está na criação de *nós*, que representam as categorias, nas quais é possível vincular ou relacionar os discursos de gênero e raça analisados, já disponibilizados nas fontes

de pesquisa do NVivo 10. Os *nós* são organizados no formato árvore sem, necessariamente, significar hierarquias, linearidades e fronteiras fechadas.

As linhas de produção das respostas foram fundamentais na sistematização teórico-metodológica desta pesquisa, além de interligarem toda rede (Fig. 6).

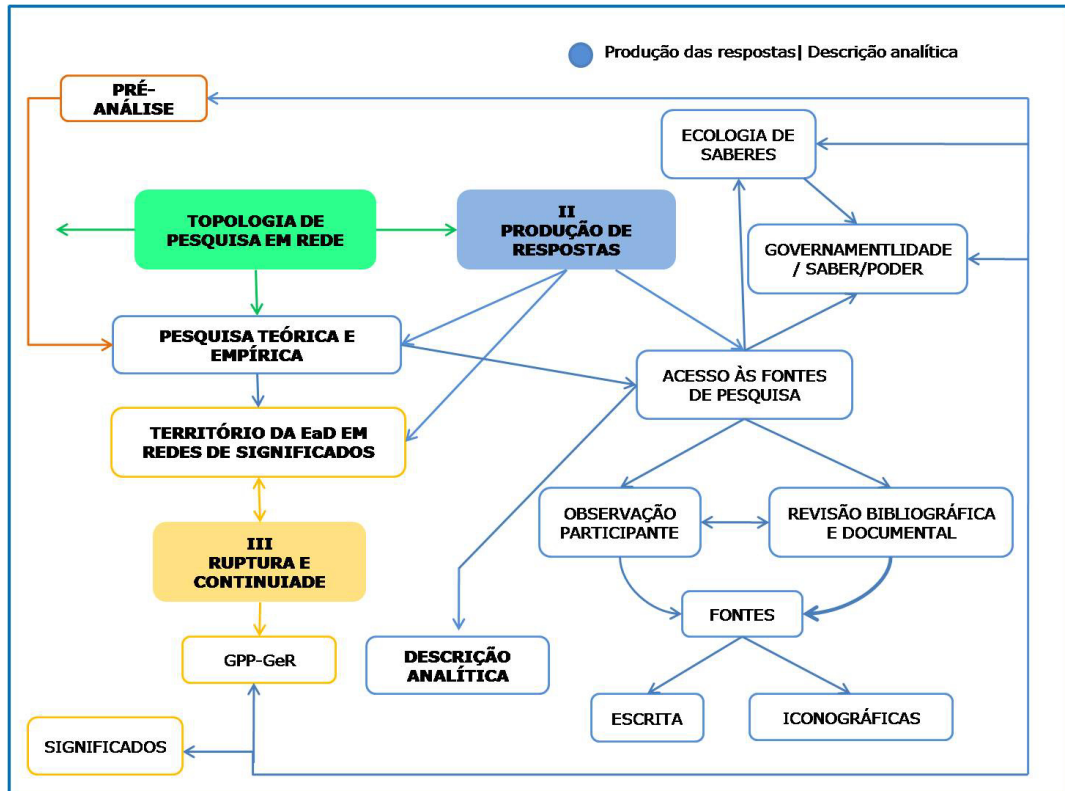


Figura 6 - Segunda Rede: Produção das Respostas

Fonte: Produzido pela autora.

No decorrer da preparação dessas estratégias de produção de respostas e análise descritiva, também houve a necessidade de proceder a revisão e reformulação dos objetivos da pesquisa, aprofundar as informações de caracterização do GPP-GeR, cada vez mais ampliada e orientada pelo diálogo com a literatura das políticas de conhecimento da diversidade e da EaD, destinadas às práticas educativas de formação docente, bem como de proceder a arqueologia dos conceitos de gênero e raça, detalhada na terceira rede.

### c) A análise propriamente dita

Trata-se da **interpretação referencial e contextual**, que estabelece relação entre a pesquisa empírica e a literatura de apoio (produção argumentativa), ajudando na compreensão de como as linguagens significam e constroem práticas sociais, que se traduzem

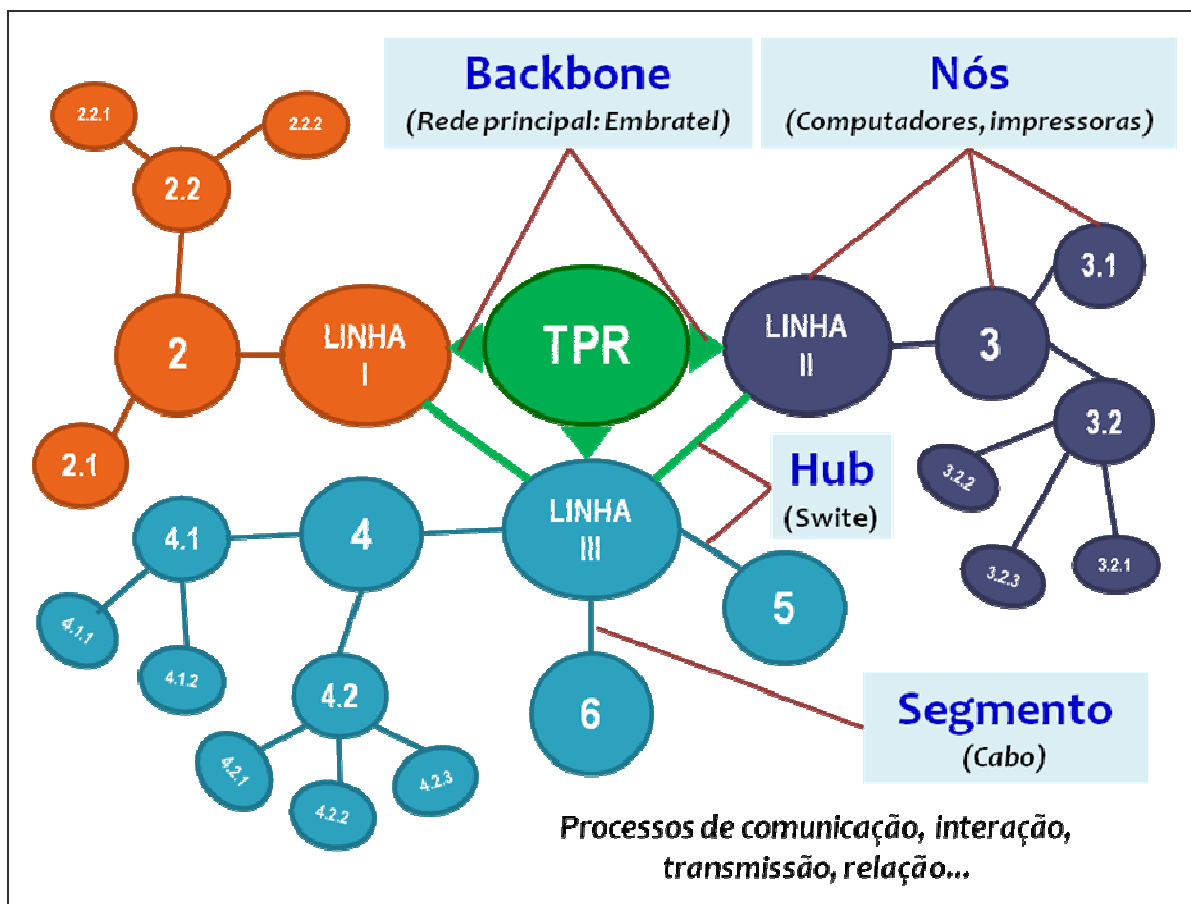
em relações de poder, controle, dominação, exclusão e desigualdades sociais. Também, que um analista crítico do discurso não pode escapar a análise dos “discursos próprios e alheios e seus efeitos” (ROJO, 2004, p. 210), sobretudo, se estiver situado no território da antropologia que, afinal de contas, implica conhecer o outro e a si mesmo.

Trata-se de experienciar uma metodologia capaz de desenvolver uma análise relacional entre processos e produtos acerca dos significados de gênero e raça produzidos no curso GPP-GeR. Em Larrosa (2004, 162-163), significa fazer uma experiência com algo, expondo-se e “atravessando um espaço indeterminado e perigoso”, pois “é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Nessa perspectiva, os discursos de gênero e raça foram situados no contexto interpretativo do Curso GPP-GeR, a partir de três aspectos principais: como **linguagem construtiva e construída**, como **prática social** e como **conflito social** (GILL, 2002), mediante a interpretação fundamentada e atenção cuidadosa às fontes de pesquisa, sem abandonar a atitude flexível, já que não há uma única maneira de ler e interpretar um texto. É uma maneira de fazer, considerando que “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.” (MORIN, 2007, p. 20).

Dessa forma, fiz analogias com as **técnicas de tecelagem** e **topologias de rede**, inventando e construindo um dispositivo, que serviu de fonte de inspiração e orientação na tecitura de novos conceitos e instrumentos analíticos, chegando à criação da **Topologia de Pesquisa em Redes (TPR)**, como metáfora aplicável e adaptável às relações socioculturais.

É nessa ótica que se tornou relevante criar um modelo metafórico de caracterização e análise dos significados de gênero e raça, o qual foi sendo produzido a partir da noção de topologia de rede, já que o formato do Curso GPP-GeR, na modalidade EaD, e seu *design* via *web*, mostrou-se bem apropriado para utilização de conceitos da área da informática (Fig. 7).

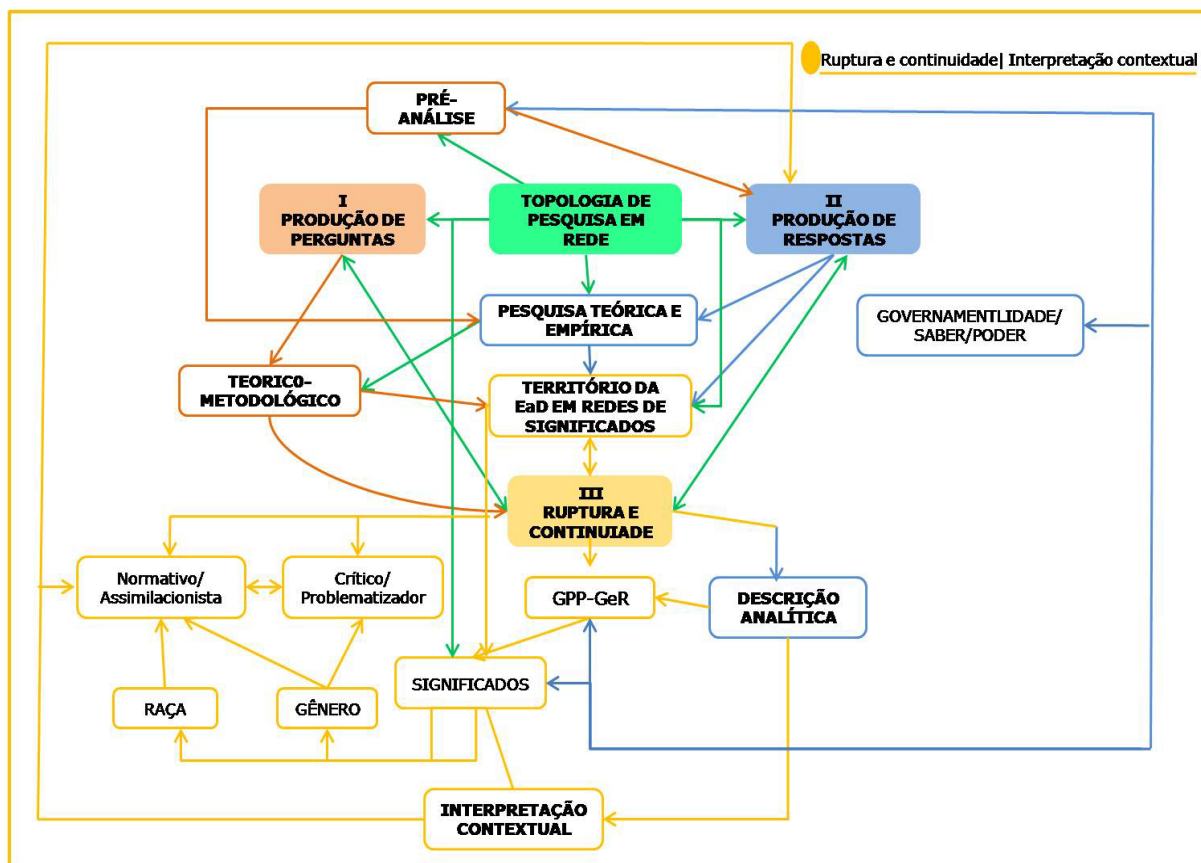


**Figura 7 – Dispositivo de Topologia de Pesquisa em Rede ponto a ponto**

Fonte: Produzido pela autora com apoio do *Software Power Point*.

Trata-se de um dispositivo de estudo do lugar, usado na análise do processo e do produto dos territórios da EaD (SIGNIFICADOS – GÊNERO – RAÇA – GPP-GeR) em suas teias de significados, simbolicamente, perpetuando e produzindo culturas, mediante diferentes perspectivas epistemológicas. É um esforço de interrogar a linguagem, não para buscar explicações reducionista ou lineares de causa e efeito, mas para apreender estes discursos como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2012, p. 60), ou seja, os significados de gênero e raça na prática educativa de formação docente do GPP-GeR.

Assim sendo, a **TPB** foi usada na Análise Crítica da Tecitura (ACT) e na Análise Crítica do Produto (ACP), a partir da metáfora da tecelagem como processo, maneiras de tecer, ou seja, produzir tecido e da metáfora da topologia de rede como tecido produzido. Uma produção bem complexa, porém, capaz de atender a especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, tendo em vista as vicissitudes deste próprio território de trabalho com significados entrelaçados entre movimentos normativos e críticos (Fig. 8)



**Figura 8 - Terceira Rede: Ruptura e Continuidade**

Fonte: Produzido pela autora.

Diante dessa teia complexa, a intenção, com a análise dos significados de gênero e raça produzidos no Curso GPP-GeR, foi desenvolver um recorte analítico que seja capaz de problematizar alguns procedimentos ou linhas de regulação cultural (normativas-assimilacionistas e/ou críticas-problematizadoras) da produção, reprodução, recepção e circulação desses discursos, as quais são atravessadas por algumas das ferramentas foucaultianas como: GOVERNAMENTALIDADE – SABER – PODER. Decisão esta, que impulsionou questionamentos das epistemologias que incitam a “vontade de verdade”; tomar o discurso como prática social e suspender a soberania do significante (FOUCAULT, 2005).

As implicações das formas de saber, poder e governamentalidade, que transitam no sistema de conhecimentos do GPP-GeR, afetam as linhas de regulação cultural (normativas-assimilacionistas e/ou críticas-problematizadoras), logo, atenção foi dada, principalmente na terceira rede, ao caráter performativo ou de retroalimentação dos discursos, observando as suas possibilidades ou não de produzirem efeito com aquilo que enunciam, permitindo transformar a realidade e não apenas descrevê-la, especificamente, reconduzindo outras práticas educativas de formação docente.

Os dispositivos analíticos da **Topologia de Pesquisa em Redes** foram operacionalizados com foco na análise dos significados de gênero e raça em que a linguagem é tomada como ação organizada em determinados sistema de conhecimento e “contexto interpretativo” (GILL, 2002). Também, foram orientados pela noção de discurso foucaultiana, enquanto prática social nas suas dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas de modo relacional, incluindo, a possibilidade de não dicotomizar os processos de sistematização da produção e análise dos dados sintetizados no quadro seguinte:

**Quadro 4 – Síntese dos procedimentos de acesso e análise das fontes de pesquisa**

EIXOS DE TECITURA	PROCEDIMENTOS	
	FONTES DE PESQUISA	ANÁLISE
Linhas de Produção da Pergunta.	<b>Definição do processo social analisado:</b> estudo teórico-metodológico da literatura pertinente à pesquisa, gerando perguntas, categorias de análise e delimitação do objeto de estudo.	Pré-análise.
Linhas de Produção da Resposta.	<b>Seleção do material relevante na análise:</b> Trabalho de constituição do <i>Corpus</i> empírico e teórico: Uso da Etnografia Virtual, por meio de: reflexões durante a realização do curso; uso de fontes escritas (bibliografias, documentos e postagens nos foruns relativos aos módulos de gênero e raça) e iconográficas ( <i>design</i> educativo do curso no Moodle).	Descrição analítica.
Linhas de Ruptura e Continuidade.	<b>Análise propriamente dita:</b> a produção discursiva dos significados e o contexto da ordem sociocultural dos discursos com seus efeitos ou implicações na prática educativa de formação docente.	Interpretação dos discursos (ACT e ACP).

Fonte: produzido pela autora.

Essa síntese metodológica (Quad. 4) foi o que produzi nesta rede de produção das respostas. Tal proposta amplia as discussões das temáticas, que correspondem ao território EaD, orientada pela Análise Crítica do Discurso (ACD) e pela Etnografia Virtual. Foi quando elaborei as ferramentas de descrição analítica da TPR, que seriam convenientes às condições desta pesquisa, a fim de descrever o território da EaD em redes de significados, mediante caracterização do território GPP-GeR; análise dos significados de gênero e raça, além de compreender suas implicações nas práticas educativas de formação docente, cujo *modus operandi* encontra-se, principalmente, na Terceira Rede: **Linhas de Ruptura e Continuidade** que trata da **análise propriamente dita**.

É nessa terceira rede que a TPR foi operacionalizada, mas, antes disso, vejamos como se deu a produção de suas ferramentas: ACT e ACP.



### 3.2.3 Produzindo a Topologia de Pesquisa em Redes do GPP-GeR

A escolha da TPR exigiu um exame histórico e filosófico do próprio conceito de rede. Localizei autores/as como Cunha (2009), Jesus; Jesus; Silva (2012) e Sousa; Cardoso (2014), por exemplo, que fazem uma arqueologia da noção de rede, tendo como referência, principalmente, o artigo “A filosofia da rede” de Pierre Musso, publicado no livro “Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação”, organizado em 2004 por André Parente, o qual menciona ser este artigo “um resumo de seu livro *Telecomunicação e a filosofia das redes* (1997)” (PARENTE, 2013, p. 9). Além destes, temos os estudos de Dias (2005), que utilizam a versão original de Pierre Musso publicada em 2003 e intitulada: “*Critique des réseaux*” e Barreto (2004), que faz uso do “Dicionário de símbolos” de Chevalier; Gheerbrant (1986).

Outra contribuição importante encontrei na obra de Ferreira (2009), mediante a análise que faz dos processos de elaboração conceitual nas dimensões lógica, histórica e psicológica. A autora recupera metodologias de formação de conceitos de abordagem construtivista, passando pela construção de recursos esquemáticos, dentre eles, os mapas conceituais de Joseph Novack, chegando às propostas de redes conceituais mais dinâmicas e dialéticas.

Nesses estudos de Ferreira (2009), dois elementos chamaram minha atenção: a) a variedade de procedimentos de formação de conceitos que focalizam a concepção de aprendizagem como assimilação; b) o pressuposto de que o uso da noção de rede, por si mesmo, não significa adesão a uma concepção de aprendizagem relacional. A meu ver, podem existir topologias de rede em formato de árvore que “mantém a projeção de ordem hierárquica. O trajeto de um conhecimento a outro é linear, obrigatório e único.” (FERREIRA, 2009, p. 89).

Nessa breve arqueologia do conceito de rede, vimos que ela aparece desde a antiguidade como **técnica de tecelagem**, envolvendo fios ou linhas regularmente entrelaçados e elaborada de modo a capturar pequenos animais. É também, associada ao **organismo** biológico a partir de noções do corpo humano como veias, cérebro e tecido, sendo que, no “século das luzes”, é usada numa visão de racionalidade tecnocrática como **artefato técnico** de representação cartográfica do território e na engenharia de infraestrutura rodoviária, ferroviária, dentre outros. Atualmente, vem sendo retomada sua analogia com o organismo, especialmente, no que se refere ao funcionamento do cérebro, agora, na ótica pós-moderna

numa concepção transitória, descentrada e descontínua de inteligência artificial, principalmente, na lógica dos sistemas informacionais digitais.

Assim, partindo das reflexões de Barreto (2004) e de Chevalier; Gheerbrant (1986), foi possível compreender a existência de uma complementaridade entre os conceitos de teia e rede. Nesse sentido é que optei por utilizar o conceito de **teia** como sendo o processo de criação, de tecitura do produto, enquanto que o conceito de **rede** foi usado para se referir ao produto desta teia.

O propósito dessa relação entre teia e rede foi desenvolver o dispositivo de Topologia de Pesquisa em Redes (TPR) dos processos de criação e produção do Curso GPP-GeR, lembrando que o uso da **TPR** teve sustentação na filosofia do conceito de rede e sua constituição histórica, relacionada às diversas formas de trabalho artesanal, manufaturado e tecnológico; também, nos princípios do trabalho etnográfico no território virtual e nos procedimentos de Análise Crítica dos Discursos (ACD), discutidos anteriormente.

Na análise do Curso GPP-GeR chamei de teia todo o processo desenvolvido para criação e constituição deste curso, e rede designei o produto dessa criação, ou seja, os significados de gênero e raça, que foram produzidos neste curso. Então, com o uso da **técnica de tecelagem**<sup>21</sup>, analisei o modo de preparo da rede, isto é, como fabricou seu tecido/produto, que por sua vez, é analisado como **técnica de topologia de rede**, conforme sintetizo nos quadros 5 e 6.

A analogia apresentada entre técnica de tecelagem e a estrutura organizacional do curso GPP-GeR, teve como finalidade caracterizá-lo em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica e cultural. Este processo corresponde a **Análise Crítica da Tecitura (ACT)** e foi desenvolvido na primeira rede no que diz respeito aos aspectos social, político, cultural e ontológico, a partir dos conhecimentos de diversidade e EaD na formação docente. Também está no tópico destinado ao território de aprendizagem semipresencial: o GPP-GeR, em que são abordadas as linhas de estruturação da urdidura e da trama de modo recíproco, destacando certos arranjos administrativos, tecnológicos e didático-pedagógicos da Rede de Educação para a Diversidade e da UFMA (Quad. 5).

---

<sup>21</sup> Em outros estudos, utilizei os princípios da tecelagem de modos diferentes. Primeiro analisei, em 2013, com Francilene Silva as experiências do Núcleo de estudos RODA GRIÔ, relacionando as atividades desenvolvidas, por este núcleo, como fios entrelaçados a partir das vivências de cada integrante do RODA GRIÔ. Tratou-se, como urdidura, dos encontros ou reuniões de estudo que acontecem quinzenalmente e, como trama, dos eventos científicos. Depois, relatei uma experiência pedagógica de realização de oficinas sobre relações étnico-raciais, por ocasião do encontro presencial do Curso GDE em 2014, ampliando o uso da metáfora urdidura e trama. Nesse relato de experiência trabalhei a noção de urdidura como território organizacional de apoio a trama que, por sua vez, foi constituída como território pedagógico de criação da urdidura, tendo como tear o ambiente virtual de aprendizagem AVA Moodle.

**Quadro 5 – Ferramenta de Análise Crítica da Tecitura**

Linhas de Produção das Respostas	Descrição Analítica
<p style="text-align: center;"><b>TEIA</b> A técnica da tecelagem (processo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tecelagem:</b> é o espaço da fabricação do tecido.</li> <li>2. <b>Tear:</b> ferramenta para o entrelaçamento ordenado de dois conjuntos de linhas (trama e urdidura), resultando numa malha (tecido/rede).</li> <li>3. <b>Agulha ou navete:</b> auxilia na passagem das linhas.</li> <li>4. <b>Urdidura:</b> são linhas fixas e paralelas que são colocadas previamente no tear em sentido vertical.</li> <li>5. <b>Trama:</b> são linhas passadas em sentido horizontal ou transversal do tear com auxílio de uma agulha.</li> <li>6. <b>Tecelã/ao ou artista:</b> aquele/a (s) que realiza o trabalho de estruturar a tecelagem e de tecer.</li> <li>7. <b>Tecido:</b> produto da tessitura.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Análise Crítica da Tecitura (ACT)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Tecelagem:</b> o Território EaD (UAB, Rede, UFMA, PFD<sup>22</sup>, GPP-GeR).</li> <li>2. <b>Tear:</b> o AVA <i>Moodle</i>.</li> <li>3. <b>Agulha ou navete:</b> as ferramentas do AVA <i>Moodle</i> (formato, recursos e atividades).</li> <li>4. <b>Urdidura:</b> as dimensões organizacionais do Curso GPP-GeR.</li> <li>5. <b>Trama:</b> as dimensões didático-pedagógicas do Curso GPP-GeR.</li> <li>6. <b>Tecelã/ao ou artista:</b> sujeitos envolvidos no processo de estruturar a tecelagem (urdidura) e de tecer (trama) – Gestores/as, coordenadores/as, professores/as, tutores/as, cursistas).</li> <li>7. <b>Tecido:</b> significados de gênero e raça.</li> </ol>

Fonte: Produzido pela autora com base em Machado e Silva (2013), Machado (2014) e Sedoguchi; Sá (2014).

A analogia desenvolvida entre a técnica de topologia de rede e o produto da tecitura teve a intenção de **analisar** os significados de gênero e raça, que foram produzidos nos estudos do GPP-GeR. Trata-se do dispositivo de **Análise Crítica do Produto (ACP)**, por meio do qual esses significados foram agrupados considerando, principalmente, dois arranjos topológicos: árvore e malha, dando ênfase, respectivamente, às regiões de análise: **movimentos normativos/assimilacionistas** ou **movimentos críticos/problematizador**, os quais correspondem às visões epistemológicas, que transitaram no Curso GPP-GeR. Além disso, foram importantes as categorias teóricas **governamentalidade, saber e poder**, a fim de permitir a análise da força das ações políticas (individuais e coletivas) na produção de novas culturas de prática educativa de formação docente (Quad. 6).

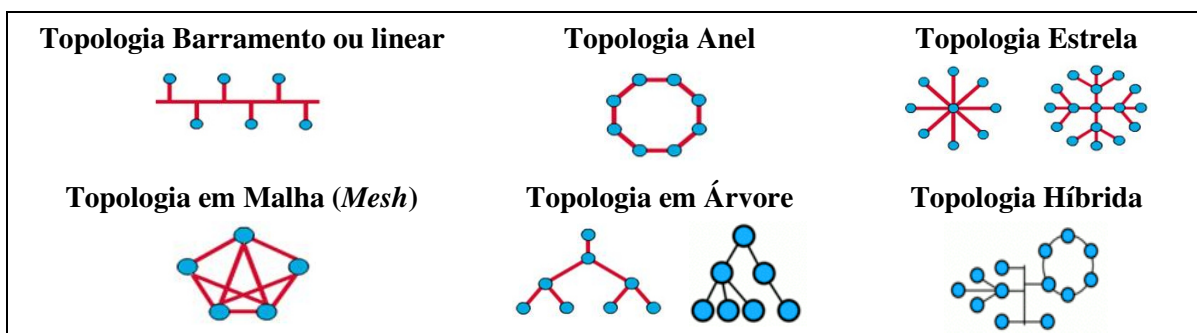
<sup>22</sup> Sigla que utilizo para me referir ao Programa de Formação para a Diversidade.

**Quadro 6 – Ferramenta de análise do tecido em redes topológicas**

Linhas de Produção das Respostas	Descrição Analítica
<p><b>REDE</b> A técnica da topologia de rede (produto)</p>	<p><b>Topologias de rede ponto a ponto:</b> canais de conexão em pares.</p> <p><b>Barramento ou linear:</b> os <i>nós</i> são conectados diretamente no barramento (cabo coaxial<sup>23</sup>), funcionando como multiponto unidirecional.</p> <p><b>Anel:</b> os <i>nós</i> são conectados em um único círculo de cabos, que podem ser unidirecional ou multidirecional.</p> <p><b>Estrela:</b> possui um <i>nó</i> central (<i>switch</i> ou <i>hub</i>) que liga os outros <i>nós</i> (computadores) gerenciando a comunicação.</p> <p><b>Malha (Mesh):</b> cada <i>nó</i> tem uma ligação física independente – todos comunicam com todos.</p> <p><b>Árvore:</b> é formada pela conexão de várias topologias estrelas. Muito usada nas redes modernas.</p> <p><b>Híbrida:</b> é formada pela conexão de duas ou mais topologias de rede.</p>
<p>Análise Crítica do Produto/tecido (ACP)</p>	<p>Uso do <b>arranjo topológico em árvore</b> para representar os Movimentos normativos/assimilacionistas.</p> <p>Uso do <b>arranjo topológico em Malha (Mesh)</b> para representar os Movimentos críticos/problematizadores.</p>

Fonte: Produzido pela autora com base em e Torres (2001).

Como forma de melhor visualizar, esquematicamente, essas diferentes técnicas de topologia de rede, as quais também podem ser associadas a realidade social, vejamos o conjunto de arranjos existentes ponto a ponto (Fig. 9):



**Figura 9 – Topologias de rede ponto a ponto**

Fonte: <[http://www.al.es.gov.br/appdata/imagens\\_news/rede.htm](http://www.al.es.gov.br/appdata/imagens_news/rede.htm)> e <<http://marcelmesmo.blogspot.com.br/2011/08/lan-wan-e-topologias-de-rede.html#.U-vS42OVfy4>>

Sobre esse tipo de analogia em teia/rede, Cunha (2009) diz que a sociedade moderna pode ser entendida como uma estrutura piramidal ou em árvore característica dos tempos iluministas, em que as comunicações são dadas, mediante a centralização do poder num único núcleo (que pode ser o Estado), que organiza o sistema social na relação de um para todos. Já a sociedade pós-moderna, é capaz de descentralizar este núcleo poderoso e

<sup>23</sup> Cabo *coaxial* refere-se a um tipo de cabo constituído por um fio de cobre condutor, revestido por um material isolante usado para transmitir sinais.

organizar um sistema mais relacional, comunicando os organismos entre si, ou seja, todos com todos, uma estrutura em rede relacional.

E mesmo nas sociedades que se estruturam pelo viés da rede, o modelo em árvore do século das luzes, ainda, continua sendo bastante utilizado. A topologia de rede em árvore mantém-se dependente de um centro, é sequenciada e bastante hierárquica. Por isso é que, a este tipo de rede, associei os significados de gênero e raça, que se nutrem dos **movimentos normativos/assimilacionistas**, principalmente, por sua dependência a uma matriz central e hegemônica.

A perspectiva societária relacional tem mais possibilidade de constituição dentro de um sistema mais descentralizado, cuja estrutura ganha complexidade cada vez que se estende a comunicação. Com a ausência de um centro (concentrador e determinador) pode-se enveredar nos perigos provocados por uma excessiva desconcentração e flexibilidade absoluta. Por outro lado, como aponta Santos (2006, p. 186):

[...] a fluidez não é uma categoria técnica, mas uma entidade sociotécnica. Ela não alcançaria as consequências atuais, se, ao lado das novas inovações técnicas, não estivessem operando novas normas de ação, a começar, paradoxalmente, pela chamada desregulação. A economia contemporânea não funciona sem um sistema de normas, adequadas aos novos sistemas de objetos e aos novos sistemas de ações, e destinados a provê-los de um funcionamento mais preciso. Na realidade, trata-se de **normas constituídas em vários subsistemas interdependentes**, cuja eficácia exige uma vigilância contínua, assegurada por uma legislação mundial, tribunais mundiais e uma polícia mundializada. Ao contrário do imaginário que a acompanha, a desregulação não suprime as normas. Na verdade, **desregular significa multiplicar o número de normas** (grifo meu).

A esse tipo de arranjo social, descentralizado na sua capacidade de confrontar e multiplicar matrizes, associei os significados de gênero e raça que são sustentados por **movimentos críticos/problematizadores**, representados por topologias de rede mais complexas, dentre as quais destaquei a topologia em Malha (*Mesh*), cujos arranjos sociais são descentralizados com cada *nó* possuindo uma ligação direta, ao mesmo tempo em que todos os nós comunicam-se com todos, sendo que não há um centro direcionador ou definidor hegemônico das relações.

Além disso, temos ainda uma terceira possibilidade topológica que combina esses dois arranjos topológicos: em árvore e em malha, formando um tipo de conexão de rede híbrida. No território de discussões das questões gênero é possível, também, encontrar este hibridismo, como veremos nas análises da terceira rede, no entanto, os discursos da questão racial permanecem presos aos movimentos assimilacionistas.

Esta análise do processo e do produto é que tem ajudado na compreensão das possíveis implicações desses significados na produção, difusão e (re)construção de práticas educativas de formação docente, que será tratada na terceira rede, provocando reflexões em torno de possíveis situações de ruptura e continuidade permeadas por um sistema complexo de retroalimentação de significados e experiências.

A arqueologia do conceito de rede levou-me a refletir sobre a associação existente entre rede e teias de significados, cujos conceitos são, também, empregados por Geertz (2008) para se referir a símbolos, sistemas de concepção que comunicam, perpetuam e desenvolvem culturas. Estes são construídos pelos sujeitos, os quais terminam presos em suas próprias redes ou teias.

E, a ideia em desenvolver o dispositivo de Topologia de Pesquisa em Redes (TPR) com ajuda de critérios sugeridos por Bardin (1977), no que diz respeito à constituição do *corpus* da pesquisa e da **etnografia virtual**, considerou as características do próprio território da pesquisa e da **Análise Crítica do Discurso (ACD)**, os quais possuem posicionamentos abertos, multifacetados e interdisciplinar.

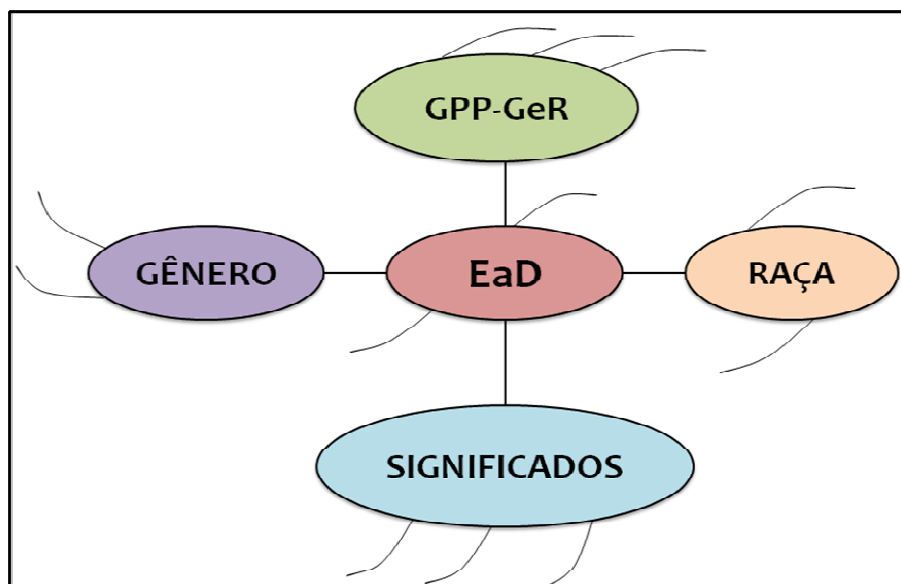
Em suma, o *modus operandi* da TPR levou em consideração dois dispositivos analíticos: a) **A Análise Crítica da TECITURA (ACT)**, referindo-se aos processos de criação dos Territórios da EaD em rede de significados, caracterizando o Curso GPP-GeR em sua dimensão pedagógica, sociopolítica, cultura, epistemológica e ontológica; b) **A Análise Crítica do PRODUTO (ACP)**, que focalizou o tecido produzido pelo GPP-GeR, ou seja, os significados de gênero e raça presentes nos foruns de discussão do Curso GPP-Ger, bem como suas implicações na prática educativa de formação docente.

Nos tópicos seguintes, desenvolvo a ACT, iniciando pela discussão da produção de significados nas tensões entre visões hegemônicas e contra-hegemônicas para descrever o funcionamento do território de Aprendizagem Semipresencial (o GPP-GeR). Em seguida, procedo a ACP, visando aprofundar a compreensão do tecido/rede, ou seja, quais significados gênero e raça foram produzidos neste território, destacando suas implicações na produção, difusão e (re)construção de práticas educativas de formação docente.



#### 4 TERRITÓRIOS DA EAD EM REDES DE SIGNIFICADOS: há outras epistemologias?

Nas redes anteriores argumentei sobre as dimensões sociopolítica, cultural, ontológica, epistemológica e metodológica que envolvem a produção de significados de gênero e raça no curso GPP-GeR. Agora, torna-se importante definir as práticas discursivas que atravessam o conjunto do território virtual, que compõe a EaD, sem tentar reconstituir o passado (pensado, desejado, experimentado) ou repetir o que já foi dito, mas operar uma reescrita, uma tradução regulada do que já foi escrito, descrevendo sistematicamente um discurso-objeto em sua especificidade (FOUCAULT, 2012), isto é, criando, recriando e relacionado os territórios da EaD (Fig.10).



**Figura 10 – Rede Rizomática – navegando em territórios virtuais de políticas de conhecimento no Século XXI**

Fonte: produzido pela autora

A pretensão é discutir, nesta rede, a produção de significados, sobretudo, sob à luz da Antropologia, a partir dos estudos de Clifford Geertz (1926-2006) acerca da interpretação da cultura, dialogando, principalmente, com Michel Foucault (1926-1984) e Pierre Bourdieu (1930-2002) para problematizar a produção dos significados de gênero e raça nas tensões entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos que advogam pela valorização e reconhecimento das diversidades culturais, além de organizar essa produção de significados no GPP-GeR em teias e redes topológicas.



Na obra “As palavras e as coisas”, Foucault (2002) mostra que existe uma “região mediana” entre os códigos fundamentais de uma cultura, os quais são ordenadores de sua própria linguagem, trocas, técnicas, valores, hierarquias e as teorias científicas ou interpretações de filósofos que, por sua vez, explicam tal ordenamento, sua lei geral e as razões pelas quais são estabelecidas determinada ordem e não outra.

Esta “região mediana” é descrita, por Foucault (2002), como um território confuso, obscuro e de difícil análise, já que é onde a cultura se afasta das ordens empíricas, de seus códigos prescritos, libertando-se desses grilhões, subvertendo-os e mostrando que, tais ordenadores culturais, não são os únicos possíveis e nem os melhores nas experiências humanas, pois que, “entre o olhar já codificado e o conhecimento reflexivo, há uma **região mediana** que libera a ordem no seu ser mesmo” (FOUCAULT, 2002, p. XVII).

Aqui está o cerne das preocupações de Michel Foucault com sua investigação arqueológica, cuja proposta me aproximo como um convite à compreensão de quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente. Isto porque, para o entendimento da existência de uma região mediana (e os significados nela mobilizados), há que analisar as vicissitudes dos códigos culturais prescritos, território no qual a ciência vem sendo construída desde o Século XVI e que Foucault (2002) chama de *epistémê* da cultura ocidental. Qual tem sido a *epistémê* dominante? Na visão de quem?

O autor da arqueologia dá algumas pistas analisando as discontinuidades da *epistémê* no período clássico (por volta dos meados do século XVII), mostrando a coerência entre a teoria da representação e as da linguagem e no período que marca o limiar da modernidade (início do século XIX), fazendo diminuir a importância da teoria da representação como sendo o principal fundamento de todas as ordens.

Dessa discussão foucaultiana, depreende-se que a linguagem faz parte do processo que conduz o modo pelo qual as coisas devem assemelhar-se e, por conseguinte, serem classificadas. Para isso, diz Foucault (2002, p. 36 e 40): “Não há semelhança sem assinalação. O mundo do similar só pode ser um mundo marcado”, e mais: “no saber do século XVI, a semelhança é o que há de mais universal... mais visível... que se deve, entretanto, buscar descobrir por ser o mais escondido; o que determina a forma do conhecimento”.

O território de análise surge ora como **representação** (no pensamento clássico), no qual a significação dos signos não poderia existir, já que funcionavam como reflexo,

espelho da realidade, permitindo a correspondência, a semelhança e a imitação mais perfeita com seu referente; ora como **sentido e significação** (no pensamento moderno), em que a linguagem utilizada na compreensão da realidade social está ligada ao contexto, tratam-se, é claro, da mudança de *epistémê* em cada época, pois “numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática.” (FOUCAULT, 2002, p. 230).

Se, “nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber”, como pensou Foucault (2002, p. 230), assim, torna-se possível dizer que existe uma luta epistêmica ou uma luta de paradigmas como definiu Thomas Kuhn (1922-1996), sobretudo nessa constituição do pensamento moderno. Entendo que, nestas lutas, faz sentido o estudo dos significados ou dos significados dos significados, como um local paradoxal, o qual cunhado em Foucault como “região mediana”, é o solo que agrega diversas possibilidades de ruptura com a ordem estabelecida e seus códigos prescritos como verdade absoluta, ou seja, com a *epistémê* definidora dos modos de ser, com paradigmas – “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (KUHN, 1998, p. 13).

Nesta “região mediana”, também, uma zona de “pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2010), não é fácil definir fronteiras, aonde se encerram um código ordenador que, também, produz o senso comum e onde começa a sua própria reprodução ou a produção de outro ordenador como “verdade” legítima autorizada.

É possível dizer que, saber-se situado/a nesta região, dá-se, dentre outros, pelas provocações admiradoras e, por vezes, depreciativas, que tanto um objeto de estudo quanto o modo pelo qual este será abordado geram, ficando, portanto, classificados no grupo das produções consideradas periféricas. Desse modo, este é o lugar epistemológico em que buscarei os significados de gênero e raça na contemporaneidade brasileira, sendo que, aqui está alguns dos desafios na procura dos significados de gênero e raça no Curso GPP-GeR.

Estar lá (região mediana) envolve reconhecer que os territórios são interdependentes e, por isso, em tensão pela capacidade de poder negociar, equilibrar projetos e pensamentos contrários no jogo da inclusão e exclusão. No Brasil (sem esquecer as interferências internacionais), as lutas pós-redemocratização vêm aumentando reivindicações por legitimação de projetos coletivos e individuais, tendo se intensificado bastante nos últimos dez anos com a resposta governamental na adesão as políticas públicas afirmativas,

ensejando modos de como a diferença pode ser usada na organização do Estado, da vida social. Além disso, Scott (2005, p. 29), nos lembra que:

É precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa. A política tem sido descrita como a arte do possível; eu preferiria chamá-la de negociação do impossível, a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações. As melhores soluções políticas na atualidade reconhecem os perigos de insistir em uma solução final e totalizante.

Assim, a ênfase sobre os significados de gênero e raça que pretendo desenvolver tem por base os estudos de Geertz (2008) em “A interpretação das culturas”, cuja obra, o autor mostra sua preocupação analítica com os significados para a compreensão do que considera como sendo cultura: “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Desta obra de Geertz (2008), ainda vale a pena destacar dois aspectos que interessam a análise dos significados de gênero e raça que estão sendo produzidos na contemporaneidade:

Primeiramente, diz respeito à ênfase que autor dá a etnografia para construção de uma Ciência Interpretativa à procura de significados, enveredando pelo propósito de realizar uma leitura (que gera outros significados) daquilo que acontece, mais especificamente, de sistemas entrelaçados de signos interpretáveis. Tal leitura se faz pela prática da etnografia, ou seja:

[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (GEERTZ, 2008, p. 4).

Depois, o fato de que as teias de significados (cultura), enquanto ações simbólicas, podem ser encontradas em textos, “a questão é: que é que se aprende sobre tais princípios examinando a cultura como uma reunião de textos?”, e, “no que concerne à antropologia, de que as forças culturais podem ser tratadas como textos, como obras imaginativas construídas a partir de materiais sociais, ainda tem que ser explorado sistematicamente”, sendo que este estudo dos significados de gênero e raça ajuda nesse empreendimento (GEERTZ, 2008, p. 210).

No capítulo sobre “Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa” Geertz (2008, p. 190) mostra, por exemplo, que para apreender o que os galos significam para um balinês foi necessário compreender que os galos, em Bali, eram “expressões simbólicas ou ampliações da personalidade do seu proprietário”, os quais podiam fornecer comentários sobre a hierarquia do *status* e a autoapreciação em Bali. Em todo esse conjunto de textos está a cultura do balinez, que pode ser lida. Com esse caso particular, dentre outros, Geertz (2008, p. 212) defende que “a cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem”.

A análise de “ações simbólicas” tecidas pelos sujeitos em interação com a realidade, tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas, fruto do esforço de Geertz (2008, p. 21) em “resistir ao subjetivismo, de um lado, e ao cabalismo de outro”, que, ainda assim, não escapou às acusações de elaborar uma proposta distante do que deveria ser uma Ciência.

Embora esses estudos de Geertz (2008) tenham me provocado e conquistado, sobretudo quando relaciona teias de significados, textos, ações simbólicas e cultura, mantive certa desconfiança e desconforto até decidir acolher suas interpretações acerca da interpretação da cultura, ademais, não estou totalmente imune ao código de ordenamento científico, afinal, não quer a “região mediana” reconhecimento? Não se utiliza da própria *epistémê* reinante?

Com essa atitude de incerteza recorri à leitura de alguns artigos que analisam o pensamento de Geertz (2008), sobre sua alternativa de ciência interpretativa a procura de significados, tentando construir uma leitura (outros significados) daquilo que acontece, de certa atividade cultural que são, portanto, acontecimentos sociais públicos e observáveis.

Fazendo uso da interpretação da interpretação (uma forma de conhecer mais solidária, compartilhada e menos arrogante) sobre as formulações de Clifford Geertz, destaco Jaime Jr. (2002), cujo pesquisador chama atenção para as considerações do sociólogo britânico John Thompson, do antropólogo norte-americano Michael Fischer e do historiador da Antropologia James Clifford, destacando as seguintes ponderações:

Sobre o que pensa John Thompson (estudioso da influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas), Jaime Jr. (2002) diz que este mostra certa aceitação às bases da antropologia hermenêutica, concordando com Geertz (2008) em que a análise da cultura deve permitir a “elucidação das estruturas de significado incorporadas às formas simbólicas”, não mais tão-somente em seus traços internos, mas inseridos em contextos, pois que os sujeitos tecem, são tecidos por expressões linguísticas, “conferem

sentido, significação a construções não-linguísticas: ações sociais, obras de arte, objetos materiais de diversos tipos, etc. A cultura deve ser vista então como estruturas significativas, como padrões de significado”. A ressalva que faz, ao pensamento de Geertz (2008), é que ele não dá atenção devida ao fato de que “**os fenômenos culturais estão implicados em relações de poder e conflito** [...], esquecendo-se de observar os contextos sociais estruturados dentro dos quais esses significados são construídos”, além da ênfase dada mais ao significado do que aos significados no plural (JAIME Jr. 2002, p. 79).

Com **Michael Fischer**, a crítica recai sobre a ideia de cultura como “rede de significados compartilhados, sobre os quais existe um acordo”, pois, propondo uma hermenêutica crítica, considera ser necessário analisar as opiniões que seriam dominantes e por quanto tempo (JAIME Jr. 2002, p. 90). Para este autor, assim como para John Thompson, a interpretação em Geertz parece não secundarizar a dimensão dos conflitos sociais.

**James Clifford**, acerca do pensamento de Geertz, Jaime Jr. (2002, p. 80) destaca o seguinte: “Ao representar os nuer, os trobriandeses ou os balineses como sujeitos totais, fontes de uma intenção cheia de significados, o etnógrafo transforma as ambiguidades e diversidades de significado da situação de pesquisa em um retrato integrado (CLIFFORD, 1998, p. 40-41 apud JAIME Jr. 2002, p. 80)”, talvez preso a ideia de prática etnográfica como o modo de busca científica na antropologia, que leva sempre a procura do universal no particular.

Outra crítica é desenvolvida por Freitas; Batitucci (1997, p. 268), especificamente, sobre o livro “A interpretação das culturas”. Estes autores afirmam que Clifford Geertz propõe que:

[...] rejeitemos a concepção tradicional de ciência em favor de uma concepção centrada no princípio de que a cultura deve ser interpretada como se fosse um texto, o Projeto Interpretativo de Geertz nos fecha uma porta sem abrir outra. Ele bloqueia uma via de acesso à cultura, a via das leis científicas e da submissão de hipóteses a testes, sem em contrapartida ser capaz de oferecer uma via alternativa confiável.

Os autores enfatizam comparações com análise de conteúdos próprios das Ciências Naturais num esforço de mostrar soluções como conclusões lógicas, mediante o uso de metáforas das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, quando já presenciamos, conforme Jaime Jr. (2002), um fluxo invertido. Inclusive, Santos (2008) analisou sinais de crise da hegemonia dessa ordem científica hegemônica, sendo já oportuno não fazer mais distinção entre estas ciências.

As críticas de Freitas e Batitucci (1997) apontam para outras respostas, mediante o uso de outro modelo de interpretação (método tradicional). Isto mostra que é possível obter diferentes respostas (ou interpretações) de acordo com o método a ser utilizado, e, principalmente, conforme o objeto de estudo analisado. Então, a questão que se coloca para nós é a de que: será que apenas uma dessas respostas pode ser considerada verdadeira? Qual seria a verdadeira? Aquela que corresponde a qual sistema de conhecimento?

A preocupação desses autores parece girar em torno do incômodo de que sustentar uma discussão implica, necessariamente, dá condições ao interlocutor de aduzir elementos para contestar o ponto que foi posto em discussão, algo que certo formalismo não poderia suportar. Ora, o próprio Geertz (2008, p. 13) disse: “Creio que nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar”.

A alternativa de análise cultural em Geertz (2008, p. 18) é, justamente, intrigante e problematizadora porque:

termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo — o que quer que isto signifique — do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando.

Nisso tudo se concretiza (ou materializa) a “falácia” (ou o idealismo) do movimento, da dinamicidade ou do “devir” da produção científica, que nos ensina o caminho dialético desde Heráclito de Efeso, ou seja, ao invés de permanecer na dicotomia do “ou isto ou aquilo” (que nos lembra Cecília Meireles), argumentando sempre sobre quem tem razão, o recurso à complementaridade poderia enriquecer as pesquisas, pois que, a “briga de galos” em Bali poderia ser compreendida tanto como efeito da hierarquia de *status* entre balineses e, seu sistema de apostas, também “em termos das oportunidades de ganhos monetários” como argumentam os críticos Freitas e Batitucci (1997, p. 274). Contudo, Lefebvre (1979) nos dá a seguinte pista:

Como poderia não existir correspondência (e correspondência garantida, articulação) entre a grade dos lugares (topias) e a grade da linguagem, ambas postas sobre uma ‘realidade’ infinitamente complexa e caótica, contraditória, a *natureza* que o leitor lê e decifra (uma na outra, uma pela outra), a fim de agir e conhecer? [...] Aquilo que o desejo trama interfere e se entrelaça com as grades dos lugares e das palavras; o desejo de um com o desejo de outro, o desejo de ser desejado ou de se

desejar e o desejo do desejo – as tramas do desejo com os lugares e os não-lugares, com o dito e o não-dito, com o impossível de dizer. O espaço está semeado de signos do permitido e do proibido. [...] A grade do espaço, inclusive nas simplificações analíticas e racionalistas (industriais e urbanas), foi sempre uma rede (LEFEBVRE, 1979, p. 32-33; 35).

Alguns poderiam afirmar que esse debate entre epistemologias centradas no modelo explicativo e aquelas centradas no modelo compreensivo, fundadas ou não por leis não tem razão de acontecer, já que, na contemporaneidade, são muitos os modos de se fazer ciência, assumindo perspectivas epistemológicas e teóricas diversas. Entretanto, há pesquisas bastante criticadas e consideradas qualquer outra narrativa, menos uma obra científica, no geral, são literárias ou políticas (militantes), desprovidas de objetividade, já que se afastam dos cânones tradicionais que tem como marca principal a lógica formal e a lógica dialética baseadas em leis científicas.

No pensamento moderno, muito embora os sentidos e significados das ações humanas possam ser explicados ou compreendidos tendo ou não por base leis gerais ou específicas, a investigação científica privilegiada ainda é aquela que dispõe de recursos lógicos. No caminho formal, os significados devem ser considerados absolutos, sejam inatos ou exteriores, instituem essências inteligíveis, tornando verdadeiras as leis imanentes. No caminho dialético materialista, se desenrola uma espécie de lei absoluta da totalidade da existência com princípios de transição a um novo conhecimento produzido não mais pela interpretação de formas isoladas (PINTO, 1969).

Tendo por base a análise desenvolvida pela antropóloga brasileira Mariza Peirano, as críticas que foram destacadas podem ser discutidas em torno do problema da “tensão entre teoria e pesquisa”. Nesse sentido, destaco duas ponderações de Peirano (1995): a) as pesquisas, no caso brasileiro, divergem do caso norte-americano porque os “outros” são procurados, basicamente, nos limites de nossas fronteiras nacionais; b) a inadequação entre teoria e objeto de estudo leva a resultados negativos em dois extremos: excessos teóricos ou pesquisa frágil e sem densidade.

Conforme Peirano (1995, p. 50), Clifford Geertz dá grande ênfase ao aspecto “microscópico e artesanal da pesquisa antropológica, afirmando que os etnólogos não estudam aldeias, mas em aldeias.” Sua preocupação recai, sobretudo, na formação teórica dos estudantes que, inspirados pela ênfase no material etnográfico, esquecem da interlocução teórica.

Olhar relações de poder, conflito, redes compartilhadas (negociadas, mas não sem tensão ou conflito), possibilidade ou não de generalizações (um universal como particular ou

um particular como universal), continuam sendo desafios na pesquisa em que se “aprende e reconhece que é na sensibilidade para o confronto ou o diálogo entre teorias acadêmicas e nativas que está o potencial de riqueza da antropologia” (PEIRANO, 1995, p. 48).

Se há possibilidades de indicar incompletudes é porque:

[...] as informações não são oferecidas apenas para esclarecer ou manter um determinado ponto de vista teórico, mas haverá sempre a ocorrência de novos indícios, dados que falarão mais que o autor e que permitirão uma abordagem diversa. Aos antropólogos soa familiar a observação de Ítalo Calvino a respeito da exatidão na linguagem. Para ele, a adequação do escrito ao não-escrito é problemática porque, de um lado, as línguas naturais dizem sempre algo mais em relação às linguagens formalizadas, comportam sempre uma quantidade de rumor que perturba a essencialidade da informação; de outro, porque ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, a linguagem se revela lacunosa, fragmentária, diz sempre algo menos com respeito à totalidade do experimentável (Calvino 1988: 88). Some-se a essas características das línguas naturais a preocupação com a diferença (que frequentemente se transforma no ‘exótico’) e haverá sempre mais informações que as necessárias para um relato etnográfico apenas correto (PEIRANO, 1995, p. 56).

Geertz (2008), não nos ensina apenas o caminho do território em si mesmo, pois considera que a teoria funciona como:

Um repertório de conceitos muito gerais, feitos-na-academia e sistemas de conceitos — "integração", "racionalização", "símbolo", "ideologia", "*ethos*", "revolução", "identidade", "metáfora", "estrutura", "ritual", "visão do mundo", "ator", "função", "sagrado" e, naturalmente, a própria "cultura" — **se entrelaçam no corpo da etnografia de descrição minuciosa na esperança de tornar cientificamente eloquentes as simples ocorrências**. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. (GEERTZ, 2008, p. 19-20, grifo meu).

Então, a preocupação analítica com os significados pode recorrer a diferentes perspectivas epistemológicas. Esteban (2010) e Araújo (2010), por exemplo, fazem uma síntese, na qual é possível destacar o movimento que os usos do significado podem adquirir, de acordo com cada perspectiva epistemológica adotada numa pesquisa (Quad. 7). Vejamos a seguir:



**Quadro 7 – Usos que se pode fazer da noção significado em cada perspectiva epistemológica**

<b>PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>OBJETIVISMO</b>	É objetivo; Existe independentemente da operação de qualquer consciência; É explicado, é observável, verificável e expressa um estado de coisas.
<b>CONSTRUCIONISMO</b>	O significado emerge a partir de nossa interação com a realidade; Não existe sem uma mente, não se descobre, é construído; Diferentes pessoas podem construir diversos significados em relação a um mesmo fenômeno; O significado tem geração coletiva. São criados, questionados e modificados durante o desenvolvimento das práticas sociais realizadas pelas pessoas.
<b>SUBJETIVISMO</b>	O significado não emerge de uma interação entre o sujeito e o objeto; É subjetivo, uma imposição do sujeito sobre o objeto; Gerado por atividade da mente individual; É compreendido numa visão cultural e histórica; É compartilhado por meio da linguagem.

Fonte: Esteban (2010) e Araújo (2010).

De tudo que foi exposto até aqui, a análise dos significados ou teias de significados, sendo cultura ou não, importa muito pela força que tem, ao mesmo tempo, de ser uma estrutura-estruturante e uma estrutura-estruturada na compreensão de como os sujeitos organizam suas vidas, mediante certos discursos autorizados ou *epistémê*. Para Bourdieu (1996), um porta-voz autorizado pode agir com palavras por meio de seu trabalho e seu discurso concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu tal mandato, é nestas condições que, para ele, tem razão de ser o enunciado performativo proposto por John Austin de que as enunciações descrevem um estado de coisas e executam uma ação.

No capítulo “A política do significado”, Geertz (2008, p. 135) diz que “a política de um país reflete o modelo de sua cultura”, já que, a primeira não se refere a “golpes e constituições, mas uma das principais arenas, na qual tais estruturas se desenrolam publicamente” e, a segunda, “não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado através dos quais os homens dão forma à sua experiência”.

Se os significados se comportam como “estruturas conceptuais que os indivíduos utilizam para construir a experiência” (GEERTZ, 2008, p. 135), então vale a pena destacar o poder das ações governamentais e sua “eficácia política”, pois, uma ação política tem como objetivo produzir e impor representações, fazer ou desfazer os grupos, as ações coletivas que esses grupos podem encetar na transformação do mundo social, conforme seus interesses, cuja

intencionalidade pode estar ligada à permanência da ordem social, isto é, aos códigos culturais prescritos de que se refere Foucault (2002) ou, se afastar desta ordem estabelecida.

Nesse último caso, opera-se com “subversão herética” (BOURDIEU, 1996, p. 118), por explorar possibilidades de alterar a realidade social. Vejamos, por exemplo, no território das políticas de conhecimento na contemporaneidade brasileira, o lugar da formulação de cursos sobre temáticas de gênero e raça, mediante o discurso autorizado que advoga pela valorização e reconhecimento das diversidades culturais. Será que supõe a manutenção do *status quo* ou uma “ruptura herética” (BOURDIEU, 1996)? Também, referindo-se a Max Weber, Geertz (2008, p. 137) diz que as ideias, sejam elas, religiosa, moral, prática, estética, entre outros,

devem ser apresentadas por grupos sociais poderosos para poderem ter efeitos sociais poderosos: alguém deve reverenciá-las, celebrá-las, impô-las. Elas têm que ser institucionalizadas para poderem ter não apenas uma existência intelectual na sociedade, mas também, por assim dizer, uma existência material. As guerras ideológicas que devastaram a Indonésia nos últimos vinte e cinco anos não devem ser vistas, como tantas vezes acontece, como embates de mentalidades opostas — "misticismo" javanês *versus* "pragmatismo" sumatranos, "sincretismo" Índico *versus* "dogmatismo" islâmico — mas como a **substância de uma luta para criar uma estrutura institucional para o país que um número suficiente de seus cidadãos ache conveniente o bastante para permitir-lhe funcionar.** (grifo meu)

A análise dos significados que estou tentando desenvolver dialoga com a proposta de Geertz (2008), no sentido de que os significados de gênero e raça que procuro numa realidade particular interagem ou são impulsionados por um contexto maior (político, social, cultural e econômico) na contemporaneidade brasileira. E, partindo das orientações deste autor, esmiuçar textos como efeitos de processos políticos e sociais.

Se as formulações de Geertz (2008) causam discordâncias por provocar mais discussões do que soluções, por se esquecer das relações de poder e conflito, por incorrer a generalizações ou por incitar a ênfase na empiria com sua descrição densa, isto deve, dentre outras formas, também nos ensinar a aprender com as contestações e avançar nas possibilidades de “reanálises”, afinal, esta é a própria característica do pensamento aberto de Geertz, deixando lacunas e muito material para interlocução teórica, repetindo Scott (2005, p. 29) oportunizando “novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações”, certamente, difíceis de serem compreendidas por pensamentos fechados em si mesmos na esteira da objetividade.

Uma análise de significados de gênero e raça como acontecimento num determinado tempo e espaço, situa-se nesta “região mediana”, confusa e de difícil acesso e reconhecimento social e científico. Ela ainda não é, privilegiadamente, definidora de algo,

tão-somente existe, estar ali, a cada dia é mais ameaçadora; também não sabemos se esta região poderá ser reconhecida como outro código ordenador do mundo social e, diferentemente da proposição de Foucault, se será possível haver mais de uma *epistémê* conduzindo, igualmente, a construção do conhecimento. Antes disso, é importante produzir e vivenciar um modo de acessar essa “região mediana”!

Por isso, optei por utilizar a metáfora da TPR, como principal ferramenta analítica na elaboração de um sistema de conhecimento, em que todos podem se comunicar de modo relacional ou de modo hierárquico, fazendo aparecer os modos pelos quais os significados traduzem relações de poder, controle, exclusão e diferenciações. É o que veremos nos tópicos seguintes, mediante o esforço de caracterizar o território GPP-GeR e analisar os significados de gênero e raça produzidos neste curso, os quais transitam nessa “região mediana”.

#### 4.1 Território de Aprendizagem Semipresencial: o GPP-GeR

A produção de outras epistemologias com e no centro de um território construído sob a hegemonia cultural eurocêntrica é bastante complexa, sendo necessária uma “descrição densa” (GEERTZ, 2008) do território do curso GPP-GeR, procedendo a sua caracterização, destacando as **dimensões institucionais e pedagógicas**, as quais são mediadas pelo contexto **sociopolítico e cultural**, que abordei na primeira rede.

Nesse sentido, a fim de melhor visualizar e compreender os aspectos que foram destacados para descrição analítica da organização e funcionamento do curso GPP-GeR, utilizei o dispositivo da ACT, descrevendo e interpretando os processos de criação deste curso, principalmente, a partir das fontes escritas e iconográficas, ou seja, textos e imagens disponíveis na arquitetura<sup>24</sup> do AVA *Moodle*, além de documentos, que ajudam reconstituir a lógica organizacional da Rede de Educação para a Diversidade.

A seguir, reúno alguns elementos (Quad. 8), que foram utilizados na composição das linhas da urdidura e da trama, cujos traçados embora estejam separados nessa sistematização, são territórios entrecruzados como é próprio da técnica de tecelagem.

---

<sup>24</sup> O termo arquitetura se refere a construção de edifícios, territórios ou estruturas virtuais para abrigar as atividades de formação.

**Quadro 8 – Caracterização do GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica/cultural e tecnológica**

SISTEMA ORGANIZACIONAL DE CARACTERIZAÇÃO DO GPP-GeR	
<b>DIMENSÃO INSTITUCIONAL/ ORGANIZACIONAL (linhas de urdidura)</b>	Aspecto organizacional MACRO: Rede de Educação para a Diversidade. Aspecto organizacional MICRO: Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD/UFMA). Logística de tecnologia e organização do curso como: instalação, customização e administração de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), especificamente, o gerenciador de aprendizagem <i>moodle</i> . Equipe administrativa: gestão, técnicos e profissionais administrativos.
<b>DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL</b>	Aspectos espaciais, temporais e conceituais, determinantes macro e micro-estruturais.
<b>DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (linhas da trama)</b>	Aspectos de gestão e concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem em EaD. Equipe didático-pedagógica: Coordenadora de tutoria ou pedagógica, professores/as especialistas dos módulos, tutores/as virtuais e presenciais e cursistas. Uso e produção pedagógica do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com atividades presenciais e virtuais.

Fonte: Produzido pela autora com base em “Etnografia da Prática Escolar” de Marli André (1995).

À caracterização institucional ou organizacional designo **urdidura** porque corresponde aos aspectos imprescindíveis ao preparo, apoio, sustentação do trabalho da trama.

Fazem parte das **linhas de urdidura**:

- a) A estruturação da **tecelagem**, ou seja, do território EaD no Brasil;
- b) **Os/as tecelões/ãs**, que são responsáveis pela estruturação da tecelagem, realizar a gestão do território EaD, tanto no nível organizacional macro (o Sistema UAB e a Rede de Educação para a Diversidade) quanto no micro (NEAD/UFMA), pois que um não existe sem o outro;
- c) O **tear**, que é constituído pela logística de tecnologia e organização do curso, com destaque para os processos de instalação, customização e administração de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, sistema de gestão da aprendizagem, também conhecido como *Learning Management System* (LMS), mais especificamente, o gerenciador de aprendizagem *Moodle*.

À caracterização didático-pedagógica designo **trama**, referindo-me a organização dos módulos de políticas de gênero e raça, cujos fios atravessam, horizontalmente, o eixo da urdidura, dando-lhe sentido e vida. São linhas da trama:

- a) **Agulha ou navete**: ferramentas (recursos e atividades) do AVA *Moodle* utilizadas para constituição dos processos de ensinar e aprender na modalidade de educação a distância do tipo semipresencial;

b) **Os/as tecelões (ãs)**: profissionais envolvidos no trabalho de entrelaçamento da urdidura, no processo de tecer.

Convém ressaltar que no caminho teórico-metodológico concebido de modo relacional, neste estudo, não é possível uma nítida separação entre essas dimensões, considerando o diálogo e as interpenetrações existentes entre elas, tanto no processo de tecitura, quanto no sistema de topologia de redes desenhado anteriormente.

Nesta seção, faço uso da técnica de tecelagem, visando a **Análise Crítica da Tecitura (ACT)**, abordando de forma relacional as linhas de urdidura e trama que ajudam a demonstrar o modo como o GPP-GeR foi estruturado a partir do Sistema UAB para analisar, na seção seguinte, o produto dessa tecitura no que diz respeito aos significados de gênero e raça.

#### 4.1.1 As linhas da urdidura e da trama na estruturação do GPP-GeR

Institucionalmente, o curso GPP-GeR surge a partir do Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançado em 2006 e idealizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e pelo *British Council* (Conselho Britânico), desde 2005. Esse projeto contou com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) criado no âmbito do Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o qual foi convidado por esse conjunto de órgãos e instituições a desenvolver o conteúdo desse curso a distância (BRASIL, 2013, HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

A partir da realização de várias edições do projeto GDE em universidades brasileiras entre 2006 e 2010, foi instituído, a partir de 2009, o Programa de Formação de Professores para a Diversidade da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) da SECADI/MEC, tendo a adesão de **universidades federais e estaduais** integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB) para serem desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância, visando estabelecer um grupo permanente de instituições públicas de educação superior (IPES) dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico. Vejamos a que se referem essas terminologias:

**Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):** denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada);

**Rede de Educação para a Diversidade (Rede):** denominação representativa genérica para o conjunto de instituições públicas de ensino proponentes de cursos de formação inicial ou continuada a serem ofertados na modalidade de educação a distância;

**Programa de Formação para a Diversidade:** denominação representativa genérica para o conjunto de cursos a serem ofertados no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2009a, grifo meu).

Conforme o manual operacional da Rede de Educação para a diversidade (BRASIL, 2010) e Editais de seleção de propostas de cursos, no Programa de Formação para a Diversidade são disponibilizadas temáticas distribuídas em duas partes (Quad. 9).

#### Quadro 9 – Conjunto de Cursos do Programa de Formação para a Diversidade (2009)

<b>PARTE A</b>	<p><b>Propostas para os cursos por áreas temáticas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Curso de Educação para a Diversidade (180h);</li> <li>2. Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (180h);</li> <li>3. Curso de Educação do Campo A e B (2 cursos de 180h);</li> <li>4. Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (180h);</li> <li>5. Curso de Educação Ambiental (180h);</li> <li>6. Curso de Educação Ambiental: escolas sustentáveis e Com-Vida (90h);</li> <li>7. Curso de Educação Integral e Integrada (220h);</li> <li>8. Curso de Gênero e Diversidade na Escola (200h);</li> <li>9. Curso de Educação em Direitos Humanos (200h);</li> <li>10. Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade (180h);</li> <li>11. Curso de Educação e Saúde (180h);</li> <li>12. Curso de Formação de Gestores para programas de Educação Escolar Indígena (180h);</li> <li>13. Curso de Formação de Professores na temática Cultura e História dos Povos Indígenas (240h);</li> <li>14. Curso de Formação para Mediadores de Leitura (90h);</li> <li>15. Curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (90h);</li> <li>16. Curso Diversidade no Ambiente Escolar (90h).</li> </ol>
<b>PARTE B</b>	<p><b>Propostas para os cursos de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Curso de aperfeiçoamento e/ou extensão em Gestão de Políticas Pública com foco na Temática de Gênero e Raça (300h);</li> <li>2. Curso de Especialização em Gestão de Políticas Pública com foco na Temática de Gênero e Raça (380h);</li> </ol>

Fonte: Produzido pela autora com base no Edital nº 6 SECAD/MEC, de 1º de abril e Edital nº 28 SECAD/MEC de 23 de novembro de 2009.

O Programa de Formação para a Diversidade é oferecido na modalidade semipresencial e atende professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação básica, no sentido de ajudá-los “a vencerem os desafios do reconhecimento, da valorização e da inserção das temáticas da diversidade nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de

aula e atuarem, de forma adequada, conforme as especificidades, demandas e necessidades de seus alunos” (BRASIL, 2010).

O Curso GPP-GeR surge nesse contexto por meio do Edital nº 28 SECAD/MEC de 23 de novembro de 2009. A especificidade deste curso no conjunto de propostas da Rede é que se propõe a atender, não somente profissionais da educação, mas também servidores/as que atuam nos três níveis da Administração Pública, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, dos Foruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, dos Conselhos de Educação, dirigentes de organismos não-governamentais e gestores/as de diversas áreas como: educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento. As universidades brasileiras que tiveram propostas aprovadas, em 2009 pela SECAD/MEC, para implementação do GPP-GeR, foram:

**Quadro 10 – Universidades com proposta de cursos GPP-GeR em nível de Especialização e Extensão (2009)**

(continua)

Nº	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	UF
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>			
1	UFBA – Universidade Federal da Bahia/Núcleo Cid. Dir. Direitos Humanos	NE	BA
2	UFBA – Universidade Federal da Bahia/NEIM	NE	BA
3	<b>UFMA – Universidade Federal do Maranhão</b>	NE	MA
4	UFPB – Universidade Federal da Paraíba	NE	PB
5	UFPI – Universidade Federal do Piauí	NE	PI
6	UFS – Universidade Federal de Sergipe	NE	SE
7	UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco	NE	---
8	UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	CO	MS
9	UEG – Universidade Estadual de Goiás	CO	GO
10	UnB – Universidade de Brasília	CO	DF
11	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	SE	ES
12	UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto	SE	MG
13	UFV – Universidade Federal de Viçosa	SE	MG
14	UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros	SE	MG

(conclusão)

Nº	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	UF
<b>EXTENSÃO</b>			
1	UFBA – Universidade Federal da Bahia/Núcleo Cid.Dir. Humanos	NE	BA
2	UFBA – Universidade Federal da Bahia/NEIM	NE	BA
3	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	NE	PE
4	UFPI – Universidade Federal do Piauí	NE	PI
5	UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	NE	PE
6	UNEB – Universidade do Estado da Bahia	NE	BA
7	UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco	NE	---
8	UFPA – Universidade Federal do Pará	N	PA
9	UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros	SE	MG
10	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	SE	MG
11	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	S	RS

Fonte: Produzido pela autora com base na Ata da Comissão de Seleção e Avaliação dos projetos apresentados em resposta ao Edital nº 28/Secad, de 23 de novembro de 2009 para implementação de cursos de Gestão de Políticas Públicas com Foco na Temática de Gênero e Raça para exercício em 2010 (BRASIL, 2009).

Então, por que focalizar as contribuições do curso GPP-GeR na UFMA para compreensão da produção dos significados de gênero e raça na formação docente? Além do contexto social, político, econômico e cultural que nos motiva o debate contemporâneo sobre estas noções como construção sociocultural e da trajetória de pesquisa que venho desenvolvendo nesta temática, identifiquei, com a minha participação neste processo formativo, algumas situações que me instigavam. Vejamos:

a) Embora destinado a gestores públicos, houve grande interesse de professores/as pelo curso GPP-GeR, situação que me permitiu, também, refletir sobre qual seria sua contribuição na prática educativa da formação docente;

b) Os princípios de intersetorialidade e interseccionalidade do curso poderiam ajudar os/as professores/as a saírem do isolamento e manter diálogo com outras áreas e setores da sociedade (RIVERO, 2004);

c) Que contribuições poderiam ser visualizadas no estudo dos significados de gênero e raça com possibilidades de formação de uma nova cultura.

A principal finalidade deste curso é “formar profissionais aptos/as a atuar no processo de planejamento, orçamento, monitoramento e avaliação de projetos e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersetorialidade de gênero e raça nas políticas públicas” (HEILBORN, 2010, p. 9). A seguir, vejamos os objetivos, conteúdos e carga horária do referido curso:



**Quadro 11 – Disciplinas, objetivos, conteúdos e carga horária do curso GPP-GeR**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>C.H</b>
<b>Módulo 1 – Políticas Públicas e Promoção da Igualdade</b>		<b>45h</b>
Refletir sobre a essencialidade das políticas públicas na superação das desigualdades de gênero e raça, trazendo um referencial básico sobre políticas públicas e promoção da igualdade.	Políticas públicas: conceitos, objetivos e práticas de participação social.	15h
	Diversidade e Igualdade.	15h
	Políticas afirmativas de raça e gênero e a busca da igualdade de oportunidades.	15h
<b>Módulo 2 – Políticas públicas e gênero</b>		<b>60h</b>
Analisar as políticas públicas traçadas para atender as exigências quanto a identidade de gênero e a interseção com a identidade étnico-racial.	Conceitos: gênero, sexo e sexualidade.	15h
	Gênero e hierarquia social.	15h
	Desigualdades de Gênero no Brasil.	15h
	Movimentos de mulheres.	15h
<b>Módulo 3 – Políticas públicas e raça</b>		<b>60h</b>
Fazer uma retrospectiva histórica da construção do conceito de raça e do protagonismo dos movimentos negros e, especialmente de mulheres negras, na produção de diagnósticos sobre as desigualdades raciais e na proposição de políticas de promoção da equidade.	A construção histórica da ideia de raça.	15h
	O percurso do conceito de raça no campo de relações raciais no Brasil.	15h
	Desigualdades raciais e realização socioeconômica: uma análise das mudanças recentes.	15h
	Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras: uma Agenda Contra o Racismo.	15h
<b>Módulo 4 – Estado e sociedade</b>		<b>60h</b>
Discutir sobre a atuação do Estado e da Sociedade Civil no processo de implementação de políticas públicas com recorte de gênero e raça.	Estado, sociedade e cidadania.	15h
	Direito público: o direito como instrumento de transformação social.	15h
	Políticas públicas, ações afirmativas e raça.	15h
	Políticas públicas, ações afirmativas e gênero.	15h
<b>Módulo 5 – A transversalidade de gênero e raça na gestão pública</b>		<b>60h</b>
Refletir sobre os desafios na elaboração de políticas públicas com recorte de gênero e raça, uma vez que esta perspectiva acarreta, necessariamente, a promoção social da igualdade e o combate às estruturas que reproduzem as relações de poder entre homens e mulheres e a discriminação étnico-racial.	Marcos históricos, conceituais e institucionais das <b>políticas públicas de gênero e raça</b> - Conceitos de interseccionalidade, intersetorialidade e transversalidade.	15h
	Planejamento governamental e orçamento público com recorte de gênero e raça.	15h
	Monitoramento e avaliação de programas e projetos.	15h
	Elaboração de projetos e legislações.	15h
<b>Módulo 6 – Metodologia de Projetos de Pesquisa e de Intervenção</b>		<b>75h</b>
Discutir sobre metodologias de projetos de pesquisa e de intervenção, visando a construção de seus projetos de pesquisa sobre temas tratados neste curso, relacionados às categorias: gênero, raça e políticas públicas.	Métodos Qualitativos: A produção do conhecimento e as políticas públicas.	20h
	Métodos Quantitativos: subsídios para a ação.	20h
	Processo de elaboração do TCC.	35h
<b>Atividades presenciais</b>		<b>30h</b>
<b>Total de carga horária do curso</b>		<b>390h</b>

Fonte: produzido pela autora com base no AVA Moodle e na Ficha Relatório do GPP-GeR/UFMA (2013).

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o GPP-GeR foi realizado com doze turmas distribuídas nos municípios de: Caxias, Codó, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz e Santa Inês do estado do Maranhão. Cada município, chamado de polo, teve duas turmas, totalizando 345 (trezentos e quarenta e cinco) alunos/as matriculados no curso. Inicialmente, a equipe administrativa e pedagógica contava com 26 (vinte e seis) profissionais, conforme tabela 2.

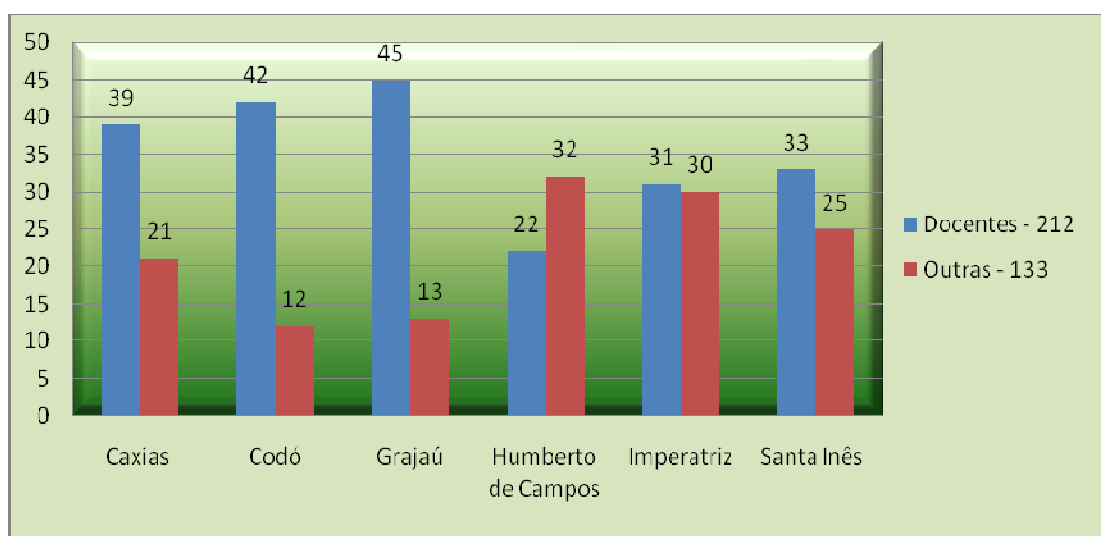
**Tabela 2 – Quantidade de alunos/as matriculados/as no GPP-GeR da UFMA, por polo e profissionais que atuaram no curso (2011)**

MUNICÍPIOS / POLO	QUANT. MATRICULAS	Nº	FUNÇÕES DA EQUIPE	QUANT. PROF.
Caxias	60	1	Coordenadora do Curso	1
Codó	54	2	Coordenadora de Tutoria	1
Grajaú	58	3	Professores/as Especialistas	4
Humberto de Campos	54	4	Tutores online	12
Imperatriz	61	5	Tutores presenciais	6
Santa Inês	58	6	Aux. Administrativo	2
<b>TOTAL</b>	<b>345</b>		<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

Fonte: produzido pela autora com base no AVA Moodle (UFMA, 2011). In: <<http://www.avapg.ufma.br/>>.

Em relação a este quantitativo de alunos no GPP-GeR, como já mencionei, houve bastante interesse por parte de professores, principalmente, nos polos de Caxias, Codó e Grajaú. Do total de 345 (trezentos e quarenta e cinco) matrículas, 212 (duzentos e doze) foram de docentes, tal como mostra a distribuição quantitativa, por polo (Graf. 2), que segue:

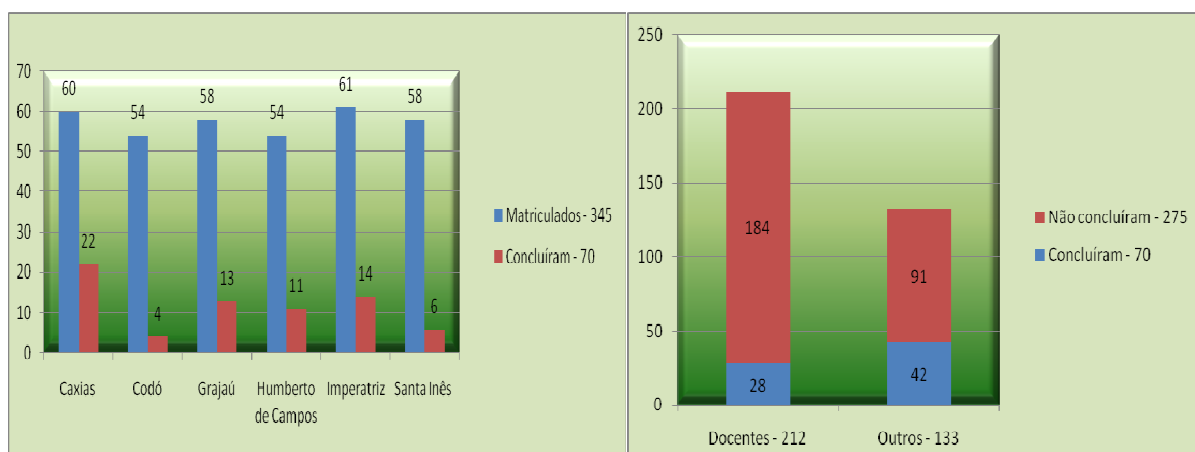
**Gráfico 2 – Alunos/as matriculados/as por polo e atividade de atuação (2011)**



Fonte: produzido pela autora com base na Ficha Relatório do GPP-GeR (UFMA, 2013).

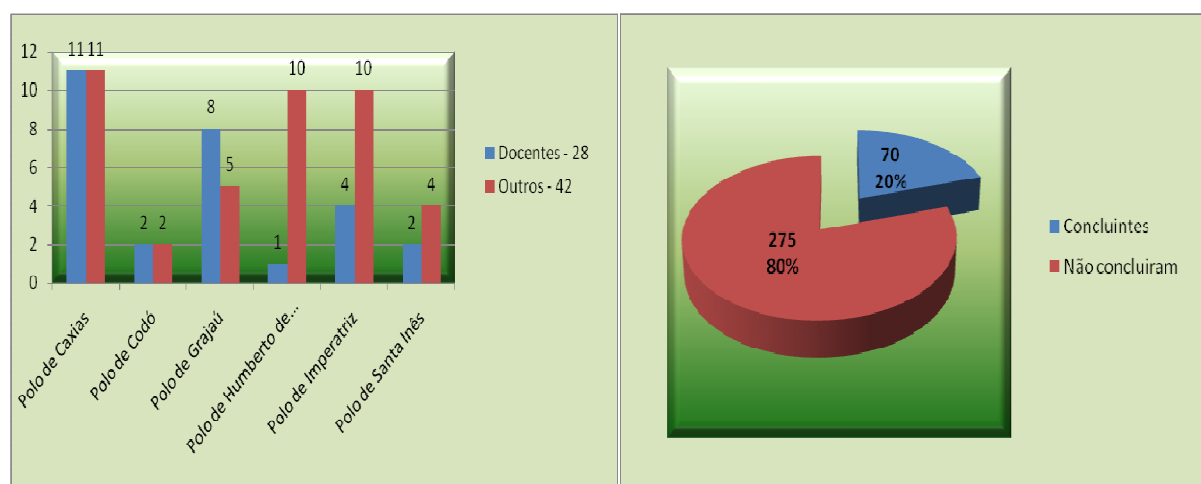
Desse total de 212 (duzentos e doze) matrículas de docentes, apenas 28 (vinte e oito) concluíram o curso. No que se refere ao ingresso de outros profissionais no GPP-GeR, houve 42 (quarenta e dois) concludentes de um total de 133 (cento e trinta e três) matrículas. Por fim, foram 70 (setenta) alunos/as que concluíram o curso GPP-GeR (Graf. 3 e 4).

**Gráfico 3 – Alunos/as matriculados/as, que concluíram e não concluíram o curso GPP-GeR, por polo e atividade de atuação (2013)**



Fonte: produzido pela autora com base na Ficha Relatório do GPP-GeR (UFMA, 2013).

**Gráfico 4 – Alunos/as que concluíram o curso GPP-GeR, por polo e atividade de atuação (2013)**



Fonte: produzido pela autora com base na Ficha Relatório do GPP-GeR (UFMA, 2013).

Logo, esta é uma situação que requer mais atenção, considerando o grande contingente de alunos/as que não concluíram este curso online, endossando esse fenômeno como uma realidade típica dos cursos a distância. Se, no currículo dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação docente, ainda encontramos pouco apoio para inclusão de

conteúdos sobre gênero e raça, na modalidade de educação a distância, é preciso superar os desafios que provocam elevadas taxas de evasões.

De acordo com o Censo EaD.br (2014, p. 22), os maiores obstáculos à realização de cursos a distância estão relacionados “a implantação ou a adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para distância, a resistência dos alunos e a resistência dos professores”. Nesse tipo de trabalho, as instituições e seus sujeitos padecem por seu pioneirismo – implantação relativamente recente dos cursos –, e por tentar romper com modelos paradigmáticos tradicionais. Esses estudos mostram que os motivos principais da evasão são: **falta de tempo para estudar e participar do curso; acúmulo de atividade de trabalho e falta de adaptação à metodologia.**

Os resultados numéricos demonstrados nos gráficos desafiam-nos a ampliar a análise da dimensão institucional, mais precisamente com o envolvimento das questões de ordem pedagógica, social, política e cultural, considerando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância, bem como as interferências da urdidura nesse processo pedagógico, sobretudo, por meio da constituição do tear, ou seja, do desenvolvimento da logística tecnológica com adesão pelo sistema de gestão de aprendizagem *Moodle*.

Estas são questões importantes que merecem ser explicitadas como objeto de estudo em outra pesquisa, uma vez que nesta tese focalizo a análise do que foi possível produzir no GPP-GeR, em termos dos significados de gênero e raça, dando ênfase, também, à participação do grupo de tecelões/ãs cursistas composto por docentes, descrevendo aspectos tecnológicos, de gestão, de organização didático-pedagógica e de concepções, a fim de analisar os significados de gênero e raça. Vejamos então, no próximo tópico, o trabalho dos/as tecelões/ãs dessa trama.

#### 4.1.2 A trama que dá sentido à urdidura: usando o tear e produzindo o tecido

Na UFMA, o curso GPP-GeR foi desenvolvido como especialização com carga horária total de 390h, por meio do ambiente virtual *Moodle*, usando ferramentas para armazenar arquivos de consulta (livros, artigos, vídeos, dentre outros) e de produção de atividades (textos individuais e coletivas), fazendo uso, principalmente, de recursos como: os diários, os foruns e as tarefas, os quais funcionavam como espaços de interação e interatividade.

A descrição deste tear (O *Moodle* como instrumento de criação do tecido) instiga-nos perguntar: Qual a importância, potencialidades e limites desse *software* em função das estratégias, concepções e objetivos pretendidos com o curso? Quais seriam os critérios de escolha de um LMS? Dentre os LMS existentes, por que utilizar o sistema *Moodle*? Esta escolha se articula a que concepção de EaD? O uso do sistema *Moodle* possui determinada intencionalidade pedagógica? Qual seria essa intencionalidade nos níveis macro e micro organizacional em estudo? São coincidentes? Qual a relação com a problemática das questões de gênero e raça na sociedade brasileira?

Considerando esse conjunto de questionamento, torna-se necessário, então, a análise de algumas peculiaridades sobre orientação tecnológica e pedagógica de uso de um sistema de gerenciamento de aprendizagens *online*. Primeiramente, enfatizarei o LMS utilizado pelo NEAD/UFMA, como ponto de partida para compreensão dessas situações problematizadas.

O *Moodle* é um sistema de acesso fechado e controlado por meio de contas de usuários e senhas. Foi desenvolvido por Martin Dougiamas numa postura socioconstrutivista, visando que “processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas da interatividade, mas, principalmente, pela interação, ou seja, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno” (SILVA, 2011, p. 18).

Esse componente da urdidura (tear), criado com capacidade ativa e colaborativa, tem sido bem aceito no Brasil, desde sua criação em 2001. É uma ferramenta que auxilia na fabricação do tecido/rede, sendo, portanto, necessário o planejamento do *design* educativo curso (**urdidura e trama**) que será “hospedado e tutoriado a partir do *Moodle*” (SILVA, 2011, p. 18).

Com a urdidura desenhada, é a vez da trama realizar seu trabalho na tecelagem. Fazem parte do grupo de tecelões/ãs da trama: professores/as, tutores/as e cursistas. Aos/as professores/as, cabe a escolha das agulhas ou navetes (as ferramentas de recursos e atividades), que serão utilizadas para tecer o entrelaçamento da urdidura, que lhe dá sentido. Os/as tutores são responsáveis pela costura, juntamente com os cursistas, é quando a rede de significados de gênero e raça é produzida.

Nesse sentido, o processo de customização e administração do tear AVA Moodle requer o conhecimento, não apenas por parte dos/as técnicos/as, mais também, de profissionais da educação (gestores/as; coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as e tutores/as), da produção de pelo menos três estruturas responsáveis pela dinâmica de ensino e

de aprendizagem e que são facilitadas por diferentes tipos de ferramentas, bem como, o uso destas pelos/as cursistas.

A seguir, destaco as principais características de cada uma dessas ferramentas (Quad. 12), as quais podem ser consideradas as agulhas necessárias aos entrelaçamentos das linhas de urdidura e trama no tear (AVA *Moodle*), ou seja, instrumentos utilizados na tecitura do Curso GPP-GeR.

**Quadro 12 – Tipos de formato de organização dos conteúdos no AVA *Moodle***

FORMATO	FUNCIONALIDADE
<b>Formato social</b>	Trata-se de um formato utilizado em situações específicas e focadas em um determinado assunto. O fórum articulado em sua página principal permite a participação dos integrantes por meio dessa ferramenta assíncrona de comunicação.
<b>Formato de tópicos</b>	É o mais utilizado na estruturação de cursos, tendo em vista a possibilidade de se agrupar os assuntos e conteúdos correlatos. Além disso, é utilizado para cursos em que hajam módulos ministrados em períodos de tempo diferentes da organização por semanas.
<b>Formato semanal</b>	Quando utilizado, permite que o curso seja organizado em unidades correspondentes a semanas com datas de início e fim bem definidas.
<b>Formato Semanal (CSS/sem tabelas)</b>	A diferença em relação ao formato semanal simples é que a organização em unidades não utiliza tabelas.
<b>Formato de curso LAMS</b>	Nesse formato o <i>Learning Activity Management System</i> (LAMS) é a interface central do curso. Para utilizá-lo, é necessário que o LAMS seja configurado pelo administrador do AVA.
<b>Formato SCORM</b>	O formato utiliza elementos em padrão <i>Sharable Content Object Reference Model</i> (SCORM). Um pacote que agrega um conjunto de conteúdos que oferecem a possibilidade de incluir páginas de <i>web</i> , gráficos, programas <i>javascript</i> , apresentações em <i>flash</i> , dentre outros.

Fonte: Produzido pela autora com base em Silva (2011).

O formato do Curso é a opção que indica o modo como os conteúdos (definidos pela urdidura e pela trama) são organizados no ambiente de aprendizagem. Ele é disponibilizado no AVA Moodle, por meio do recurso chamado: Sumário de Tópicos, no interior do qual são inseridos outros recursos e atividades. Com os recursos (Quad. 13) disponibilizam-se os materiais de estudo no tear (AVA Moodle):

**Quadro 13 – Tipos de recursos de organização dos conteúdos no AVA Moodle**

RECURSOS	FUNCIONALIDADE
Livro	Também conhecido como <i>book</i> , permite a construção de um conteúdo contínuo, substituindo <i>softwares</i> de edição e mostrando conteúdos como <i>PowerPoint</i> , <i>Word</i> e <i>Portable Document Format</i> (PDF), entre outros.
Criar uma página de texto simples	Disponibiliza pequenos textos sem necessidade de formatação aos usuários do AVA.
Criar uma página web	É bem mais completo do que a página de texto simples. Permite formatação completa, incluindo as mudanças de cores e inserção de figuras, vídeos e sons.
Link a um arquivo ou site	É muito importante no AVA. Ele tem dupla finalidade: disponibilizar arquivos para serem baixados/abertos e <i>links</i> que apontem para endereços da <i>Internet</i> .
Diretório	Permite a visualização das pastas onde os arquivos estão armazenados
Inserir rótulo	Possui as mesmas propriedades e possibilidades do bloco <i>HyperText Markup Language</i> (HTML), facilitando organização dos módulos.

Fonte: Produzido pela autora com base em Silva (2011).

As diversas possibilidades de atividades são consideradas como dinamizadoras em potencial das aprendizagens no tear (AVA Moodle), tendo em vista que a sua funcionalidade está em, basicamente, propiciar interatividade e interação entre as mídias e os participantes.

**Quadro 14 – Tipos de atividades de construção de conhecimentos no AVA Moodle**

(continua)

ATIVIDADES	FUNCIONALIDADE
<b>Base de dados</b>	Permite a criação e busca de bancos e bases de dados sobre qualquer tópico; a inclusão de imagens, arquivos, números, links e textos. Conhecimentos sobre programas como <i>Microsoft Access</i> ou <i>Filemaker</i> podem ser muito úteis.
<b>Chat</b>	Também conhecido como bate-papo, é uma atividade que permite a interação on-line e simultânea (síncrona) entre os participantes de um curso.
<b>Diário</b>	É uma ferramenta importante para desenvolver qualquer atividade reflexiva, de avaliação, observações e conclusão de assuntos, permite avaliações processuais e registro contínuo dos avanços e dificuldades no curso.
<b>Escolha</b>	Permite a criação de um pequeno formulário com perguntas e respostas.
<b>Forum</b>	Permite a criação de espaços de discussão (assíncrona), incluindo a possibilidade de classificar as mensagens.
<b>Glossário</b>	Destina-se à criação de dicionários de termos relacionados ao conteúdo trabalhado no curso. A versatilidade da atividade inclui a possibilidade de inclusão de imagens, arquivos e links.
<b>Objeto de aprendizagem móvel</b>	Refere-se a objetos criados especialmente para o acesso via dispositivos móveis e celulares.

(conclusão)

ATIVIDADES	FUNCIONALIDADE
<b>Tarefas</b>	Essa atividade possibilita a solicitação de atividades que devem ser realizadas de modo <i>on-line</i> ou <i>off-line</i> . É uma modalidade de carregamento de arquivos (produção textual, projetos, artigos, relatórios...) no AVA.
<b>WIKI</b>	Possibilita que vários participantes construam coletivamente um hiperdocumento. Trata-se de uma atividade democrática e muito interessante nas atividades em grupo. Seu funcionamento se assemelha ao serviço disponibilizado na <i>Wikipédia</i> ( <a href="http://www.wikipedia.org">www.wikipedia.org</a> )

Fonte: Produzido pela autora com base em Silva (2011).

Resumindo, a urdidura criou o curso no formato de tópicos, oferecendo a possibilidade de agrupar os temas e conteúdos por módulos e editou os recursos, bem como, a gravação de vídeoaulas. Já a edição das atividades foi desenvolvida por tecelões/ãs da trama que trataram, dentre outros assuntos, das questões de gênero e raça. A seguir, destaco somente as ferramentas dos módulos que foram analisados neste estudo (Quad. 15):

#### Quadro 15 – Recursos e atividades utilizadas nos módulos 2 e 3 do curso GPP-GeR

MÓDULOS	FERRAMENTAS	
	RECURSOS	ATIVIDADES
Módulo 2: Políticas públicas e gênero Módulo 3: Políticas públicas e raça	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sumário de tópico</li> <li>- Rótulo</li> <li>- Visualizar um diretório</li> <li>- Link a um arquivo ou site</li> <li>- Criar uma página web</li> <li>- Vídeoaulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Atividades virtuais assíncronas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forum</li> <li>- Tarefa</li> <li>- Diário</li> </ul> </li> <li>b) Atividades presenciais</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora com base no AVA *Moodle* da UFMA (2013).

Essas ferramentas (recursos e atividades), que estruturam o *layout* do curso (Fig. 9 e 10), mostram “os elementos textuais, o estilo e a identidade visual das telas” (GOMEZ, 2004, p. 132), orientando a produção final do tecido neste território virtual. Na tela são impressos os elementos necessários para que os/as tecelões/ãs da trama (principalmente, tutores/as e cursistas) possam interagir, debater, argumentar, propor questionamentos, avaliar, sugerir, enfim, anunciar saberes e significados sobre gênero e raça.



2
MÓDULO 2  
Políticas públicas e gênero

**GPP-GeR | Módulo 2**

Este Módulo está organizado em 4 unidades e visa analisar as políticas públicas traçadas para atender as exigências quanto a identidade de gênero e a interseção com a identidade étnico-racial.

[Biblioteca da módulo 2 Arquivo](#)

[Slides aula presencial - Módulo 2 Arquivo](#)

**Unidade 1: Gênero, Sexo e Sexualidade – 15 horas**

**Objetivo educacional:** Demonstrar as categorias de sexo, gênero e sexualidade, bem como as diferenças, apresentando a relevância destas para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas e suas formas de incorporação à ação cotidiana.

**Período: de 16 a 26/09**

[Mulheres Pioneiras Recurso](#)

[Atividade 1- Gênero, Sexo e Sexualidade \(16 a 19/09\) Fórum](#)

[Atividade 2 - Diferenças entre homens e mulheres que geram desigualdades. \(20 a 26/09\) Fórum](#)

---

**Unidade 2: Gênero e Hierarquia Social – 10 horas**

**Objetivo educacional:** Possibilitar um olhar aprofundado das relações e das hierarquias sociais com base no gênero, suas características fundamentais em diversos espaços, as formas como as diferenças são criadas e naturalizadas e seus impactos sobre a sociedade.

**Período: de 27/09 a 05/10**

[Por todos nós Recurso](#)

[Atividade 3 - Hierarquias de gênero - \(27/09 a 30/09/2011\) Fórum](#)

[Atividade 4 - Feminismo e suas implicações nas relações políticas - \(27/09 a 05/10\) Tarefa](#)

---

**Unidade 3: Desigualdades de Gênero no Brasil - 20 horas**

**Objetivo educacional:** Conhecer a partir da perspectiva de gênero os indicadores de desigualdades: educação, trabalho, saúde, pobreza/renda, violência/segurança.

**Período: de 06 a 19/10**

[Atividade 5 - Gênero no Programa Bolsa Família \(06 a 09/10\) Fórum](#)

[Atividade 6 - "Promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres" \(10 a 15/10\) Fórum](#)

[Atividade 7 - Políticas Públicas de combate à Violência contra a mulher \(16 a 19/10\) Fórum](#)

---

**Unidade 4: Movimentos de mulheres - 15 horas**

**Objetivo educacional:** Mostrar as trajetórias das lutas empreendidas pelos movimentos feministas e outros movimentos sociais em especial o movimento de mulheres.

**Período: de 20 a 29/10**

[MODELO - Síntese do módulo Documento Word](#)

[Atividade 8 - Síntese da unidade 4 Tarefa](#)

[MEMORIAL REFLEXIVO: refletindo sobre o percurso de aprendizagem Diário](#)

[Entrega do plano de ação Tarefa](#)

**Vídeoaulas**

[Professora Especialista do Módulo](#)

**Figura 11 – Layout do módulo 2 do Curso GPP-GeR**

Fonte: Produzido pela autora com base no AVA Moodle (UFMA, 2011).


**3** | **Módulo 3**  
**Políticas Públicas e Raça**


Este módulo está organizado em quatro unidades e pretende fazer uma retrospectiva histórica da construção do conceito de raça e do protagonismo dos movimentos negros e, especialmente de mulheres negras, na produção de diagnósticos sobre as desigualdades raciais e na proposição de políticas de promoção da equidade.


**Unidade 1: A construção histórica da ideia de raça**

**Objetivos educacionais:**

- o Fazer um percurso histórico e teórico sobre as noções de raça;
- o Ressaltar o caráter multifacetado e contraditório desta concepção.

 [Atividade 1 - Teorias raciais e determinismo hereditário \(07/11 à 14/11\) Fórum](#)


 [Atividade 2 - Raça, Racismo e suas concepções \(16/11 à 21/11\) Tarefa](#)


 [Modelo Atividade 2 Documento Word](#)


---

**Unidade 2: O percurso do conceito de raça no campo de relações raciais no Brasil**

**Objetivo educacional:** Apresentar uma breve sistematização das discussões teóricas que se impuseram sobre os conceitos de raça, miscigenação, democracia racial e preconceito racial no Brasil, entre a segunda metade do século XIX e a última década do século XX.

 [Atividade 3 - A miscigenação e suas contradições \(21/11 à 29/11\) Fórum](#)


 [Atividade 4 - Relações raciais nas pesquisas brasileiras \(30/11 à 05/12\) Tarefa](#)


 [Modelo Atividade 4 Documento Word](#)


**Unidade 3: Desigualdades raciais e realização socioeconômica: uma análise das mudanças recentes**

**Objetivos educacionais:**

- o Apresentar os principais aspectos que norteiam os atuais estudos sobre desigualdades raciais.
- o Apresentar questões consideradas relevantes pela literatura, a fim de que se entendam os processos de produção e reprodução dessas desigualdades, principalmente a relevância dos atributos de cor/raça e sexo para seu entendimento.

 [Atividade 5: A desigualdade racial e a estratificação racial \(06/12 à 10/12\) Fórum](#)


 [Atividade 6: A desigualdade racial segundo o Censo do IBGE 2010 \(11/12 à 15/12\) Tarefa](#)


 [Modelo Atividade 6 Arquivo](#)


---


**Unidade 4: Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras: uma Agenda Contra o Racismo**


**Objetivo educacional:** Apresentar e provocar o debate sobre a agenda antirracista que vem sendo negociada pelos/as ativistas dos movimentos negro e de mulheres negras, no Brasil contemporâneo.


 [Atividade 7: A mulher negra nas organizações sociais negras Fórum](#)

 [Atividade 8: Mulheres negras que marcaram a história dos movimentos negros \(16/12 à 20/12\) Tarefa](#)


 [Esboço do Plano de Ação \(21/12 à 25/12\) Tarefa](#)

 [Modelo Atividade 8 Arquivo](#)

 [Modelo de Plano de Ação Documento Word](#)

 [Memorial Reflexivo Diário](#)

**Videoaulas**







 [Videaula Especialista do Módulo](#)

**Figura 12 – Layout do módulo 3 do Curso GPP-GeR**

Fonte: Produzido pela autora com base no AVA *Moodle* (UFMA, 2011).

Nesse *layout* é possível identificar os tipos de ferramentas utilizadas identificando, por meio de símbolos (Quad. 16), os recursos e as atividades que foram selecionadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem online. Vejamos:

**Quadro 16 – Ícones de identificação das ferramentas usadas no AVA Moodle**

ÍCONES	FUNÇÕES
	Visualizar o diretório onde estão todos os materiais de estudo do curso.
	Forum de discussão – atividades de debate.
	Diário – atividades de reflexão e avaliação.
	Link a um arquivo – orientações complementares de atividades.
	Tarefa – atividades de produção textual e elaboração de planos de ação.
	Criar uma página web – disponibiliza vídeos e textos complementares.

Fonte: Produzido pela autora com base no AVA Moodle (UFMA, 2011).

A criação e edição de um curso *online*, frequentemente, são desenvolvidas pela equipe tecnológica que compõe a urdidura, preparando os espaços de movimentação da trama, entretanto, é muito importante um trabalho conjunto entre eles, uma espécie de aprendizagem mutua, isto é, tecnopedagógica em que o envolvimento de tecelões/ãs da urdidura e da trama, propicie uma estrutura mais adequada à concepção pedagógica do curso.

Nesse movimento, a urdidura tem a possibilidade de se apropriar de dimensões didático-pedagógicas e a trama de dimensões tecnológicas, pois, conhecendo as diferentes ferramentas do AVA Moodle, é possível que os/as tecelões/ãs (Gestores/as, coordenadores/as, professores/as e tutores/as) proponham atividades mais diversificadas e que atendam aos objetivos do curso e as aprendizagens dos cursistas.

Na elaboração da ferramenta de produção dos significados de gênero e raça, especificamente, no Curso GPP-GeR, houve pouco diálogo, em nível micro-organizacional, entre a urdidura e a trama, sendo que, após a criação do curso pelos tecelões/ãs da urdidura, a edição ficou dependendo do grupo de tecelões da trama que a desenvolveu a partir de sua experiência tecnológica, terminando por limitar as possibilidades de uso dos recursos e atividades que o AVA Moodle poderia oferecer.

O desenvolvimento pedagógico do curso GPP-GeR não poderia ser comprometido por questões logísticas ou dificuldades de controle do *software* adotado. Para Gomez (2004, p. 154), “a finalidade de desenvolver cursos na *Web* é gerar, nas brechas da Internet, espaços para a educação”. Foi entre essas fissuras que se tornou possível acessar, neste território do Curso GPP-GeR, elementos necessários na análise do tecido/rede produzido neste curso, isto é, os significados de gênero e raça.

Dessa forma, integrando princípios da etnografia virtual e análise crítica de discurso (ACD), por meio das técnicas de tecelagem e topologia de rede foi possível criar e percorrer a trilha de um “saber anunciado” (GOMEZ, 2004, p. 132) por professores/as especialistas (tecelões/ãs da urdidura e da trama), expondo, cursistas e tutores/as em interação com seus próprios saberes e experiências. Nessa ótica, é que selecionei as atividades de debates em fórum, buscando analisar a rede de significados de gênero e raça produzidos no Curso GPP-GeR, os quais são discutidos no tópico seguinte.

#### **4.2 Território de formação discursiva<sup>25</sup> generificadora e racializadora (Gênero e Raça)**

O estudo da formação discursiva generificadora e racializadora teve início com a escolha dos discursos sobre gênero e raça presentes nos foruns de discussão do Curso GPP-GeR. Foi guiado pelo propósito de analisar seus significados presentes na interação entre cursistas/cursistas e cursistas/professores, tentando aproximar-me do tecido/produto elaborado neste curso.

Inicialmente, realizei a leitura das postagens nos foruns relacionados aos módulos 2 e 3, respectivamente, nomeados de “Políticas Públicas e Gênero” e “Políticas Públicas e Raça” (Quad. 17), bem como do livro didático correspondentes a estes módulos. Conforme especifico a seguir:

---

<sup>25</sup> Trata-se de um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2012, p. 88).

**Quadro 17 – Foruns de discussão selecionados para análise dos significados de gênero e raça**

MÓDULOS DO CURSO	FORUNS DE DISCUSSÃO DO CURSO
<b>Módulo 2: Políticas Públicas e Gênero</b>	<p style="text-align: center;"><b>Unidade I – Conceitos: gênero, sexo e sexualidade</b></p> <p><b>Forum 1: Gênero, sexo e sexualidade</b>  <i>A partir do que estudou e refletiu na unidade 1 do módulo 2, compartilhe conosco o que compreendeu sobre as categorias gênero, sexo e sexualidade.</i></p>
<b>Módulo 3: Políticas Públicas e Raça</b>	<p style="text-align: center;"><b>Unidade II – A construção histórica da ideia de raça</b></p> <p><b>Forum 2: Teorias raciais e determinismo hereditário</b>  <i>a) Com base no estudo realizado sobre as teorias unitarista e diferencialista, fundamente-as levando em consideração os dias atuais.</i>  <i>b) As teorias raciais no século XIX afirmavam que os seres humanos eram portadores de uma carga genética imutável, na qual cada grupo humano teria certos comportamentos, atitudes e inteligência diferente de outros grupos humanos. Neste sentido, os judeus foram vítimas desse pensamento. Com base nessa informação, faça um texto relacionando o determinismo hereditário x judeus.</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Unidade 2: O percurso do conceito de raça no campo de relações raciais no Brasil</b></p> <p><b>Forum 3 - A miscigenação e suas contradições</b>  <i>A miscigenação racial ao longo do tempo foi uma marca distintiva do Brasil, porém no final do século XIX houve uma contradição, visto que as teorias raciais não sinalizavam para isso. Nesse sentido, explique o paradoxo anti-miscigenação x miscigenação no período pós-abolição dos escravos em 1888.</i></p>

Fonte: UFMA (2013).

No Módulo 2: Políticas Públicas e Gênero, priorizei a análise do primeiro forum porque reúne, com clareza, os discursos que abordam noções de gênero e, no Módulo 3: Políticas Públicas e Raça acessei dois foruns das unidades 1 e 2. Isto aconteceu porque o conteúdo da unidade 1, apesar de propor a discussão da “construção histórica da ideia de raça” não ofereceu subsídios para se fazer um percurso histórico e teórico sobre as noções de raça, sugerindo mais a discussão sobre as teorias unitarista e diferencialista e a questão do racismo antissemita do que, propriamente, a intenção anunciada para o forum 2 (Quad.16).

Essas primeiras leituras foram de discursos dos foruns do polo Humberto de Campos, selecionados aleatoriamente como testes de análise. A partir dessas leituras, fui relacionando esses discursos às perspectivas teóricas de gênero e raça presentes no livro didático do curso, que ainda serão analisadas neste tópico. Esse estudo teve início com a análise do forum 1, os quais agruparam os significados de gênero em dois blocos discursivos (Quad. 18). Vejamos:

**Quadro 18 – Significados de gênero por alunos/as do curso GPP-GeR  
(Polo Humberto de Campos)**

<b>1º Bloco discursivo: movimento normativo/assimilacionista</b>
<p><b>Discurso 1:</b> O gênero, segundo Rachel Soihet (2009), é uma ferramenta analítica que teoriza a questão da diferença sexual dando ênfase ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização e dando relevo ao aspecto relacional entre mulheres e homens, o que é essencial para descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas. Acresce-se à significação uma articulação do gênero com classe e com raça/etnia, tendo em vista que as desigualdades de poder se organizam, no mínimo, conforme esses três eixos (CURSISTA1).</p> <p><b>Discurso 2:</b> <b>Sexo</b> diz respeito às características físicas e anatômicas, enquanto <b>Gênero</b> está relacionado a uma construção social. <b>Gênero</b> está relacionado ao modo com que sociedade constrói os conceitos dos comportamentos esperados de homens e mulheres, comportamentos diferentes, que produzem e reforçam as relações de poder. Desse modo, o sexo, a natureza e o biológico, por si só, não determinarão quem seremos. Seremos aquilo que aprendemos desde o nosso nascimento, numa constante incorporação e internalização de valores e comportamentos esperados de nós, enquanto meninos ou meninas, rapazes e moças, homens e mulheres (CURSISTA2).</p> <p><b>Discurso 3:</b> O <b>sexo biológico</b> também não determina a sexualidade, ao contrário do que defende a corrente do essencialismo. A <b>sexualidade</b> é uma construção, um aprendizado, que se dá pela incorporação da nossa identidade de gênero e orientação sexual ao longo do tempo, uma posição que é defendida pelo construtivismo social. A <b>sexualidade</b> está intimamente relacionada com o gênero que, por sua vez, tem relação estreita com os movimentos feminista e LGBT... <b>Sexualidade e gênero</b>, portanto, não nascem com os indivíduos nem são imutáveis. Por se tratarem de objeto de construção social e cultural, espelham um momento da vida da pessoa e, por isso, são passíveis de mudança... (CURSISTA3).</p>
<b>2º Bloco discursivo: movimento crítico/problematizador</b>
<p><b>Discurso 4:</b> As teorias que utilizam o conceito de gênero são plurais, não existindo mesmo uma voz uníssona. Penso, entretanto, que o conceito da Raquel Soihet tem limitações cujo comentário pode ser interessante de ser feito. Este conceito, apesar de mencionar "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo", não aponta para uma desnaturalização da própria categoria SEXO a qual permanece como sendo do campo da natureza, havendo uma inscrição cultural sobre um corpo natural. Dessa forma, subsistiria a dicotomia NATUREZA X CULTURA. Fora isso, da forma como aparece o conceito, percebemos que a dicotomia HOMENS e MULHERES permanece, oposição que justamente contribui para a formatação da sociedade dentro dos parâmetros heterossexistas. Essas foram minhas impressões que gostaria de compartilhar com vocês (CURSISTA4).</p> <p><b>Discurso 5:</b> Quando dizes que "Sexo diz respeito às características físicas e anatômicas, enquanto Gênero está relacionado a uma construção social" penso que cabe o mesmo comentário que fiz para a <b>[discurso 1]</b> acerca da permanência da dicotomia NATUREZA X CULTURA. Dessa forma, permanecemos colocando o sexo no âmbito da natureza e dizendo que esse corpo sexuado é NEUTRO, deixando de lado todo o caráter político e do discurso biológico sem o qual não entenderíamos esse corpo como ele "é" aos nossos olhos. Não sei se me fiz entender, mas meu objetivo com esse comentário é problematizar a noção do corpo, do que tu chamas de "sexo biológico" como algo NATURAL (CURSISTA4, grifo nosso).</p>

Fonte: Machado e Boakari (2013).

Nesta primeira análise dos significados de gênero foi possível identificar que o território discursivo do GPP-GeR foi produzido no entrelaçamento de dois **movimentos: normativo/assimilacionista e crítico/problematizador**.

O primeiro movimento agrupa os discursos em que a noção de gênero é formada a partir da matriz heterossexual, e que, mesmo fundada na perspectiva construcionista, aparece de modo natural, como se não existisse o sujeito político da construção. Tem-se, ainda, uma travessia entre determinismo biológico e determinismo cultural ou simbólico. Tal perspectiva impõe questionar: será a cultura também um destino? O que é biológico não é construído?

Onde está o sujeito dessa construção? Qual seria a lógica do descentramento, deslocamento e rupturas?

Essa necessidade de questionar a lógica normativa aparece no segundo movimento, o **crítico/problematizador**. Este é propiciado pela capacidade de diálogo dos sujeitos (tutor/a e cursistas) que colocam em interação suas diversas experiências e saberes plurais. Trata-se de uma postura que reconhece as limitações da noção de gênero, expondo suas formas de hierarquizações sociais e de associações tradicionais e descritivas com a natureza. Os movimentos que são críticos têm consciência da complexidade dos usos da noção de gênero para definir sujeitos, papéis e relações socioculturais.

Quanto à questão racial, fiz o mesmo percurso, cujos resultados foram sistematizados por Machado e Boakari (2014) também, em dois blocos discursivos (Quad. 19), os quais estão relacionados apenas a perspectiva normativa/assimilacionista. Vejamos a seguir:

#### **Quadro 19 – Significados de raça por alunos/as do curso GPP-GeR (Polo Humberto de Campos)**

(continua)

<b>No primeiro bloco discursivo:</b> construção da ideia de raça no ocidente europeu entre os séculos XV e XIX
<p><b>a) A não existência de variedades de raças:</b> [...] a separação racial torna-se completamente irracional em função das composições raciais, das miscigenações, recomposições e padronizações em nível de espécie que houve desde o início da caminhada da humanidade sobre o planeta. A genética demonstra que a variabilidade humana quanto às combinações raciais pode ser imensa. Mas as diferentes adaptações ocorridas a nível racial não alteraram sua estrutura quanto espécie [...]. Todas as raças provêm de um só tronco, o <i>Homo sapiens</i>, portanto o patrimônio hereditário dos humanos é comum (Cursista 1).</p> <p><b>b) A negação da existência de raças superiores e inferiores (somos todos iguais?) e afirmação da existência de desigualdades (alguns ficaram diferentes?):</b> [...] não há raças superiores ou inferiores em relação umas às outras, mas as desigualdades existem e as pessoas menos favorecidas estão nesta condição pela falta de oportunidades e pela negação histórica dos seus direitos humanos. Os judeus eram considerados uma raça. O racismo antissemita distingue-se de outras formas de racismo, porque não considera os aspectos relacionados à aparência e sim a possibilidade de transmissão genética das características que são objeto da intolerância (determinismo hereditário). (Cursista 3).</p> <p><b>c) A construção de uma raça intermediária:</b> Desde 1881 a raça humana dividiu-se em <b>raça civilizada</b> (brancos europeus) e <b>raça selvagem</b> (negros, índios e indianos). A <b>raça brasileira</b> é resultado da <b>mestiçagem</b> de várias raças tanto civilizadas quanto selvagem. Os estudiosos baseam-se em pesquisas e observações, onde definem teorias para melhor explicar o comportamento das pessoas na sociedade. As teorias Unitaristas e Diferencialistas, atualmente se completam, a primeira trabalha a essência do homem. Já a segunda trabalha a especificidade ou melhor caracteriza as pessoas ou sociedades de acordo com a raça, comportamentos, cor da pele, e outros aspectos. Porém as teorias raciais completam cada vez mais o racismo. No caso dos Judeus, estes foram vítimas, mas não só os judeus, todos que faziam parte daquela sociedade. Porque a divisão das pessoas era feita por determinação hereditária, ou seja, o chamado <b>determinismo hereditário</b> (Cursista 4, grifo nosso).</p>

(conclusão)

**O segundo bloco discursivo: ideia de raça como problema na definição da identidade nacional brasileira**

**a) Miscigenação e construção de uma identidade nacional brasileira:** *No século XIX, o produto do cruzamento inter-racial, era entendido como degenerescente, tal compreensão desenvolvida pelas teorias racialistas defendia que a miscigenação gerava uma espécie degenerada. E como a população brasileira era constituída majoritariamente por indivíduos das raças “inferiores” (negros, índios e os mestiços) éramos, portanto, uma nação que teria seu futuro afetado por esse cruzamento. O que estava em discussão com a abolição da escravidão era a questão da construção da identidade nacional, a construção de uma nação, de um povo brasileiro, no entanto esse “povo” teria que ser viável quanto a sua origem racial. Nesse contexto, o pensamento de Nina Rodrigues e Silvio Romero. Sobre raça, mestiçagem e miscigenação serão fundamentais para entendermos o rumo que o país irá tomar. Romero, apesar de concordar com a ideia de hierarquia racial, percebia a miscigenação como uma saída, ou seja, era necessário depurar o sangue negro através da inserção de mais brancos no país. O estímulo a imigração de europeus como todos nós sabemos será a “saída encontrada” para tornar o país viável em termo racial (Cursista 1, grifo nosso).*

**b) Ruptura com a noção de miscigenação e o reconhecimento da mestiçagem, a partir da obra de Gilberto Freyre:** *A mestiçagem é o resultado das condições concretas do convívio humano através dos séculos em nosso país, levando em conta as relações sociais e raciais. Esta situação começou a mudar quando, em 1933, surgiu Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, que marcou uma verdadeira revolução ao valorizar – e enaltecer – de forma sistemática o mestiço e a civilização própria e nova criada a partir da mistura de “raça” (Cursista 2, grifo nosso).*

**c) O Projeto UNESCO e a rejeição das ideias de: imigração europeia; miscigenação; mestiçagem; ideologia do branqueamento e democracia racial como convivência harmoniosa. Um modo inovador?** *A obra de Gilberto Freyre contribuiu, e muito, para o embotamento da necessária indignação das populações negras para se organizar e lutar contras as desigualdades, exploração e opressões sofridas, no Brasil. Inúmeras(os) autoras(es) vem demonstrado em seus trabalhos/pesquisas as iniquidades/mazelas urdidas pela falácia da tese gilbertofreyriana da existência de uma democracia racial no Brasil. No nosso país a democracia ainda é um mito, haja vista os dados estatísticos, de órgãos oficiais, sobre as desigualdades existentes. Vide o exemplo do nosso estado: o Maranhão (Cursista 5, grifo nosso).*

*A imigração europeia contribui para forjar uma nação mestiça, o que não elimina aqui o racismo, mas a ideologia dominante ainda prega que não existe racismo no país, que há democracia racial – distribuição de renda e oportunidades iguais entre negros e brancos – e a ideologia do branqueamento no país, via mestiçagem de brancos e negros e outros segmentos étnico-raciais, nos leva a acreditar que haja uma convivência harmoniosa entre os povos, uma falácia. O pensamento racista presente nos escritos das referências daquela época ainda perdura nos tempos atuais e talvez, quem sabe, um dia conseguiremos fazer cair por terra tudo isso e vivamos num país em que haja respeito às diferenças e à diversidade (Cursista 6, grifo nosso).*

*Segundo Guimarães (2004) a geração brasileira formada pelo projeto UNESCO, que a rigor comanda esse campo de estudos dos anos 1950 até os 1970, buscará entender o preconceito de cor de um modo inovador, encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição de sociedade de castas para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna. Ao contrário de Charles Wagle, de Donald Pierson e de Gilberto Freyre, essa geração não restringe sua análise ao campo da cultura ou da interação social. Não se trata de simples abertura (classes) de relações sociais antes fechadas (castas), que teriam sido propiciadas, sem grandes fricções, seja pela maior miscibilidade dos luso-brasileiros ou sua tolerância racial, seja pelos mores católicos ou pelas supostas características intimistas do sistema escravista. Do mesmo modo, as queixas de preconceito e o seu registro, mais abundantes no Sul que no Norte, não se devem a valores introduzidos por imigrantes recentes, mas às características próprias ao processo de mudança social (Cursista 1, grifo nosso).*

Fonte: Machado e Boakari (2014).

Nessa primeira análise dos significados de raça, foi possível identificar apenas o movimento **normativo/assimilacionista**, no que diz respeito à ideia de miscigenação (mestiçagem biológica) ou de sincretismo (mestiçagem cultural), considerando o viés ideológico pautado no projeto de formação de uma identidade nacional brasileira em que a mistura é traduzida como forma de homogeneização cultural, mediante ruptura com a cultura



africana e indígena e aproximação do modo de vida europeu, já que as diferenças são consideradas obstáculos a integração da população negra à sociedade brasileira.

Sobre as possibilidades dos movimentos críticos/problematizadores de construção da diversidade, estas não conseguem penetrar em um território bastante sedimentado pela força que tem os discursos hegemônicos em expressar e transmitir sentidos de negação do racismo, ajudando no controle das resistências e no “gerenciamento da imagem pessoal, institucional ou social e da autodefesa ideológica” (DIJK, 2008, p. 168).

Depois de interpretar as primeiras análises de Machado e Boakari (2013, 2014), ampliei o universo da análise dos significados de gênero e raça entre os polos de Caxias, Codó e identifiquei sinais de ruptura com essa visão homogeneizadora, especificamente, no polo de Caxias. Considerei como sendo os/as tecelões/ãs desta pesquisa, 10 (dez) cursistas do curso GPP-GeR (Quad. 20), selecionados entre os 15 (quinze) que aceitaram, formalmente, participar da pesquisa e que são docentes (conforme descrevi na segunda rede). A seguir está o perfil desses sujeitos:

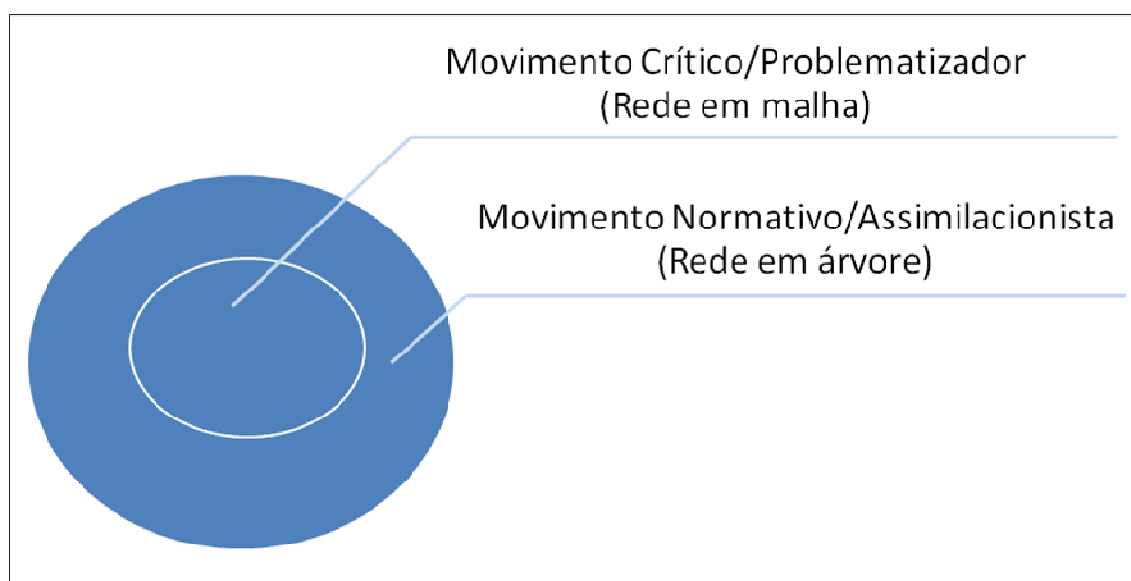
**Quadro 20 – Perfil dos/as tecelões/ãs dos discursos por polo**

Polos	Identificação dos discursos	Perfil dos sujeitos do discurso
Caxias	Discurso 1	Docente
	Discurso 2	<b>Licenciada em História.</b> Especialista em História do Brasil pela UEMA. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação. Docente.
	Discurso 3	<b>Licenciada em História.</b> Mestra em Políticas Públicas pela UFMA. <b>Professora</b> da rede <b>estadual e municipal</b> de Caxias. Assessora especial da Secretaria Municipal da Mulher.
	Discurso 4	<b>Licenciada em pedagogia</b> pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora na área de <b>educação infantil</b> .
Codó	Discurso 5	Docente licenciada em Pedagogia.
	Discurso 6	Docente licenciada em Pedagogia.
	Discurso 7	Docente licenciada em Matemática.
Humberto de Campos	Discurso 8	Docente.
	Discurso 9	Mestra em Educação pela UFMA. Coordenadora pedagógica na área de Currículo e de Educação das Relações Étnico-Raciais. Professora do PROFEBPAR-UFMA e Faculdade Santa Fé. Coordenadora Nacional de Formação do Movimento Negro Unificado (MNU) e Coordenadora Geral do Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão, Membro da Comissão Técnica Nacional para Diversidade e Assuntos Relacionados à Educação dos/as Afro-brasileiros/as.
	Discurso 10	Professora da rede estadual de ensino. Militância no movimento feminista. Trabalhou na Secretaria de Estado da Mulher (SEMU) como assessora na área dos direitos sexuais e direitos reprodutivos. Estuda o tema da intersexualidade e tem formação na área de Ciências Sociais/UFMA.

Fonte: Produzido pela autora com base no Fórum de Apresentação do Curso GPP-GeR.

Durante as leituras e análises dos discursos desses cursistas desenvolvi o segundo dispositivo da TPR – a ACP, tendo em vista as diferentes visões epistemológicas, que observei transitarem neste curso e, que considere relacionadas à pelo menos duas concepções de rede: em árvore e em malha. A primeira diz respeito ao sistema de conhecimento vertical, centralizado, sequenciado e hierárquico, sendo sustentadas pelos movimentos normativos/assimilacionistas. A segunda está associada ao sistema de conhecimento horizontal, descentralizado, é um tipo de rede complexa em que todos os *nós* comunicam-se com todos, logo não há um centro direcionador das comunicações, tais características tem sustentação nos movimentos críticos/problematizadores.

Essas topologias são duas grandes linhas sistematizadas de maneira entrecruzada, já que não há na realidade socioeducacional investigada, grupos tão coesos e com fronteiras tão bem definidas nesses territórios. Essa flexibilidade fronteiriça ocorre porque os significados do movimento crítico/problematizador são produzidos no interior do movimento normativo/assimilacionista (Fig. 13).



**Figura 13 – Relação entre os movimentos Assimilacionista e Problematizador**

Fonte: Produzido pela autora.

Além de identificar essas perspectivas normativas e críticas no universo delimitado e associá-las as topologias de rede ponto a ponto: árvore e malha, fiz a revisão de todo o conteúdos dos módulos 2 e 3 do livro didático do curso e o levantamento bibliográfico de produções científicas, referentes ao estado da arte dos estudos de gênero e raça na educação, procedendo a arqueologia dos conceitos de gênero e raça.

Desse modo, este processo de análise dos significados de gênero e raça, presentes nos foruns dos módulos 2 e 3 do curso GPP-GeR, exigiu recorrer a arqueologia desses discursos em suas dimensões histórica e epistemológica, reunindo um conjunto de obras que tratam dos conceitos de gênero e raça e sustentam a produção de experiências socioculturais normativas/assimilacionistas ou críticas/problematizadoras que aparecem nos foruns do curso GPP-GeR. Vejamos a seguir:

#### 4.2.1 Arqueologia do conceito de raça

A ideia de raça não apresenta legitimidade científico-biológica, porém, seu uso tem sido justificado em sentido político e sociológico, tendo em vista que sua invalidade científica ainda não impediu a continuidade de desigualdades sociais, relacionadas às diferenciações raciais. Além disso, sem desmerecer das contribuições do conceito de etnia, a ideia de raça, enquanto conceito socialmente construído, ajuda na compreensão do peso do racismo e da discriminação racial (NASCIMENTO, 2003; GOMES, 1995) na sociedade brasileira e sua influência na estruturação de classes sociais.

Este conceito também constitui uma construção política e social sendo, portanto, uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (HALL, 2006, p.66). A discussão da questão racial, na ótica do “racismo científico” (raças inferiores), não foi elemento fundamental de legitimação da escravidão no Brasil, e, ao contrário dos discursos racistas do final do século XIX, os/as africano/as escravizados foram imprescindíveis para o desenvolvimento socioeconômico da chamada metrópole.

É no período de efervescência da abolição que a sociedade brasileira é analisada a partir de preocupações com o impacto das características raciais no desenvolvimento do país. Nesta ocasião, africanos/as e afrodescendentes passam a ser considerados empecilhos ao progresso econômico e à formação da identidade nacional brasileira. Afinal, o que fazer com o contingente populacional que deixava a condição de escravo? Quais mecanismos deveriam ser utilizados para mantê-los libertos e, ao mesmo tempo, subjugados, subalternos, destituídos de poder, de participação social e de exercício da cidadania, sendo explorados e, contraditoriamente ao discurso ideológico da época, continuando a enriquecer a elite brasileira?

Nos anos finais do século XIX, a invenção da noção de raça é impregnada de interesses ideológicos, sociais, políticos e econômicos que buscavam a manutenção do *status*

*quo* social da época. Com isso, raça torna-se um problema social, já que se constitui como mecanismo de produção e reprodução de desigualdades sociais, ou seja, as interpretações teóricas, literárias e artísticas, que afirmavam a inferioridade da população liberta, criavam situações de bloqueio a qualquer possibilidade de ascensão deste grupo, incluindo a negação de políticas sociais por parte do Estado.

Este mecanismo ideológico criou um imenso contingente de descendentes de escravizados desprotegidos pelos direitos sociais e uma ampla desigualdade social, gerando reivindicações e mais indagações científicas acerca da pobreza e marginalidade que destruía e continua destruindo, em maior proporção, este grupo social.

Muitos pesquisadores/as, dentre os quais: Gomes (1995, 2005), Guimarães (2001), Jaccoud (2008), Munanga (2004), Osório (2008) e Ribeiro (2005) já analisaram, historicamente, os argumentos acerca das interpretações racistas; elogio a miscigenação, a mestiçagem, ao ideal de branqueamento e a democracia racial; os efeitos do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais, dentre outros, na tentativa de compreender a problemática racial na sociedade brasileira.

Com estes/as autores/as, não é minha intenção revisitar todo o pensamento sociocultural sobre as questões raciais produzidas desde as interpretações racistas do século XIX até os dias atuais, pois, já o fizeram. Contudo, a fim de analisar os significados de raça presentes no Curso GPP-GeR, torna-se importante, nesta arqueologia, destacar os principais conceitos relacionados às questões raciais nestas produções científicas (Quad. 21).

**Quadro 21 – A produção de significados de raça a partir do final do Século XIX – perspectivas acerca das relações sociais no Brasil**

<b>Período / Autores/as</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Significados (produção cultural)</b>
<b>Final do Séc. XIX e início do Séc. XX</b> Silvio Romero; Nina Rodrigues; Oliveira Vianna	<b>Raça biológica</b> Mestiçagem biológica	Branqueamento por meio da: Mestiçagem “positiva”: “Superioridade dos mestiços” e Mestiçagem negativa: inferioridade dos africanos e afrodescendentes; Naturalização das desigualdades, da distribuição de poder, dos prestígios e privilégios.
<b>1930/1950</b>  Gilberto Freyre	<b>Etnia</b> <b>Raça cultural</b> Mestiçagem cultural <b>Afro-brasileiro</b>	Tolerância da mestiçagem, harmonia, civilidade, boa convivência, homogeneidade e assimilação cultural; deslegitimação da hierarquia com base racial e fortalecimento do branqueamento como “solução” aos problemas raciais.
<b>1940/1950</b> Arthur Ramos; Donald Pierson; Thales Azevedo; Charles Wagley; Roger Bastide	Classe social Democracia racial	Ausência de preconceito racial e Preconceito de classe; Influências do Projeto UNESCO; Reprodução conjunto das desigualdades raciais.
<b>1950/1960</b> Luiz de A. Costa Pinto; Oracy Nogueira; Octávio Ianni; Fernando Henrique Cardoso; Florestan Fernandes; Roger Bastide	Raça biológica Relações raciais Cor Negro Classe social	Constatação empírica do preconceito racial: preconceito de marca / preconceito de classe; Integração do negro à sociedade de classe; A emancipação do negro brasileiro significa a emancipação de todo o povo brasileiro da exploração capitalista – caráter universalista da emancipação (Guimarães, 2001).
<b>1960/1980</b> Carlos Hasenbalg; Nelson do Valle Silva; Edward Telles;	Desigualdade e mobilidade social Raça, Cor, Negro (pretos e pardos), Classe social Etnicidade	Influência da raça na situação do negro; Desigualdades raciais no Brasil; O preconceito racial naturaliza a pobreza; O preconceito de classe naturaliza o racismo; Mensuração dos efeitos do preconceito racial; Classificação racial bipolar (brancos e negros).
<b>Pós-Constituinte</b> <b>Os anos 1990</b> Antonio Sérgio Alfredo Guimarães  Nilma Lino Gomes Henrique Cunha Júnior	<b>Raça Social</b> <b>Étnico-racial</b>	Sociologização do termo raça: denúncia e reinterpretação da realidade social e racial; Ambiguidade do termo raça; Raça como construção social.
	<b>Afrodescendência</b>	Crítica à ideia de raça social ligada a constituição biológica, ambas foram socialmente construídas; Ênfase no conhecimento da história do passado africano relacionado a história do Brasil.

Fonte: Quadro teórico elaborado pela autora com base nos seguintes autores/as: Cunha Jr. (2005), Gomes (2005), Jaccoud (2008), Munanga (2004), Osório (2008) e Ribeiro (2005).

Os estudos especificados no quadro 20 mostram, dentre outros aspectos, o modo pelo qual a ideia de raça foi sendo construída como problema nas relações sociais no Brasil, a partir das produções intelectuais em cada época histórica, seja como conceito de raça biológica, raça social ou raça cultural. Isto não quer dizer que são produções históricas lineares e sem diversidades de saberes numa mesma época, porém, são pesquisas que

ganharam notoriedade, considerando as intenções socioculturais, políticas e econômicas do momento.

Uma produção pouco visibilizada em muitos estudos sobre relações raciais nas décadas de 1940 e 1950, refere-se a primeira pesquisa de mestrado realizada no Brasil em 1942, por Virginia Leone Bicudo (1910-2003) que, no bojo dos discursos de democracia racial e da ausência de preconceito racial, defendeu a tese da existência sim, de grandes assimetrias nas relações sociais com base em critérios raciais, num enfoque que articulou as diferenças de raça, gênero e classe social. Segundo banco de dados do CNPq (2014), Virginia Bicudo foi aluna de Donald Pierson entre 1941 e 1944.

Em 1942, Virgínia iniciou o mestrado, sob a orientação de Donald Pierson, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Lá teve a oportunidade de articular seus interesses pela sociologia e pela psicanálise ao estudar a questão racial e os conflitos raciais existentes entre brancos e negros. Sua dissertação de mestrado, intitulada *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, foi a primeira defendida no Brasil sobre a temática, tendo, ao contrário do seu orientador Donald Pierson, compreendido que o preconceito racial é uma variável relevante na organização e produção social. De forma inovadora, com articulação entre a antropologia, a sociologia e a psicologia social, Virgínia investigou as atitudes raciais e sociais de grupos de pais e mães de estudantes de escolas públicas em bairros populares e de classe média paulistana, por meio de entrevistas e estudos de caso. (CNPq, 2014, s.p)

Vale ressaltar os argumentos de Almeida (2011, p. 418) em resenha da obra de Virginia Bicudo que nos oferece elementos para análise dos discursos sobre relações raciais produzidas no Brasil de perspectiva estrangeira, influenciando sobremaneira na “formação autóctone de intelectuais” (CURY, 2005) brasileiros, dentre os quais, as mulheres afrodescendentes não aparecem em boa parte das revisões bibliográficas:

Por intermédio das argumentações de Bicudo, faz-se presente o pensamento de Park (1931) sobre conflito cultural e formação da identidade, numa junção entre Antropologia, Sociologia e Psicologia Social pela Escola de Chicago. A ele se vinculam Stonequist (1937), com atenção voltada para pessoas divididas entre diferentes mundos sociais, Faris (1937), com interesse por atitudes sociais, Pierson (1942), com tese orientada por Park e que, por sua vez, orientou Oracy Nogueira e Virgínia Bicudo. Ambos, colegas de turma, inspiraram-se mutuamente e tiveram grande afinidade no tratamento da questão racial, chegando a resultados distintos de Pierson. Enquanto este privilegiava o preconceito de classe, aqueles afirmavam que a ascensão social não apagava as distâncias das marcas de cor.

Com esta arqueologia dos estudos sobre raça no Brasil, foi possível identificar que as perspectivas conceituais transitam, principalmente, em cinco ondas de significados, tendo por base, dentre outras categorizações, os estudos de Osório (2008), denominando de “onda

teórica” o balanço que pretendeu focalizar as principais ideias, que distinguem cada onda sem, contudo, fixar com rigidez as diferenças existentes entre períodos.

Além disso, ampliando o universo da análise dos significados de raça entre os polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos, identifiquei outros discursos, que estão associados tanto ao arranjo topológico em árvore (normativo/assimilacionista), quanto se aproximam da topologia em malha (crítico-problematizadora).

Na **primeira onda de produção de significados (final do Século XIX e início do Século XX)** agrupei, sobretudo, os estudos de Oliveira Vianna e Nina Rodrigues como principais representantes dos argumentos da inferioridade inata dos/as negros/as. Vertente biológica que dissemina ideias de naturalização das diferenças, hierarquização por atributos físicos como processos de miscigenação e mestiçagem que marcam a inferioridade da população africana e seus descendentes culturalmente e biologicamente. Relacionados a esta perspectiva estão os discursos:

*No limiar do processo histórico no que diz respeito à ideia de raça é possível perceber que as teorias raciais fundadas na Europa foram baseadas na desigualdade entre as raças, que por sua vez eram fruto da miscigenação que era tida como algo degenerativo e prejudicial para a humanidade, visto que poderia ser transmitido hereditariamente* (Discurso 2, grifo meu).

*As teorias raciais anti miscigenação explicavam hierarquização da humanidade pela degradação ou degeneração da raça negra, que era considerada como fruto do suposto cruzamento entre brancos/as e macacos, e pela transformação causada pelo clima de escurecimento da pigmentação e queda da civilidade. As mesmas usavam também a hipótese de o/a negro/a ser um/a branco/a decaído/a ou corrompido/a, buscando desta forma ajustar a nascente ciência raciológica ao monogenismo, ou seja, dando unidade e origem comum ao gênero humano.*

*Já as concepções raciais miscigenação pós-abolição continuaram usando o critério da cor, mas complementaram usando outros critérios como a forma do crânio, a estrutura do cabelo, o tipo do nariz, lábios, queixo, etc. Usavam também como determinantes para cálculo da inteligência e moral da pessoa humana, os seguintes critérios: as técnicas de medição do corpo humano, as características físicas favorecidas pelo desenvolvimento da antropometria e a convicção da medição do crânio, suas formas, tamanho e peso, ou seja, esses critérios caracterizavam os respectivos graus de inteligência, industriiosidade e sentimento.* (Discurso 7, grifo meu).

Na **segunda onda de produção de significados (1930/1950)** estão as teses de vertente culturalista, dando ênfase às relações raciais harmônicas; a construção da brasilidade e a noção de “democracia racial”, usada nas décadas de 1940 e 1950 por Arthur Ramos, Roger Bastide e Charles Wagley, conforme Guimarães (2013), embora muitos pesquisadores/as creditem esse termo a Gilberto Freyre, como mostra Ribeiro (2005), com o intuito de desconstruir esse mito. Também, estão aqueles estudiosos envolvidos com o Projeto UNESCO, que se mantinham contra a ideia de existência do preconceito e discriminação

racial, atribuindo o problema social às reações de ordem capitalista, caracterizando o Brasil como uma sociedade multirracial de classes, colocando o foco na questão de classe social. Entre os discursos dos/as docentes cursistas não há foco na classe social, a questão racial é um problema cultural. Vejamos:

*No Brasil havia a ideia de **democracia racial**, e a ideia de branqueamento da nação através da miscigenação com os europeus (Discurso 1, grifo meu).*

*A identidade nacional construída foi a do **mito da democracia racial**. A ideia de um País em que existe uma miscigenação forte e um entrelaçamento de culturas sem preconceito. Expressar a crença de que no Brasil não existe racismo ou discriminação racial. A imagem vendida no exterior é de um País democrático no tocante à questão racial (Discurso 3, grifo meu).*

*[...] Durante o Estado Novo a família transforma-se na "base de tudo" e constitui-se em elemento integrador do país em revelia à ideia de desintegração oriunda de nossa "impureza" racial. A família patriarcal passa a ser ressaltada através de pensadores como Oliveira Viana e Gilberto Freyre (224-225). Por meio da **influência de Boas, Freyre** lança mão da domesticidade e da sexualidade para forjar uma identidade nacional não mais atormentada pelas fragilidades raciais, e sim, rica em suas relações domésticas e familiares, denotadoras de um forte controle social exemplificado pela marcante diferenciação de gênero. Posteriormente, a imagem da família patriarcal começa a ser enfraquecida pelo próprio Freyre que, de acordo com Parry Scott, preocupou-se em criar um "mito de fundação histórica e não uma descrição de realidade atual". Dessa maneira, a família patriarcal, **protagonista de uma sociedade cujas questões raciais estavam diluídas em uma base social fundada numa cultura doméstica forte**, passou a ser entrave para os padrões de modernização e burocratização que o Capitalismo exigia naquele momento para que uma nação se coloca-se dentro dos padrões euro-americanos. (Discurso 10, grifo meu)*

Na **terceira onda de produção de significados (1950/1960)** destaco os estudos que fazem contestação às visões anteriores de harmonia de relações raciais. Dentre outros, os trabalhos liderados por Roger Bastide, por exemplo, já consideram o peso do passado escravista no atraso da população negra nas relações capitalistas e Florestan Fernandes conclui que o preconceito e a discriminação racial constituem mecanismos que atrasam a integração do negro na sociedade de classes. Tem-se um movimento de constatação empírica do racismo, considerando o desenvolvimento do Projeto UNESCO que coordenou, nos anos 1951 e 1952, um ciclo de investigação sobre relações raciais no Brasil. A intenção era compreender experiências de relações raciais com reduzidas taxas de tensões étnico-raciais e universalizá-las no mundo pós-segunda guerra mundial (MAIO, 1999). No interior dos discursos da inexistência de conflitos raciais constata-se, empiricamente, o racismo.

*Ainda encontramos uma **marginalização social muito presente em relação a raça**, pois, é muito difícil encontrarmos pessoas negras assumindo cargos de chefia e quando o assumem é colocado em xeque o tempo todo, o negro precisa provar sempre a sua competência, mostrar que sabe realizar as tarefas a ele propostas,*



*como se o seu potencial não perdurasse e sim se desfizesse diante dos obstáculos apresentados (Discurso 4, grifo meu).*

*Sabemos que “as teorias racistas não podem alicerçar-se em bases científicas” e para tanto a UNESCO organizou em Atenas, na primavera de 1981, um simpósio onde representantes de várias disciplinas puderam expor os mais recentes progressos alcançados pela ciência neste campo. Vinte e dois cientistas debateram em torno dos seguintes temas: Genética e Racismo; Psicologia, Neurobiologia e Racismo; Sociologia e Racismo; Antropologia; Etnologia e Racismo; História, Pré-História e Racismo. **Aprovaram um documento reprovando aquelas teses criadas para justificar cientificamente o racismo** (JACQUARD, p. 25, 1984). Todavia, apesar de sabermos que estas teses são, hoje, condenadas, ainda vivemos sobre seus espectros (Discurso 8, grifo meu).*

*Segundo a Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais (UNESCO, Paris, setembro de 1967): “O racismo tem raízes históricas. Não se trata de um fenômeno universal. Em várias sociedades e culturas contemporâneas sua presença é inexpressiva e houve longos períodos históricos isentos de qualquer manifestação racista”. Entretanto, a prática do racismo ainda é constante na sociedade brasileira, apesar de uma maioria da população não assumir que manifesta preconceito racial e age com discriminação racial com relação às pessoas negras (Discurso 9, grifo meu).*

Na **quarta onda de produção de significados (1960/1980)**, destaco estudiosos que se interessam pelas análises estatísticas, em mensurar os efeitos do preconceito racial, analisando a relação entre desigualdade racial e mobilidade social. São os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson Silva que demonstraram, por meio de evidências empíricas quantitativas, como “os negros tendiam a permanecer na mesma posição relativamente subalterna de seus pais, a despeito de sua incorporação à moderna sociedade de classes.” (OSÓRIO, 2008, p.82). Com os modelos de análises estatísticas, foi possível reconhecer as desigualdades sociais no Brasil, destacando o peso que o preconceito e a discriminação racial tem na estrutura social. O discurso que segue enfatiza essa importância de se mensurar o racismo, o preconceito e as discriminações raciais nos diversos setores da sociedade. Vejamos:

*A situação da população negra no Maranhão e no Brasil nos faz refletir sobre necessidade do desenvolvimento de políticas públicas específicas para população negra, demonstrada amplamente por **dados estatísticos de instituições governamentais e não governamentais, que este que, embora seja praticamente mais da metade da população brasileira 74%, senso 2002 do IBGE, continua compondo o setor das chamadas minorias políticas, com menor acesso aos direitos políticos, econômicos, educacionais, sociais e culturais [...]** Os indicadores têm mostrado a importância da escolaridade para a melhora na inserção no mercado de trabalho, na qualidade da ocupação e, principalmente, para a elevação dos rendimentos. No entanto, há ainda forte componente discriminatório que dificulta a inserção no mercado de trabalho e a ascensão profissional dos negros e faz com que a remuneração recebida por eles seja inferior à dos não-negros. No Brasil começa-se a perceber os prejuízos econômicos relativos às disparidades existentes entre a população branca e a população afrodescendente no acesso ao mercado de trabalho. **Essas disparidades são denunciadas pelas estatísticas que levantam dados sobre o assunto** (Discurso 6, grifo meu).*

Na **quinta onda de produção de significados (Pós-Constituinte)** enfatizo os debates que: giram em torno das reivindicações de políticas específicas para melhorar o acesso da população negra aos direitos sociais (educação, trabalho, saúde, dentre outros), problematizam o uso do conceito raça, refutando sua ligação com a vertente biológica, propondo o conceito de afrodescendência para enfatizar experiências culturais que, pela via da etnia, nos permita a compreensão de todo conhecimento do passado entrelaçado com a cultura africana (CUNHA JR., 2005).

Afrodescendência refere-se aos sujeitos com suas histórias de vida ligadas ao “conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil” (CUNHA, JR, 2005, p. 4). Por exemplo: há brasileiros/as afrodescendentes porque reconhecidos na ancestralidade africana, possuem uma relação umbilical (que se evidencia nas sociabilidades) com aquele continente e o seu povo historicamente. Tem-se, nesse sentido, uma brasilidade sendo a definidora da africanidade em questão. Há africanos afrodescendentes, estadunidenses afrodescendentes, etc. (ABREU; MACHADO; BOAKARI, 2012).

Nesta onda, destaco um discurso que mostra sinais de distanciamento das visões homogeneizadoras, reivindicando políticas específicas. Faz uso do termo afrodescendente que, embora não opere com experiências ligadas a cosmovisão africana, enriquece as discussões, apresentando certa contraposição aos demais discursos. Pode ser pensada como uma malha em construção, tentando se deslocar dos arranjos normativos da árvore! Vejamos:

*Na atualidade é perceptível e inegável a contribuição do negro na formação do povo e da Nação brasileira. No entanto ao longo de séculos ocorreu diversos conflitos entre europeus, indígena e principalmente com a população negra que foi massacrada, discriminada e considerada inferior as outras “raças”. Assim afirma Ronaldo Vainfas quando discorre sobre a mistura entre esses povos ocorrida no Brasil [...] a problemática existente entorno da miscigenação racial perdurou ao longo da história do Brasil e seus resquícios podem ser notados e sentidos nos dias atuais [...] acredita-se que o racismo, o preconceito e a discriminação, que foram produto da ciência de uma determinada época que buscou “comprovar” biologicamente a existência de “raças inferiores, veio pós século XIX perdendo força frente aos próprios avanços da ciência atual, bem como por meio da “universalização” de **políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial**. Portanto não se pode negar que **ações afirmativas** direcionadas para a população afro descendente estão sendo adotadas para reparar séculos de negação ao direito à cidadania da população negra, porém temos a convicção que muito ainda precisa ser feito para garantir os direitos fundamentais de todos os seres humanos (Discurso 2, grifo meu).*

Este discurso mostra-nos o quanto as possibilidades dos movimentos críticos/problematizadores de construção da diversidade têm dificuldades de penetrar num

território bastante impregnado pela manipulação das cognições – uma estratégia política e epistemológica de reprodução do poder das elites e, conseqüentemente, dos diferentes tipos de hierarquias sociais por sexo, raça, idade, classe, dentre outros. Para Dijk (2008, p. 240): “Manipular pessoas envolve manipular suas mentes, ou seja, as crenças das pessoas, tais como seus conhecimentos, suas opiniões e suas ideologias, os quais por sua vez controlam suas ações”.

Os significados que foram e ainda são produzidos sobre relações raciais no Brasil referem-se, principalmente, aqueles que correspondem às perspectivas descritas entre a segunda e quarta onda, conforme demonstrado, também na tese de Ribeiro (2005). Desse modo, é possível dizer com Cunha Jr. (2005, p. 254), que correspondem a “produtos dos grupos de pensamento sobre a cultura brasileira” (Tab. 3).

**Tabela 3 – Pensadores mais presentes nas referências bibliográficas analisadas por Ribeiro (2005)**

PENSADORES	PERCENTUAL DAS PESQUISAS
Azevedo	10%
Bastide	23%
Cardoso	11%
Cardoso de Oliveira	22%
Cunha	14%
Freyre	33%
Fernandes	52%
Hasenbalg	59%
Harris	3%
Ianni	33%
Nascimento	15%
Nogueira	11%
Pierson	2%
Pinto	0,9%
Ramos	2%
Rodrigues	15%
Vianna	8,9%

Fonte: Ribeiro (2005, p. 179).

Nesse sentido, são, também, os significados que mais aparecem nas postagens dos cursistas do GPP-GeR, nas análises desenvolvidas nos módulos 2 e 3 das turmas referentes aos Polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos. Os estudos mais recentes que tratam da problematização do conceito raça e propõem o uso da noção de afrodescendência, como em Cunha Jr. (2005), Boakari (2012), Gomes A. (2002, 2007), não são mencionados,

prevalecendo a ideia de raça, nomenclatura utilizada no próprio curso que, por sua vez, não utiliza a noção de afrodescendência no livro didático, referente ao módulo analisado nesta pesquisa, conforme especifico a seguir:

Assim, esperamos ter evidenciado que raça é uma categoria social, política e histórica que está emaranhada nas discussões sobre o processo de constituição de nosso país, daquilo que faz do “Brazil, Brasil” (SCHWARCZ, 1995). Em outras palavras, é necessário entender que **a identidade de um povo é um processo contínuo de construção que envolve negociações dos mais variados tipos e que envolve as categorias** que discutimos nos textos desta unidade: **raça, racismo, preconceito, miscigenação, discriminação, desigualdade e a possibilidade de igualdade** (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 110).

Na próxima unidade, analisaremos dados das desigualdades raciais e veremos, como demonstraram Fernandes (1955 e 1965) e Hasenbalg (1979), que a discriminação, o preconceito e o racismo no Brasil, possuem bases de sustentação que extrapolam a classe. Superar esse círculo vicioso que perpetua a pobreza, a violência e a discriminação contra negros/as é um dos grandes desafios que se colocam como etapa fundamental ao caminho de uma democracia efetiva e de um país justo . (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 110-111).

No próximo texto, analisaremos empiricamente as questões aqui levantadas a partir de dados sobre a população brasileira. Traremos indicadores sociais que têm sido um importante instrumento de estudos das desigualdades raciais, ao longo da história e que, mais recentemente, têm assumido um papel-chave no desenho de políticas públicas com recorte étnico-racial (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 116).

No curso GPP-GeR, raça é uma categoria social, política e histórica. São priorizadas produções sobre desigualdade racial, que se utilizam de indicadores sociais (como vimos no discurso 6), tendo como referência os estudos desenvolvidos pelos sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, considerando que, tais pesquisas, contribuem significativamente na construção de uma agenda política de combate às desigualdades raciais, as quais começaram a ser implantadas na segunda metade dos anos de 1990 (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010). As obras referidas (Quad. 22) sobre o uso de indicadores sociais e dos estudos de Carlos Hasenbalg são:

### Quadro 22 – Raça no Módulo 3: “Políticas Públicas e Raça” do GPP-GeR

ALGUMAS OBRAS REFERIDAS
JANUZZI, P. M. <i>Indicadores Sociais no Brasil: conceito, fonte de dados e aplicações</i> . 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.
HASENBALG, C. <i>Discriminação e desigualdades raciais no Brasil</i> . RJ: Graal, 1979.
_____. O Negro na Indústria: Proletarização Tardia e Desigual. <i>Ciências Sociais Hoje</i> . Brasília, 1992,.
_____. Race and socioeconomic inequalities in Brazil. In: FONTAINE, P. M. (org.) <i>Race, Class and power in Brazil</i> . Los Angeles: Center for Afro-American Studies/University of California, 1985, p. 25-41.
_____. SILVA, N. V. <i>Estrutura Social, Mobilidade e Raça</i> . RJ: Iuperj/Vértice, 1988.
_____. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. <i>Cor e Estratificação Social</i> . RJ: Contra Capa Livraria, 1999.
_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> . RJ, n.18, 1990, p.73-91.
_____. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. <i>DADOS Revista Dados – Revista de Ciências Sociais</i> , Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000, p. 423-445. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0011-52582000000300001&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0011-52582000000300001&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a> >. Acesso em: 09 ago. 2010.
SILVA, N. V. Black-White income differentials: Brazil 1960. Dissertação (Ph. D). University of Michigan, Ann Arbor, 1978.
_____. Distância social e casamento inter-racial no Brasil. <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> . RJ, n. 14, 1987, p. 54- 84.
_____. Estabilidade temporal e diferenças regionais no casamento inter-racial. <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> . Rio de Janeiro, n. 21, 1991, p. 49-60.
_____. Updating the cost of not being white in Brazil. In: FONTAINE, P. M. (eds.) <i>Race, Class and Power in Brazil</i> . Los Angeles: University of California, 1985.
_____; HASENBALG, C. A. <i>Relações Raciais no Brasil Contemporâneo</i> . RJ: Rio Fundo Editora, 1992.

Fonte: Heilborn; Araújo; Barreto (2010).

Assim, as discussões sobre raça, no módulo 3 do curso GPP-GeR, não alcançam a última onda descrita mais próxima do movimento crítico/problematizador, já que as propostas de reivindicações de políticas específicas focalizam somente as tentativas de mensurar os efeitos do racismo, preconceitos e discriminações raciais via evidências quantitativas. Também, não mencionam perspectivas que problematizam a noção de raça, a partir de novas elaborações com o termo afrodescendência, permitindo o distanciamento das marcações negativas e naturalizadas presentes nos termos comparativos raça e negro.

O discurso 2, que considerei indicar certa aproximação com a quinta onda, pode ser nosso termômetro que mostra bem como a sociedade contemporânea encontra-se enraizada nos pensamentos oriundos da ciência moderna, já que, junto com a crítica que denuncia os “pecados” dessa lógica racional e enuncia que seu edifício vem sendo abalado, é acompanhada de ideias que focalizam: a *contribuição do negro na formação do povo e da Nação brasileira; a mistura entre esses povos ocorrida no Brasil [...] a problemática [...] da miscigenação racial*. Também defende “universalização” de políticas específicas e acredita que muito ainda precisa ser feito para garantir os direitos fundamentais de todos os seres humanos. A região mediana, que tenta subverter códigos prescritos, o faz misturada a esta

ordem, como disse anteriormente, os significados do movimento crítico problematizador são produzidos no interior do movimento assimilacionista. É o que demonstram as análises dos discursos de gênero e raça no Curso GPP-GeR!

A compreensão disso está relacionada aos conflitos criados quando os sujeitos se permitem trocar de lentes e aprender a utilizar novas formas de ver o mundo, deixando de praticar a ciência que define seu paradigma atual. Conforme Kuhn (1998, p. 146):

Se o sujeito de uma experiência coloca óculos de proteção munidos de lentes que invertem as imagens, vê inicialmente o mundo todo de cabeça para baixo. No começo, seu aparato perceptivo funciona tal como fora treinado para funcionar na ausência de óculos e o resultado é uma desorientação extrema, uma intensa crise pessoal. Mas logo que o sujeito começa a aprender a lidar com seu novo mundo, todo o seu campo visual se altera, em geral após um período intermediário durante o qual a visão se encontra simplesmente confundida.

A análise dos significados de raça evidenciou linhas entrecruzadas de ruptura e continuidade com a lógica moderna. O conteúdo do livro do curso não oferece elementos de problematização do termo raça e os discursos dos fóruns naturalizam a sua construção sócio cultural. Os avanços podem ser identificados no reconhecimento das desigualdades raciais, a partir das pesquisas da UNESCO e no discurso de reivindicações de políticas afirmativas. Vejamos, a seguir, as construções sobre o conceito de gênero.

#### 4.2.2 Arqueologia do conceito de gênero

Para proceder à arqueologia do conceito de gênero, iniciei por duas obras: Alves e Pitanguy (2003) e Gonçalves (2006) porque traçam um perfil histórico das investigações sobre mulheres até chegar aos estudos de Joan Scott, que nos alerta sobre o perigo do uso de uma narrativa linear em que se evolui do feminismo para as mulheres e daí para o gênero, ambos continuam associados o que requer um estudo bem mais complexo (GONÇALVES, 2006).

Alves e Pitanguy (2003), discutindo o que é feminismo, tratam a questão da situação da mulher desde a Grécia antiga, passando pelo movimento sufragista e pelas formas de organização feminista no Brasil até os anos de 1970. Gonçalves (2006), por sua vez, aborda a militância feminista, iniciando com o evento da 1ª Convenção para o Direito das Mulheres (marco inicial do feminismo no ocidente), apontando, também várias publicações que se dedicaram aos estudos sobre a mulher e que antecedem a realização desta convenção.

Não é objetivo desta tese a análise de cada uma das obras (Quad. 23), que destaquei dos estudos de Alves e Pitanguy (2003) e Gonçalves (2006). É importante organizar

uma síntese dessas produções, buscando conhecer os principais acontecimentos históricos, que antecederam a disseminação do uso da noção de gênero nas produções científicas.

### Quadro 23 – Estudos sobre mulheres, feminismo e gênero

ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES/AS E OBRAS
1762	Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), conhecido como Molière – dramaturgo: <i>Lês femmes savantes</i> – As eruditas, tradução de Millôr Fernandes.
1791	Olympe de Gouges (1748-1793): Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.
1792	Mary Wollstonecraft (1759-1797): Reivindicação dos direitos da mulher (em defesa dos princípios rousseauianos de respeito aos ‘direitos naturais’).
1831	Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta Brasileira Augusta) 1810-1885: Espelho das brasileiras.
1843	Flora Tristan (1803-1844): União Operária.
1848	Jeane Deroin (1805-1894): Curso de Direito Social para as Mulheres.
1848	1ª Convenção para o Direito das Mulheres (marco inicial do feminismo no ocidente).
1859	Jules Michelet (1798-1874), filósofo e historiador: <i>La Femme</i> .
1869	John Stuart Mill (1806-1873), filósofo: A sujeição das mulheres.
1949	Simone de Beauvoir (1908-1986): <i>O Segundo Sexo</i> (10 ed. 1980).
1969	Heleieth Saffioti (1934-2010): <i>A Mulher na Sociedade de Classe Mito e Realidade</i> .
1981	Betty Friedan (1921-2006): <i>A segunda etapa</i> (1981). <i>A Mística Feminina – The feminine mystique</i> (1963).
1986	Joan Scott: <i>Gênero: uma categoria útil de análise histórica</i> (a publicação foi revisada e publicada em <i>Educação &amp; Realidade</i> , v. 20, n° 2, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Lopes Louro).

Fonte: Produzido pela autora com base em: Alves; Pitanguy (2003); Gonçalves (2006); Molière (2003).

Esta síntese dos múltiplos discursos sobre a mulher (Quad. 23) pode ser dividida em dois momentos. Primeiro, temos as obras publicadas antes de Simone de Beauvoir, que tratam das condições de vida da mulher como desamparada, ora reivindicando direitos e oportunidades iguais de formação intelectual entre meninos e meninas, ora, de modo conservador, naturalizando a distribuição de papéis sociais destinando às mulheres o espaço doméstico e maternal. Segundo, depois de Simone de Beauvoir têm proliferado, nas produções acadêmicas, literaturas com o uso da noção de gênero, conforme estudos que elaboram o estado da arte das pesquisas sobre gênero e educação (Quad. 24) como os de Rosemberg; Piza; Montenegro (1990), Rosemberg (2001), Jardim (2003), Amorim (2009) e Vianna (2011).

**Quadro 24 – Gênero nas pesquisas educacionais entre 1975 e 2006**

(continua)

Nº	AUTORAS	FONTES DE PESQUISA	PERÍODO
1	Fúlvia Rosemberg, Edith Piza e Thereza Montenegro	▸ Teses, dissertações, livros, artigos de periódicos, relatórios de pesquisa, textos apresentados em congressos e encontros, resumos incluídos em anais, etc.	1975-1989
2	Fúlvia Rosemberg	▸ Catálogo da ANPEd (1999); ▸ Base de teses e dissertações de programas de Educação filiados à ANPEd no período 1981-1998; ▸ O diretório de pesquisadores (as) Quem pesquisa o quê em Educação: 1998 e; ▸ Seis coleções de revistas especializadas em Educação e Estudos Feministas (ou de gênero ou sobre mulher).	1981-1998
3	Silvia Regina Marques Jardim	▸ Dissertações de mestrado defendidas em alguns dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes universidades situadas no Estado de São Paulo: UFSCar, Unicamp, USPSP e PUC-SP.	1990-2000
4	Karen Santos Amorim, Litza Pereira Santos, Flávia Roberta dos Santos Pereira e Lílian Miranda Bastos Pacheco	Artigos dos <b>periódicos</b> classificados pelo QUALIS-CAPES da área de Educação, ano base 2003, com conceito A e de circulação nacional, são eles: ▸ Avaliação (RAIES) – UNICAMP; ▸ Caderno Brasileiro de Ensino de Física – UFSC; ▸ Cadernos de Educação – UFPel; ▸ Educação PUC-RS; Educar em Revista – UFPR; ▸ Ensaio- Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Fund. Cesgranrio; ▸ Perspectiva– UFSC; ▸ Pro-posições – UNICAMP; ▸ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.	1990-2003
5	Claudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho, Flavia Ines Schilling e Maria de Fatima Salum Moreira	▸ Organizou-se um banco de dados com 1.213 títulos e resumos de dissertações, teses e artigos.	1990 e 2006

Fonte: Produzido pela autora.

Além desses estudos (Quad. 24), o artigo de Carvalho (2011) destaca as obras mais citadas, sobre o conceito de gênero, no GT Sociologia da Educação da ANPEd nas reuniões de 1999 a 2009. São elas:

**Tabela 4 – Conceitos de gênero mais referidos no GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)**

AUTORA/A	OBRA MAIS REFERIDA	FREQUENCIA
BOURDIEU	A dominação masculina.	3
CONNELL	Políticas da masculinidade.	2
	<i>The men and the boys.</i>	2
LOURO	Gênero, sexualidade e educação.	2
NICHOLSON	Interpretando o gênero.	2
SCOTT	Gênero: uma categoria útil de análise histórica.	3

Fonte: Carvalho (2011).



Esses estudos (Quad. 24 e Tab. 4) revelam, dentre outros aspectos, já a centralidade nos conceitos de gênero enquanto categoria relacional de construção social e histórica do sexo, além de que já sugerem a necessidade de articulação com outras contradições sociais de classe e raça (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990).

A obra mais citada (Tab. 4), no GT Sociologia da Educação, foi a de Scott (1995), mostrando, a partir dos anos 1990, o crescimento dos estudos de gênero, entre os/as pesquisadores/as, usado como categoria de rejeição ao determinismo biológico e para designar tanto as relações sociais entre os sexos, quanto às razões pelas quais são construídas como são, como funcionam ou como mudam.

Esta incidência de Scott (1995), nos estudos sobre gênero, aparece também nas análises dos discursos de gênero registrados nas atividades de debates (foruns de discussão), constatando a ocorrência de perspectivas do construcionismo social (tanto num movimento normativo/assimilacionista, quanto crítico/problematizador), tal como vimos em Humberto de Campos, também nos polos de Caxias, Codó.

Os discursos de gênero que correspondem aos movimentos normativos/assimilacionistas são:

*O entendimento da questão de gênero hoje torna-se fundamental no estudo das desigualdades sociais, tendo em vista que é um conceito relacionado ao "ser" homem e o "ser mulher na sociedade e não apenas uma questão relativa ao sexo, que deve ser entendido como o aspecto biológico/fisiológico. A questão de gênero permeia os acontecimentos desde os primórdios das civilizações, apresentando-se como uma construção social. Dentro dessa temática é importante também o entendimento da sexualidade para podermos entender a fundo a questão de gênero, uma vez que a sexualidade também é resultado de uma construção social relacionada as percepções, desejos e etc dos indivíduos (as) e do seu relacionamento consigo/corpo e com os outros indivíduos (as) (Discurso 1).*

*As discussões sobre gênero começam a ganhar visibilidade em meados da década de 70 com a força dos movimentos feministas. Logo se percebe que a mulher, assim como o homem, busca reconhecimento e conquistar seu espaço na sociedade. Essas discussões são decorrentes de uma construção histórica, onde uma das diferenças marcantes cultural e socialmente existentes entre homens e mulheres diz respeito a superioridade entre os sexos masculino e feminino. Diferenças essas fruto de uma sociedade patriarcalista onde o homem sempre foi visto como um ser perfeito criado para dominar. Em relação a categoria gênero que esta aponta papéis e relações socialmente construídas entre homens e mulheres, assim afirma Simone de Beauvoir, "não se nasce mulher, torna-se mulher." Nesse sentido a expressão "gênero" começou a ser compreendida justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física ou biológica. De modo geral quando falamos de sexo, isso nos traz certo constrangimento, desconforto, pois o sexo em determinado período histórico foi visto como algo sujo, ruim, literalmente algo exclusivo do espaço privado e que seria utilizado apenas para a procriação (Discurso 2).*

*O conceito de gênero está profundamente vinculado ao Movimento Feminista e surgiu nos anos de 1970. Gênero está ligado à construção social do sexo. Numa sociedade marcadamente machista, prevalece o domínio do masculino sobre o*

*feminino. Há, portanto, fortes relações de poder, onde o sexo dominante (masculino) atua sobre os demais gêneros (feminino, transsexual, bissexual, etc.). Nesta estrutura hierárquica, o macho exerce o controle sobre as mulheres e os gêneros que não se identificam com o masculino. Estas diferenças sociais culturalmente construídas ao longo da história e que se baseiam no sexo, atribuem papéis sociais a homens e mulheres. É claro, que existem especificidades próprias de homens e mulheres, mas estas características distintas se referem às diferenças naturais próprias de ambos os sexos, mas estas não devem servir de base para atribuições de papéis sociais. Pela cultura ocidental, o perfil predominante de cidadão e sujeito político por excelência, é homem, branco, rico e heterossexual. Já a sexualidade está ligada, não ao sexo anatômico, mas como a pessoa se vê e como ela se coloca perante a sociedade. Sexo está ligado à natureza propriamente dita, à anatomia dos corpos, ao fato de alguém ter nascido homem ou mulher, do sexo feminino ou masculino, conceito que difere totalmente de identidade sexual. Sexualidade se refere a uma construção social. Sexualidade vai muito além de corpos, mas é também resultado das relações sociais construídas pelas pessoas. A sexualidade está ligada à identidade sexual que as pessoas adotam. Ela corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida entre as pessoas e os grupos das quais ela faz parte. (Discurso 3).*

*[...] quando nascemos já encontramos um mundo formado repleto de ideologias que devemos seguir e uma destas ideologias, e bem forte por sinal, é que "o homem nasceu para mulher e vice versa" e quando alguém foge essa regra é visto como anormal e torna-se marginalizado pela sociedade a qual está inserido, pois faz parte da cultura dos povos discriminar aquilo que desconhecem ou fogem de seus princípios, associando até mesmo a pessoa homossexual a um marginal, usuário de drogas e insensível capaz de promover atos obscenos e profanos diante da população. No entanto, devemos ter consciência que a sexualidade de cada um independe das normas estabelecidas pela sociedade, mas que parte de cada um, e que devemos, sobretudo respeitar as escolhas que o ser humano faz, que mesmo agindo de maneira diferente da estabelecida nos princípios bíblicos e sociais, os homossexuais são pessoas como os heterossexuais, capazes de obedecer as normas estabelecidas pela sociedade, que são portadores de direitos, que cumprem fielmente com seus deveres e são tão responsáveis como qualquer pessoa. Então o que falta para a população de que ser diferente é normal, que as adversidades é que torna a vida mais prazerosa, mais cheia de alegrias, pois se tudo fosse sempre do mesmo jeito, não teríamos motivação para continuar vivendo na sociedade apática e sem conteúdo (Discurso 4).*

*Os padrões patriarcais que definem o que significa ser "mulher" (e consequentemente colocaram em questão o que significa ser "homem", embora esta questão apenas muito recentemente tenha se tornado objeto de reflexão por parte dos homens). A desconstrução a partir destas categorias mostrou que, tanto homens quanto mulheres, aprendem a ser e viver como tal a partir de um complexo aparato de normas e regras de comportamento que definem os papéis de gênero (Discurso 5).*

*Gênero é um conceito útil para explicar muitos dos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, nos ajudando a compreender grande parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida pública, na sexualidade, na reprodução, na família. Para iniciarmos a nossa conversa, o primeiro passo para entender o que é isto é mostrar as diferenças entre sexo e gênero. Quando falamos em sexo estamos nos referindo aos aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea, aquelas diferenças que estão no nosso corpo e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas das nossas vidas. Outra coisa que pode nos esclarecer sobre a diferença entre sexo e gênero é que os animais também são machos e fêmeas, mas eles não são homens ou mulheres, masculino ou feminino. Os animais não têm gênero. O conceito de gênero*

*se refere apenas às pessoas e às relações entre os seres humanos. É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria ideias sobre o que é um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero. Com isso, se estabelecem também as ideias de como deve ser a relação entre homem e mulher, a relação entre as mulheres e a relação entre os homens. Ou seja, a sociedade cria as relações de gênero. Desta forma, o conceito de gênero implica em uma relação, isto é, nas nossas sociedades o feminino e o masculino são considerados opostos e também complementares. Na maioria das vezes o que é masculino tem mais valor. Assim, as relações de gênero produzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas, de acordo com o seu sexo. É por isso que se diz que as relações de gênero são relações de poder. Concluindo, o conceito de gênero se refere às relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Todas estas relações criam várias desigualdades, fazendo com que alguns tenham mais poder sobre outros, sejam considerados mais importantes e respeitados na sociedade. Isto também faz com que algumas pessoas tenham mais liberdade e oportunidade para se desenvolver do que outras (Discurso 6).*

*Gênero diz respeito ao modo como nossa sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher. Portanto, a condição de gênero está fundamentada nos significados que indicam o que é ser homem ou ser mulher e não na anatomia dos corpos, ou seja, se refere à construção social do sexo anatômico, apontando para o conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos corpos, estabelecendo a ideia de masculino e feminino [...]. “os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino”. (Scott, 1990, p.14). Já sexo diz respeito às características físicas e anatômicas dos corpos, isto é, o sexo refere-se às características que distinguem o corpo do homem do corpo da mulher, como a genitália que é o conjunto dos órgãos genitais. Sexualidade está relacionada à atividade sexual, ou seja, o contato entre os corpos [...]. De uma forma simplificada, temos que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade e sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (Discurso 7).*

*Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Gênero significa que mulheres e homens são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. Sexualidade refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debate e a disputas políticas. (Discurso 8).*

Esses discursos, embora faça referência a Scott (1995), não observam a crítica que esta autora faz, esclarecendo que os usos descritivos do conceito de gênero são de uma visão funcionalista e focalizam a anatomia biológica, implicam relações entre sexos porque, aparentemente, a política nada tem a ver com essas relações. Operam, portanto, com

limitações, dicotomizando sexo e gênero. O discurso 7, por exemplo, seleciona o segundo elemento constitutivo do conceito de gênero que diz respeito aos significados normativos que, contraditoriamente, não está *na anatomia dos corpos*, mas *se refere à construção social do sexo anatómico*.

A confusão continua, assim como vimos com o conceito de raça! E, separar os movimentos normativos dos críticos, nesse trabalho, é uma estratégia de sistematização, visando à compreensão de suas particularidades, o modo como funcionam entre si e as possibilidades de que a região mediana, subversiva, possa distanciar-se da lógica hegemônica estabelecida, ademais, não há separação tão nítida entre esses movimentos nos pontos de vista dos sujeitos, mesmo fazendo uso teoria!

Um elemento importante de ruptura com a lógica moderna, no pensamento de Scott (1995), e que poderia ajudar na aproximação desses discursos com os movimentos críticos/problematizadores é quando a autora sugere que o “uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76), além, é claro, da conexão política que faz do conceito de gênero com as outras dimensões de desigualdades como as de raça e classe, logo, com as relações de poder.

São discursos que reconhecem o gênero de modo relacional, como o fez Simone de Beauvoir (1908-1986), em “O Segundo Sexo: a experiência vivida”, numa leitura existencialista. Esta autora fez uma análise do papel da mulher na sociedade, negando qualquer essência imutável e argumentando sobre o caráter histórico e socialmente construído de ser mulher. Considera que o mundo das mulheres não é diferente dos homens, sendo necessário assimilar este mundo masculino para poder libertarem-se, já que suas possibilidades sempre foram sufocadas, pois, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Esta obra de Simone de Beauvoir é considerada como o primórdio do conceito de gênero, pois, trata-se da “manifestação primeira do conceito de gênero [...] é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade.” (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Tendo em vista os múltiplos significados do conceito de gênero, alguns argumentos vêm problematizando-o, argumentando possibilidades de sua desnaturalização. São aqueles que se referem aos movimentos críticos/problematizadores, os quais foram identificados somente em dois discursos no polo de Humberto de Campos. Vejamos:

*As categorias gênero, sexo e sexualidade são importantes porque abrem novas perspectivas de investigação considerando a articulação das mesmas por teóricas/os críticas/os que contribuem com a análise desses temas na educação. Entretanto, qualquer política pública específica para as mulheres deve especialmente incidir sobre a situação da mulher negra e sua inserção na sociedade brasileira, o que pressupõe a eliminação das desigualdades sexuais e étnico-raciais, o combate ao sexismo e ao racismo e suas manifestações: o preconceito e a discriminação raciais. Lembramos que a sexualidade por vezes é refletida sob uma ótica biológica, sem que seja levada em conta sua dimensão cultural e histórica, sendo observado que as mulheres em geral e, principalmente, as mulheres negras ainda são vistas como objeto sexual, conforme pode-se perceber nas mensagens publicitárias. Scott já apontava que gênero e raça/etnia se articulam quando se discute a perpetuação das desigualdades sociais geradas pelo sexismo e racismo para mulheres e negras/os, respectivamente, uma vez que as desigualdades de gênero, associadas às de raça, são oriundas da ideologia sexista e racista que permeia as relações em nossa sociedade (Discurso 9).*

*As teorias que utilizam o conceito de gênero são plurais, não existindo mesmo uma voz uníssona. [...] Este conceito, apesar de mencionar "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo", não aponta para uma desnaturalização da própria categoria SEXO a qual permanece como sendo do campo da natureza, havendo uma inscrição cultural sobre um corpo natural. Dessa forma, subsistiria a dicotomia NATUREZA X CULTURA. Fora isso, da forma como aparece o conceito, percebemos que a dicotomia HOMENS e MULHERES permanece, oposição que justamente contribui para a formação da sociedade dentro dos parâmetros heterossexistas. Essas foram minhas impressões que gostaria de compartilhar com vocês (Discurso 10).*

Esses discursos relacionam-se mais com os estudos de gênero em Joan Scott que, numa leitura pós-crítica mais próxima do pós-estruturalismo, no contexto da “virada linguística”, publica “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, traduzido por Guacira Lopes Louro e publicado na Revista Educação & Realidade em 1995.

A autora considera que as palavras, as ideias e as coisas que elas pretendem significar têm uma história; aponta três posições teóricas de análise do gênero: o patriarcado; a tradição marxista e a posição que se divide entre a Escola Anglo-americana e a Escola Francesa (pós-estruturalismo); apoia-se na noção de desconstrução em Jacques Derrida, rejeitando o caráter fixo e permanente das oposições binárias (preocupações evidentes no discurso 10) e, por fim, define gênero a partir de duas proposições:

Na primeira, o gênero é elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o que implica a) símbolos; b) conceitos normativos; c) descoberta da natureza da representação binária do gênero; d) identidade subjetiva. Na segunda proposição, gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995).

O gênero, como categoria de análise histórica proposto por Scott (1995, p. 89), “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre

várias formas de interação humana”. É uma forma de revelar desigualdades sociais, já que este conceito permeia e estrutura toda vida social, preocupação mais destacada no discurso 9.

Com a centralidade nos conceitos sobre gênero, Joan Scott, mostra seu caráter instável, relacional e articulado ao poder, seja no passado, no presente, em diversas instituições sociais, seja em muitos lugares. Desse modo, qualquer revolta política de massa, reivindicações ou formulação política de governamental podem colocar velhas ordens em crise e incentivar novas formas de legitimação. Nessa acepção, a categoria gênero é deslocada de posturas totalizantes e universais, já que, para Scott (1995, p. 93):

São os processos políticos que vão determinar qual resultado prevalecerá – político no sentido de que atores diferentes e significados diferentes lutam entre si para assegurar o controle. A natureza desse processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica, no contexto do tempo e do espaço.

É possível ainda, destacar outro estudo, que sustenta o discurso 10. Trata-se da obra: “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, na qual Judith Butler faz análise acerca dos significados de gênero presentes nos debates feministas contemporâneos como coalizão, relacional que permite variadas identidades, “matrizes rivais e subversiva”, perturbadoras que subvertem e causam desordem no gênero. Para Butler (2012)

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções como modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (BUTLER, 2012, p. 20).

“[...] a unidade de gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade de gênero por via da heterossexualidade compulsória.” (BUTLER, 2012, p. 57).

A noção de gênero possui também:

[...] uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (BUTLER, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, a categoria gênero apresenta sinais de esgotamento, sobretudo, se usada de modo totalizante para representar uma lista de identidades: mulheres, mulheres afrodescendentes, mulheres lésbicas, mulheres operárias, mulheres rurais, mulheres idosas, mulheres professoras, mulheres chefes de família, dentre outros sujeitos cujas posições, “se

esforçam para abranger um sujeito situado, mas invariavelmente não logram ser completas.” (BUTLER, 2012, p. 206). Tal incompletude não deveria ser tomada de modo pessimista, já que, em confronto com as diferenças, essas identidades continuam oferecendo novos elementos para a teorização feminista.

Nesse sentido, são os estudos de Scott (1995) que abrem possibilidades para que o gênero seja considerado na história e nos métodos de investigação histórica, mais também, em outras áreas do conhecimento e diversos setores da sociedade como abordou o discurso 9, já propondo estudos interseccionais. O gênero, como categoria de análise, ganha centralidade e passa a ser discutido por diferentes sujeitos e em diferentes grupos de reivindicações sociais. Também é problematizado e acionado contra formas reguladoras e hegemônicas, tal como argumenta Butler (2012). Por outro lado, segundo Costa (1998), é também rejeitado por certos posicionamentos feministas que reivindicam a recuperação e a preservação dos direitos das mulheres, tendo em vista que, enquanto ocorre à difusão do gênero, tem-se a evaporação da categoria mulher.

Em síntese, esses discursos se referem à construção social do gênero (Quad. 25), presentes, sobretudo, nas obras de Beauvoir (1980), Scott (1995) e Butler (2012):

#### **Quadro 25 – A produção de significados de gênero nos foruns de discussão do GPP-GeR**

AUTORES/AS	CONCEITOS	SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS
Simone de Beauvoir (1908-1986) – O Segundo Sexo: a experiência vivida	Mulher	Relacional. Existência em relação com o outro. Produto elaborado pela civilização. Ideia de libertação assimilando-se ao homem. Movimento normativo/assimilacionista.
Joan Scott – Gênero: uma categoria útil de análise histórica	Gênero	Construções culturais. Criação social. Relações sociais ou sexuais. Relações de poder. Movimento crítico/problematizador.
Judith Butler – Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade	Gêneros inteligíveis	Coalizão aberta. Identidades instituídas e abandonadas. Movimento crítico/problematizador.

Fonte: Produzido pela autora com base em Beauvoir (1980), Butler (2012), Scott (1995).

Dentre essas autoras (Quad. 25) evidenciadas nos discursos do curso GPP-GeR, especialmente, pelos/as cursistas professores/as dos polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos. Esta última, embora não seja mencionada no livro didático do Curso (Módulo 2: “Políticas Públicas e Gênero”), está presente em postagens do forum de discussão, do polo de

Humberto de Campos, em defesa da desconstrução das dimensões universais e totalizantes da categoria gênero. Desse modo, foi importante recorrer a esta fonte (Quad. 26), no sentido de identificar as perspectivas em que os conceitos de gênero são acionados e se já aparecem articulados com a noção de raça.

#### Quadro 26 – Gênero no Módulo 2: “Políticas Públicas e Gênero” do GPP-GeR

AUTORA/A	ALGUMAS OBRAS REFERIDAS
Sueli Aparecida Carneiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Batalha de Durban. In: Revista Estudos Feministas [online] Florianópolis, v.10, n. 1, 2002. Disponível em: &lt; <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2002000100014&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2002000100014&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a>&gt;. Acesso em: 26 jul. 2010.</li> <li>• Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA – Empreendimentos Sociais, Takano Cidadania (Orgs.). Racismos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.</li> <li>• Mulheres em Movimento. Estudos Avançados [online], São Paulo: v. 17, n. 49, set./ dez. 2003, p. 117-133. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf</a>&gt;. Acesso em: 26 jul. 2010.</li> <li>• Raça e etnia no contexto da conferência de Beijing. In: O livro de saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Criola/Palas, 2000.</li> </ul>
Margarete Rago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. In: Labrys, Estudos Feministas, n. 3. Brasília: UNB, jan./ jul. 2003. Disponível em: &lt; <a href="http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm">http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm</a>&gt;. Acesso em: 13 out. 2010.</li> <li>• Relações de Gênero e Classe Operária no Brasil: 1890-1930. In: PISCITELLI, A. et al. (Orgs.). Olhares Feministas. Coleção educação para todos. 1.ed. Brasília: Organização UNESCO / Ministério da Educação, v. 10, 2009, p. 219-237. Link para download disponível em: &lt;<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=124351">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=124351</a>&gt;. Acesso em: 28 jul. 2010.</li> </ul>
Joan Scott	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação &amp; Realidade, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99. Disponível em: &lt;<a href="http://sistema.clam.org.br/biblioteca/?q=node/805">http://sistema.clam.org.br/biblioteca/?q=node/805</a>&gt;. Também disponível em: &lt;<a href="http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html">http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html</a>&gt;. Acesso em: 28 Jul. 2010.</li> </ul>
Jurema Werneck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nossos Passos vêm de Longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: WERNECK, J. (Org.). Mulheres Negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2008, p. 76-84.</li> <li>• Nem Gênero, Nem Raça: mulheres negras como sujeitos das políticas públicas. Rio de Janeiro: AMNB, 2007, mimeo.</li> </ul>

Fonte: Módulo 2 do Livro GPP-GeR (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Esta literatura referenciada no Curso GPP-GeR nos mostra que a orientação teórica de estudo privilegia o contexto epistemológico que se consolida a partir de meados dos anos 1980, mediante um conjunto de crítica pós-moderna (pós-estruturalismo, pós-colonialidade, estudos culturais, estudos da teorização *queer*, dentre outros) bastante influenciada pelas produções de Michel Foucault e Jacques Derrida, visando, conforme Narvaz; Koller (2006, p. 649) a “análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade”, dando destaque ao “feminismo da diferença”,



diferentemente, de determinadas posições anteriores que enfatizaram a igualdade, desenvolvendo “o feminismo da igualdade”.

Butler (2012) nos ajuda a compreender essa relação entre feminismo da igualdade e feminismo da diferença quando afirma que certos tipos de identidades não são considerados na matriz de inteligibilidade, ou seja, na ordem estabelecida ou na matriz cultural que torna inteligível a identidade de gênero por manter certa continuidade das normas de inteligibilidade que são socialmente instituídas e reproduzidas.

A autora, ao examinar as matrizes culturais que regulam a forma e o significado da sexualidade, considera a existência desse gênero inteligível preso na **matriz de inteligibilidade** como sendo o “efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2012, p. 57), bem como de **matrizes rivais e subversivas** agindo nesse terreno inteligível, expondo seus limites, ao mesmo tempo em que causam desordem na matriz de inteligibilidade.

Aquilo que Butler (2012) chama de **matriz de inteligibilidade** do gênero é, também, em sua complexidade, ao mesmo tempo uma força vinculada ao pensamento hegemônico e uma força rival a este tipo pensamento. Ora, a força rival (pertencente aos movimentos críticos/problematizadores) se mistura e se confunde com esta matriz cultural inteligível (pertencente aos movimentos normativos/assimilacionistas), ao mesmo tempo em que a contesta (Fig. 13). Isto acontece porque, as forças rivais à matriz hegemônica não possuem interesses universais e homogêneos, basta lembrar da “região mediana” (FOUCAULT, 2002) que tratei na apresentação desta rede.

Ao invés de considerar, por exemplo, as lutas e reivindicações dos movimentos feminista e negro como pertencentes, de um lado, a inteligibilidade da ordem estabelecida, assimilando-a como modo de conquista da igualdade e, de outro lado, a heresia da subversão que contesta e abala as contestações e reivindicações desses mesmos movimentos, torna-se necessário analisar essas posições no confronto entre si e em complementaridade na região mediana como coalizão de forças contra-hegemônicas, pois, ainda que haja propostas dos movimentos feminista e negro em continuidade com as normas estabelecidas, estas ainda são anuladas pela própria ordem (discurso hegemônico) da qual desejam participar.

Diante disso, tentativas de organizar e sistematizar modelos teóricos, acerca da realidade social, em uma lógica formalista e dicotomizada, não evidenciam as complexidades existentes nas formações dessa “região mediana” (FOUCAULT, 2002), a definição das fronteiras entre os pensamentos hegemônicos e contra-hegemônicos, tampouco como uma

força social comunica-se com a outra, e que há gradações de poderes na busca por legitimação de saberes e experiências (Fig. 13).

Assim sendo, diferentemente de Butler (2012), que discute problemas de gênero nas matrizes de intelegibilidade e matrizes rivais, considero mais apropriado dizer – fazendo uso do arranjo social em malha – que existem múltiplas matrizes rivais lutando, contra a ordem estabelecida, a partir de uma região mediana bem heterogênea. Mesmo porque, designar de intelegibilidade determinada matriz não seria reforçar a visão que anula a existência de certas identidades?

O argumento da análise dessas matrizes vai em direção a ideia de que, ambas, fazem denúncias em relação à existência de “experiências desperdiçadas” (SANTOS, 2006), de desigualdades e injustiças sociais. Isto me leva a pensar as matrizes de intelegibilidade como sendo **Matrizes Rivais Pujantes (MRJ)**, aquelas mais vigorosas por lograrem de maior força em relação das demais e as matrizes rivais como **Matrizes Rivais Deslocadas (MRD)**, já que possuem suas demandas ou reivindicações, historicamente, desviadas na pauta dos interesses das Matrizes Rivais Pujantes.

São as reivindicações das **Matrizes Rivais Deslocadas (MRD)** que contribuem no processo de retroalimentação das **Matrizes Rivais Pujantes (MRJ)** ao denunciarem suas incompletudes, especificamente, dos movimentos feministas e negros. As MRD abalam, subvertem e desestabilizam o caráter universal e totalizante (assimilacionista) presente nas MRJ, exigindo, dentre outros aspectos, estudos, pesquisas e intervenções políticas interseccionais.

É nesse sentido que chamo de movimentos assimilacionistas ou normativas aqueles discursos que dialogam com as posições das **Matrizes Rivais Pujantes (MRJ)**. No que se refere aos significados de gênero, reporto-me as ideias, que caracterizam a primeira e a segunda onda do movimento feminista e, que utilizaram a obra de Simone de Beauvoir, inicialmente, numa versão funcionalista essencializante preocupada com a igualdade e, em seguida, de modo construcionista, a partir de sua célebre frase: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, buscando assimilar o mundo masculino como estratégia de libertação, fazendo crítica à ordem hegemônica, porém, sem afastar-se de seus princípios normativos. Quanto à noção de raça, as MRJ dizem respeito aqueles discursos enredados entre a primeira e quarta onda de produção desses significados. Em suma, os discursos das MRJ continuam presos no sistema de pensamento com arranjo tipológico em árvore!

Os movimentos crítico-problematizadores considero como sendo aqueles posicionamentos das **Matrizes Rivais Deslocadas (MRD)** presentes, por exemplo, na

constituição da terceira onda do movimento feminista e, que buscam causar desordem tanto às normas estabelecidas quanto à versão construcionista totalizante das categorias de gênero, feminino, raça, masculino, dentre outras, as quais compreendem mulheres e homens / brancos e negros de modo binário, fixo, estável e homogêneo. Trata-se de possibilidades de abalar, desestabilizar formas únicas e oferecer novos elementos de luta, reivindicações políticas e produção de justiça social, fazendo uso do conceito de interseccionalidade na compreensão da complexidade dessas realidades sociais com vistas ao reconhecimento das experiências e saberes historicamente marginalizados.

O movimento de mulheres negras/afrodescendentes faz parte desse conjunto de Matrizes Rivas Deslocadas (MRD), que vem subvertendo as práticas normativas/assimilacionistas atuais, tanto no pensamento do movimento feminista, quanto no pensamento do movimento negro, bem como problematizando o uso da própria categoria de gênero universal, mediante o entrelaçamento, principalmente das noções de gênero e raça, como veremos no próximo tópico!

#### 4.2.3 Arqueologia na transversalidade do conceito de gênero e raça

Os estudos sobre mulheres afrodescendentes, sua atuação política e contribuições nos movimentos de mulheres, na descolonização dos saberes, reconhecimento e valorização de experiências invisibilizadas, ainda são tímidos, principalmente, no que diz respeito às concepções que sustentam as “diferentes visões político-ideológicas” que atravessam hoje os posicionamentos que denunciam a “insuficiência com que o tema mulher negra é tratado pelo Movimento Negro e o Movimento Feminista” (CARNEIRO, 1994, p. 15-16).

Nesta ótica, vale à pena ressaltar a tese de Cláudia Cardoso (2012): “Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras”, que investiga a trajetória de vida de 22 (vinte e duas) mulheres afrodescendentes com foco em sua participação política em movimentos sociais, buscando compreender:

[...] de que maneira, enquanto sujeito político, operacionalizaram as desigualdades de raça, gênero, classe e sexualidade como instrumento para a construção de uma identidade de ativista dos movimentos de mulheres negras e na própria construção do movimento, espaço de protagonismo e para o exercício de experiências exitosas no desafio aos poderes constituídos. Procurei, ainda, explorar como recriaram o discurso feminista no Brasil, a partir de demandas específicas das mulheres negras. (CARDOSO, 2012, p. 331)

Este estudo mantém a análise centrada no racismo em diálogo com outras dimensões de diferenciação/opressão que produzem desigualdade (classe e gênero). Mostra que as mulheres afrodescendentes ativistas elaboraram/desenvolveram o pensamento feminista próprio, apoiando-se em processos de opressão relativos às questões de raça, gênero, classe e sexualidade, em princípios de pluralidade epistemológica com vistas ao reconhecimento e valorização de diferentes experiências e realidades na produção de novos conhecimentos e relações sociais.

Trata-se do uso do conceito de interseccionalidade, o qual foi forjado, nos anos 1980, por feministas negras norte-americanas (Patrícia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, Angela Davis, bell hooks, dentre outras). As autoras buscam, com este conceito, desenvolver estudos com uma visão humanista no tratamento das discriminações, desigualdades sociais, bem como na definição de políticas públicas mais inclusivas para “entender os sistemas de dominação formados a partir do modo como raça, classe, sexualidade e gênero se interligam” (CARDOSO, 2012, p. 55).

Sobre o que dizem e querem as mulheres afrodescendentes, que uso pretendem fazer das noções de gênero e raça, foi possível encontrar pistas, sobretudo, em estudos que tratam das trajetórias de mulheres afrodescendentes e dos feminismos. Cardoso (2012), especialmente, foi uma das referências mais analisada porque, ao dialogar com diferentes concepções do feminismo, destaca, ainda, visões de mulheres afrodescendentes que atuam nos contextos de produção do conhecimento acadêmico (dentre elas estão Sueli Carneiro e Jurema Werneck), bem como de organizações políticas. Vejamos os estudos citados por Cardoso (2012) e, que dialogam com as questões tratadas nesta tese.

**Quadro 27 – Estudos analisados em Cardoso (2012) que ajudaram na compreensão dos significados de gênero e raça de modo interseccional**

(continua)

ANO	AUTORAS	TÍTULO	PRODUÇÃO
1993	PINTO, Elisabete Aparecida	Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de Dona Laudelina de Campos Mello (1904-1991).	DISSERTAÇÃO Faculdade de Educação (Unicamp)
1997	LEMOS, Rosália de Oliveira	Feminismo negro em construção: a organização do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro.	DISSERTAÇÃO Psicologia (UFRJ)
2005	BARRETO, Raquel de Andrade	Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzáles.	DISSERTAÇÃO História Social da Cultura (PUC-RJ)

(conclusão)

ANO	AUTORAS	TÍTULO	PRODUÇÃO
2006	VIANA, Elizabeth do Espírito Santo	Relações raciais, gênero e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez (1970-1990).	DISSERTAÇÃO História Comparada (UFRJ)
2007	MOREIRA, Núbia Regina	O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulher negras no Rio de Janeiro e São Paulo.	DISSERTAÇÃO Sociologia (Unicamp)
2007	RATTS, Alex	Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.	Publicação da Imprensa Oficial/Instituto Kuanza Antropologia (UFG)
2008	CHAVES, Marjorie Nogueira	As lutas das mulheres negras: identidade e militância na construção do sujeito político.	DISSERTAÇÃO História (UnB)
2009	DAMASCO, Mariana Santos	Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996).	DISSERTAÇÃO História das Ciências e da Saúde (Fiocruz)
2010	RATTS, Alex; RIOS, Flavia	Lélia Gonzalez.	Publicação Selo Negro (Coleção Retratos do Brasil Negro) Antropologia (UFG)
2011	BISPO, Silvana Santos	Feminismos em debate: reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Salvador (1978-1997).	DISSERTAÇÃO Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA)

Fonte: Produzido pela autora com base em Cardoso (2012).

Esses estudos, analisados em Cardoso (2012, p. 22-23), podem ser catalogados para uma arqueologia dos significados de gênero e raça, dando ênfase aos pensamentos de mulheres afrodescendentes e suas contribuições políticas e teóricas, que problematizam os usos da noção de gênero pelos movimentos feministas e os usos da noção de raça pelos movimentos negros.

O pensamento dessas mulheres é analisado por **Elisabete Pinto** (1993), recuperando a história de Dona Laudelina de Campos Mello e sua “importância na luta e defesa dos direitos das empregadas domésticas” como “exemplo de práxis política e referência para os movimentos de mulheres negras na atualidade”.

A pesquisadora **Rosália Lemos** foi considerada uma das primeiras a se preocupar com o feminismo negro que surge nos anos de 1980, no bojo dos movimentos de mulheres afrodescendentes como “contraponto ao feminismo branco hegemônico”.

**Raquel Barreto** faz um estudo comparativo das trajetórias de Lélia Gonzalez e Angela Davis e evidencia sua importância no enfrentamento do racismo e do sexismo.

Lélia Gonzalez, também teve seu pensamento divulgado por **Elizabeth Viana** e pelos autores **Alex Ratts e Flávia Rios**.

Alex Ratts também analisa o pensamento de Beatriz Nascimento acerca dos racismos, quilombos e identidade.

**Núbia Moreira** investiga entidades de mulheres negras dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, nos anos de 1985 e 1995 e, assim como Rosália Lemos, constata que o movimento de mulheres negras emerge em oposição ao feminismo branco.

Foi possível acessar mais detalhes na dissertação de **Marjorie Chaves** e constatar que o trabalho contou com a realização de entrevista com doze mulheres negras, documentando suas experiências como “um mecanismo estratégico de visibilidade” em contrapartida as “narrativas históricas que ignorou o protagonismo das mulheres negras na luta pela liberdade e na construção da cidadania” (CHAVES, 2008, p. 47).

Ao tratar da questão da saúde reprodutiva no Brasil, **Mariana Damasco** recupera a história do movimento feminista no Brasil e como surgem as organizações de movimentos de mulheres negras no período entre 1975 e 1996. A autora destaca estudiosas/os desse tema, como: Cristina Maher e Márcio André de O. dos Santos, dentre outras já mencionados: Rosalia Lemos, Núbia Moreira, Raquel Barreto. Destaca que, nas décadas 1980 e 1990, “emergiu no interior do movimento feminista brasileiro uma pluralidade étnica, cultural e de classe. [...] Esse fato foi crucial para que as ativistas negras brasileiras se mobilizassem e fundassem um movimento próprio” (DAMASCO, 2009).

Todos esses estudos colocam problemas em torno da centralidade da noção de gênero nas produções acadêmicas e agendas feministas, reivindicando distanciamento com a dicotomia de gênero para enfatizar experiências e diferenças entre as próprias mulheres. Tem-se, na crítica ao feminismo hegemônico, um caminho que recupera pontos de vista e marca os debates que questionam todas as formas de colonização (geográfica, cultural, econômica, política e social), que produzem a submissão do outro (diferente).

Cardoso (2012, p. 68) reconhece, nesses debates, certos feminismos que “postulam o exame crítico da sociedade a partir das experiências dos grupos oprimidos”, sustentando-se em Harding (1996, p. 179) quando destaca três respostas básicas para a relação problemática entre a ciência e a história de gênero. São elas: “*el empirismo feminista; las epistemologías del punto de vista y las tendencias feministas postmodernas*”.

Conforme Costa e Sardenberg (2002, p. 100) essa análise das diferentes estratégias epistemológicas feministas é, também, elaborada por Sandra Harding em *The Science Question in Feminism* (1986), sendo que o primeiro posicionamento: *feminismo empiricista* “se apoia no princípio de justificativa e verdade do projeto científico, mas denunciando e combatendo o androcentrismo da ‘má ciência’”; o segundo: *feminismo*

*perspectivista (feminist standpoint)*, “defende um saber fundamentado no ponto de vista das mulheres”; o terceiro: *feminismo pósmoderno* questiona as duas outras estratégias devido ao seu “fundamentalismo” – descentramento do sujeito cartesiano. Estas duas últimas estratégias epistemológicas feministas, são analisadas na linha dos movimentos que estou denominando de crítico-problematizador, os quais são acionados pelas matrizes rivais deslocadas.

Os pontos de vista (HARDING, 1996) das 22 (vinte e duas) mulheres afrodescendentes entrevistadas por Cardoso (2012) desvelam elementos importantes acerca dos problemas de gênero e raça na constiuição dos movimentos feministas e negro, fornecendo pistas na análise dos significados destes conceitos. Segundo Cardoso (2012, p. 341-342), resumidamente, são eles:

- a) Pontos de vista de ativista que **recusam o nome feminismo** para se referir à trajetória de mulheres afrodescendentes pelo empoderamento e **não se identificam como feministas**.

Este tipo de posicionamento defende, respectivamente, “a importância de valores e concepção oriundos da cosmovisão negro-africana como princípio orientador de uma prática transformadora para agir na sociedade”, bem como “epistemologias descolonizadoras para recuperar outras histórias e modelos de protagonismo” e “a valorização e a recuperação do *continuum* histórico das trajetórias de mulheres negras contra o racismo patriarcal”.

Makota Valdina e Jurema Werneck são exemplos de estudiosas que não aderem ao uso da categoria feminismo. A primeira prefere utilizar o termo guerreira e a segunda, recuperar a figura da Iadolê da tradição afro-brasileira do Candomblé de nação ketu, títulos dados a Oxum e a Nanã, traduzindo como liderança feminina.

Em entrevista concedida a Cardoso (2012, p. 296-297), Makota Valdina diz:

*Naquela época, lá atrás, não tinha esse negócio de grupo feminista, não tinha... mas as mulheres negras no universo dessas comunidades elas se destacavam. Porque o feminismo com esse rótulo de feminismo veio a partir, realmente, de movimento de fora e de mulheres que são brancas. E a partir de uma visão que não é uma visão africana. Difere desse jeito marcante que tem o jeito negro, mais perto de um jeito africano, que é ver o todo na ação.*

Também, Jurema Werneck considera que:

*Se a gente vê, no início do século XX, a existência de organizações de mulheres negras no Rio Grande do Sul só foi possível, isso imediatamente após a escravidão, porque tinha uma tradição de antes. Não é? E cada vez que eu puxo um fio dessa*

*experiência, ela é mais antiga, ela não começou na escravidão. Ela vai vir de antes, de antes e de antes. E a gente, essa memória é uma memória de conduta e não uma memória teorizada. Ela é pouco teorizada, mas... da conduta da mulher negra, faz parte da forma como a mulher negra se coloca no mundo. Pelo menos, na diáspora, esse tempo todo, nesse lugar de fazer uma ação política de modificação da realidade. Essa frase é mais ou menos um resumo da história (CARDOSO, 2012, p. 302).*

*A gente sabe que o nosso esforço vem de longe, o feminismo foi inventado outro dia. É muito reducionista a gente se chamar de feminista; a gente faz referência a outra trajetória, que a gente... importante que essa trajetória se encontre com o feminismo, até absorva alguns elementos interessantes do feminismo, mas... Primeiro isso e depois, também, à medida que a gente pensa nessa herança e tem uma visão crítica, porque as mulheres negras com quem eu convivi sempre tiveram uma crítica ao feminismo no Brasil com a capacidade de abarcar a gente, a última da fila, somos as últimas. A gente entra como a criação do ser humano na história, nos 45 do segundo tempo. Na história das brancas, a gente entra nos 45 do segundo tempo, não faz nem sentido no segundo tempo. Essa crítica já foi feita por milhares de vezes, mas para nós ela precisa ser feita cada vez mais. Cada vez mais. A gente se identifica como uma parte feminista e a gente reconhece no feminismo este viés individualista e racista que faz parte de toda a estrutura de pensamento branco em vigor no Brasil e fora do Brasil. É por isso que a gente não se vê feminista (CARDOSO, 2012, p. 303).*

*A gente entende essa corrente do feminismo negro que tem nos Estados Unidos, mas entende como uma contingência das ativistas dos Estados Unidos, que também reconhecem, de certa forma, que também os passos delas vêm de longe. Essa corrente do feminismo... o feminismo é uma palavra guarda-chuva, que nos explica muito rápido, não precisa você dizer duas vezes que está falando do protagonismo de mulheres, mas isso fala do poder que as brancas têm de definir o conteúdo do empoderamento das mulheres, porque para nós, pela nossa trajetória, a palavra para definir empoderamento da mulheres tinha que ser outra. Nós, ainda, não temos essa palavra, então ficou... as pessoas falam feminismo, tudo bem, mas nós não somos particularmente feministas, não somos antifeministas, mas nós somos outra coisa e bem antes... (risos). A gente aqui pensa que muito do que é feminismo no Brasil elas aprenderam conosco (CARDOSO, 2012, p. 303).*

**b) Os pontos de vista de ativista que defendem um feminismo negro e se identificam como feministas:**

Estas perspectivas estão relacionadas ao enfrentamento de problemas sociais oriundos do racismo, sexismo e heterossexismo, com vistas ao “empoderamento coletivo das mulheres negras” (CARDOSO, 2012, p. 342). Nessa ótica, Nilza Iraci Silva e Aparecida Sueli Carneiro assumem que suas identidades feministas negras foram construídas no feminismo. A primeira revela:

- *faço parte de um grupo de pessoas que, num determinado momento, assumiu o feminismo como a sua bandeira principal, bandeira não, mas era um nexo.*
- *Tinha um probleminha nisso, porque eu era negra e nesse conjunto de pessoas não tinham mulheres negras.*
- *Foi preciso um trabalho para enegrecer o feminismo e feminizar o movimento negro. Mas não foi um processo tranquilo, não foi um processo fácil nem de um lado nem de outro. Nem dentro do movimento feminista e nem dentro do próprio*



*movimento de mulheres negras, era muito..., era sempre tensionado dos dois lados, sempre tensionado (CARDOSO, 2012, p. 252).*

*- o movimento feminista tradicional, que é quem funda o feminismo no Brasil, faz para poder manter o seu espaço identitário.*

*- Essas coisas foram mudando, então, hoje não tem mais um geral, como não tem mais um específico, se criou feminismos: feminismo popular, feminismo sindical, feminismo negro,[a] que, equivocadamente, uma parte de nós se incorpora (CARDOSO, 2012, p. 308).*

E a segunda diz:

*- Tenho absoluta convicção de que ele [o feminismo] vem sofrendo um processo de enegrecimento pela ação política das mulheres negras. Eu ousaria dizer que, hoje, eu creio que o feminismo enquanto ator social, ele depende muito mais das mulheres negras do que qualquer outro segmento de mulheres no Brasil.*

*- As mulheres negras revitalizaram o movimento feminista, massificaram o movimento feminista.*

*- Seja pela criação dos órgãos de defesa das mulheres ou de políticas públicas para as mulheres, seja também por uma internalização nas universidades (CARDOSO, 2012, p. 310)*

Nos anos de 1980, aumentaram as reflexões sobre o impacto do racismo, especialmente, sobre as mulheres afrodescendentes, sendo que as feministas norte-americanas, dentre as quais, bellhooks e Kimberlé Crenshaw foram as primeiras a criticarem a matriz universal do feminismo, propondo estudos interseccionais sobre gênero, sexualidade, raça e classe. Para Crenshaw (2002), é imprescindível observar as diversas formas pelas quais o gênero intersecta-se com outras identidades e como tais intersecções podem influenciar na vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres, a exemplo, dos grupos étnicos ou raciais que são muitas vezes obscurecidos dentro de categorias mais amplas de raça e gênero.

Vale a pena ressaltar o próprio argumento de Carneiro (2001, p. 2) sobre a questão:

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”.

Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil,

pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde. Portanto, [...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.

A perspectiva do feminismo negro soa como possibilidade de **descolonização do feminismo tradicional**, apropriado por mulheres brancas de classe média e articulado sob a ótica do “sistema moderno/colonial de gênero”, desperdiçando as experiências das mulheres afrodescendentes, embora, atuando na postura subversiva elaborada dentro da lógica feminista ocidental.

No diálogo com essas mulheres afrodescendentes, por meio dos estudos de Cardoso (2012), foi possível destacar aproximações com os dois movimentos que venho analisando (normativo/assimilacionista e crítico/problematizador), mostrando diferentes tentativas de luta e reivindicações de direitos sociais dentro da ótica feminista ou mesmo de sua descolonização, com vistas a libertá-lo da lógica opressiva.

Novamente, localizo tensões nos projetos da “região mediana”, particularmente das mulheres afrodescendentes. Esses movimentos se caracterizam por posturas rivais que, de um lado, atuam no interior do próprio feminismo tradicional (MRJ), desestabilizando-o e, de outro, aqueles que procuram romper com a lógica do feminismo, acionando uma cosmovisão africana (MRD) num *continuum* ou passagem, mostrando que “**Nossos passos vem de longe**” (WERNECK, 2010, grifo meu) e, que a teoria feminista chegou bem depois, ou seja,

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos [...] Tais diversidades fazem referência às lutas desenvolvidas por mulheres de diferentes povos e regiões de origem na África, na tentativa de dar sentido a cenários e contextos em rápida e violenta transformação. Mudanças que resultariam na constituição de uma diáspora africana que significasse algum tipo de continuidade em relação ao que poderia ser definido como nós, com o que éramos e que não seríamos nunca mais (WERNECK, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a discussão que Bernardo (2003) faz acerca da trajetória da mulher negra permitiu-me distinguir pelo menos três perspectivas de análise acerca da construção sociocultural da mulher afrodescendente: a) olhares no mundo ocidental; b) olhares no mundo africano, especialmente de alguns países da região oeste, sul do Sahara; c) olhares no mundo diaspórico.

Na ótica da **construção sociocultural da mulher afrodescendente no mundo ocidental**, tem-se a ideia de que somos herdeiros/as do pensamento grego, bem como das ideias do cristianismo. Dentre outros argumentos, Bernardo (2003) destaca o mito de *Hermes* e *Héstia*, a partir do qual a humanidade (homens e mulheres) aprende princípios e normas que orientam o comportamento. A deusa *Héstia* significa interior, recinto, intimidade, devendo permanecer no espaço doméstico, já o deus *Hermes* representa o exterior, a abertura, a mobilidade, logo, o espaço público, tanto que para Rago (2004, p. 31):

Ser mulher, até aproximadamente no final dos anos 1960, significava identificar-se com a maternidade e a esfera privada do lar, sonhar com um ‘bom partido’ para um casamento indissolúvel e afeiçoar-se a atividades leves e delicadas, que exigissem pouco esforço físico e mental. Do outro lado, situavam-se as que podiam circular livremente por ruas, praças e bares, pagando, contudo, o alto preço da condenação moral, da perseguição policial e de outras formas de violência física.

Subverter esta ordem culminou na longa história de “constantes exclusões e humilhações ostensivas para as mulheres, mas também profundos deslocamentos, conquistas e inovações realizados pelas mulheres” (RAGO, 2004, p. 31). Esta é a história visibilizada pelos movimentos feministas, história que se inicia por reivindicar o direito das mulheres no ocidente, o direito de romper com o papel destinado à deusa *Héstia*.

No Brasil, Pinto (2003) mostra as principais vertentes desse movimento: primeiro, sob a liderança de Bertha Lutz, tem como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos, defende a educação da mulher, denuncia a dominação dos homens em busca da igualdade; segundo, problematizam a universalização da mulher e, terceiro, constroem demandas particularizadas, recorrendo ao feminismo da diferença para reivindicar reconhecimento e participação sociopolítica sem romper com as bases normativas ocidentais.

Sobre a **construção sociocultural da mulher afrodescendente no mundo africano**, Bernardo (2003) aponta que as mulheres africanas e afrodescendentes podem não ser descendentes de *Héstia*, mas de *Iansã*, *Nanã*, *Oxum*, *Iemanjá*, isto é, figuras femininas que atuaram e ainda atuam na criação e recriação de diferentes formas de feminilidade negra, na organização das diferentes facções dos movimentos antirracista e, principalmente, o antirracismo feminista das mulheres afrodescendentes, a partir do que elas significam:

• *Nanã*: é a responsável pela matéria de que é feita todo ser humano, a terra úmida, a lama e o lodo. Insubordinada, recusou-se a reconhecer e aceitar a supremacia masculina de Ogum, o senhor dos metais e das guerras, sobre as demais divindades. Esta recusa é simbolizada pela proibição do uso de metais em suas cerimônias até hoje. Nanã, mulher idosa, está ligada também à morte, ao passado e à preservação da tradição.

- *Iemanjá*: é a dona das águas do mar, mãe de todos os filhos-peixes. Tem seios fartos e simboliza a maternidade acolhedora. Foi casada, mas seu marido desrespeitou uma das regras que lhe impôs (não falar mal de seus seios), rompeu com ele, saiu de casa, voltando para casa de sua mãe. Aqui, reafirma a ligação e parceria entre mulheres e o poder da maternidade, além de assinalar que o divórcio é também sagrado.
- *Iansã*: é a senhora dos ventos e dos raios. Uma força guerreira, perigosa, insubordinada. É ela que, desobedecendo à regra que vedava às mulheres a participação no culto dos mortos, obteve o poder de penetrar suas cerimônias e dançar com eles. Compartilha seus mistérios. E ainda, é aquela que, apropriando-se dos poderes destinados ao rei – Xangô, seu marido – adquiriu o poder de cuspir raios e soltar fogo pela boca. Iansã é também a mãe que abandona os filhos, que serão criados por Iemanjá.
- *Oxum*: travou uma disputa com Orixalá, o rei, por seus poderes. Dessa disputa saiu vitoriosa, tornando-se a senhora do ouro e da riqueza. Como Nanã, é chamada de Ialodê, a que fala pelas mulheres. Está ligada à fecundidade, à menstruação e ao futuro. E à instabilidade simbolizada pelo curso dos rios. Uma das características mais expressivas de Oxum é sua sensualidade, sua sabedoria em relação às artes e delícias do sexo.
- *Obá*: é corpulenta, forte, especialista em luta corporal, através do que venceu todos os deuses e deusas. Exceto um, Ogum, que só pôde vencê-la de forma desonesta. Ou seja, sua força só pode ser rivalizada pela astúcia (WERNECK, 2010, p. 12).

Também são mulheres que possuem forte tradição oral, memórias de participação social, política e econômica com certa autonomia, os quais podem ser localizados nas relações entre o público e o privado, a partir de três aspectos principais: a feira africana, as associações femininas e a constituição da família poligínica.

O significado da **feira**, especialmente entre as mulheres iorubas, revela a presença de grandes comerciantes, tanto de bens materiais (gêneros alimentícios, dentre outros) quanto de bens simbólicos (notícias, modas, receitas, músicas, danças). Das relações de troca mediada por mulheres no mercado, resultaram as **associações femininas**, conforme a atividade desenvolvida. A sociedade **Ialodê** era representada por senhoras responsáveis pelas questões femininas e interesses das comerciantes que realizavam a troca de bens materiais e a sociedade **Gueledé** representada pelas senhoras mais próximas da troca de bens simbólicos.

Esse arranjo social era favorecido, também, considerando o sistema poligínico existente em grande parte da África em que “as mulheres viviam com seus respectivos filhos em casas conjugadas à grande casa do esposo” (BERNARDO, 2003, p. 43), permitindo-lhes certo controle sobre a produção de seus bens materiais. E, como fica essa relação de poder com a imposição da escravidão e no pós-abolição?

É o que discuto acerca da **construção sociocultural da mulher** afrodescendente **no mundo diaspórico**. Primeiramente, vale a pena ressaltar que diáspora, concordando com Bernardo (2003, p. 37), significa: “necessidade de trânsito em várias direções, de transposições de fronteiras, especialmente das fronteiras de inúmeros grupos étnicos africanos

que chegaram ao Brasil”, formando misturas e sincretismos políticos como modo de evitar rebeliões, mas também, fecundações inesperadas com recriações e ressignificações capazes de manter memórias vivas de resistências contra a violência cultural imposta por este projeto do sincretismo.

Nessa diáspora de construção do outro que está dentro e do outro que está fora, numa oposição bem rígida, permanece o uso da cosmovisão africana num *continuum* que a distância espacial ou temporal não conseguiu aniquilar. No Brasil, encontramos a passagem do cargo de Ialodê para Ialorixá (sacerdotisa das religiões afro-brasileiras), das feiras africanas para as ganhadeiras e negras de tabuleiro e da poliginia para a família monogâmica, matrifocal e de santo. Nessas duas últimas formas, tem-se a ausência do homem, sendo que a mulher permanece com seus filhos e possui o poder de mediar a relação entre os deuses e o homem, respectivamente.

Pensar a mulher afrodescendente do ponto de vista da cosmovisão africana significa elaborar conceitos de gênero e raça mais próximos de uma filosofia de libertação das práticas coloniais de injustiça e opressão, isto porque, segundo Werneck (2010, p. 14):

Chamar atenção para ialodê, para as divindades aqui assinaladas e para as diferentes associações de mulheres é um modo de destacar exemplos das formas políticas e organizacionais cuja origem precedeu a invasão escravista e colonial. Essas reafirmavam e reafirmam a política como um atributo feminino desde a época anterior ao encontro com o Ocidente. Diga-se de passagem, ao contrário do que afirmam muitas e muitos, a ação política das mulheres negras nas diferentes regiões não foi novidade inaugurada pela invasão europeia e a instauração da hegemonia cristã. O que torna fácil compreender que tais ações precederam a criação do feminismo. No entanto, seu grau de influência sobre a criação deste ainda permanece invisível e pouco considerado.

No caso das mulheres negras e suas lutas, é possível afirmar que tais formas organizativas tiveram participação importante na organização da série de ações de resistência à escravidão empreendidas ao longo dos séculos que durou o regime no Brasil, tanto aquelas ações cotidianas de confronto entre senhores e escravos quanto as fugas individuais e coletivas, os assassinatos (justiçamentos) de escravocratas mulheres e homens, as revoltas nas fazendas e as revoltas urbanas lideradas por african@s e afro-brasileir@s que marcaram a história do país e deram uma feição especial a todo o século XIX. Todas tiveram expressiva participação de mulheres em diferentes posições, especialmente a partir de sua capacidade de circulação e articulação entre diferentes grupos.

A defesa dos direitos das mulheres pelo movimento feminista e dos direitos da população negra pelo Movimento Negro Unificado (MNU) nem sempre corresponderam aos anseios das mulheres afrodescendentes, embora, estivessem inseridas nesses movimentos sociais, sobretudo no movimento negro, desde as revoltas cotidianas contra a escravidão e as

lutas abolicionistas, a exemplo de maranhenses como: Adelina Charuteira (Séc. XIX) e Maria Firmina dos Reis (1825-1917)<sup>26</sup>.

As Matrizes Rivais Deslocadas (MRD) em contestação as ações universalizantes das Matrizes Rivais Pujantes (MRJ), aqui exemplificadas pelo movimento feminista, movimento negro e experiências singulares das mulheres iorubas, cada um em suas especificidades, organizam-se para pensar o ser negra na sociedade brasileira, a partir das “experiências de si” (LARROSA, 1994, 2004), de sua relação com o mundo e com o outro. O uso do conceito de interseccionalidade ajuda nessa travessia complexa e na construção de uma nova cultura de reconhecimento de experiências e tradições da ancestralidade africana e sua atualização no Brasil.

Essas diferentes visões sobre mulheres afrodescendentes, ora reafirmando o termo feminismo, ora ressignificando-o, ora recusando-o a partir de experiências singulares com o universo das iorubas de Angola, por exemplo, foram possíveis de ser compreendidas no reconhecimento das complexidades das tensões socioculturais, que envolvem os arranjos topológicos em árvores, que se referem aos movimentos normativos/assimilacionistas, dos quais fazem parte a MRJ e os arranjos em malha, que correspondem aos movimentos críticos/problematizadores engendrados pela MRD.

Dessa forma, foram importantes as contribuições da crítica feminista, que usada como ferramenta epistemológica e política revelou as incompletudes das MRJ, impondo a necessidade não somente de estudos interseccionais, mas de estudos que se consolidam numa cosmovisão africana como estratégia epistemológica de libertação, não mais vinculados a concepções eurocêtricas de raça, gênero ou feminismo, mas a partir da ancestralidade que não delimita fronteiras em reconhecer e valorizar saberes e experiências dentro e fora da diáspora. Essa rede de produção de significados de gênero e raça tem implicações nas práticas educativas de formação docente, como veremos no tópico seguinte.

---

<sup>26</sup> Adelina Charuteira era uma maranhense que sabia ler e escrever, filha de uma escrava conhecida como Boca da Noite e de um rico senhor. Adelina interessou-se pelas manifestações e passeatas em favor da abolição, através do seu trabalho como vendedora ambulante de charutos. Com esse ofício, Adelina passou a conhecer todo o espaço urbano de São Luís, o que lhe permitiu colaborar na articulação de fugas de escravos e escravas como foi o caso da escrava Esperança que conseguiu fugir para o Ceará com um comerciante português de quem estava grávida. Maria Firmina dos Reis, nascida em São Luís – MA, em outubro de 1825, é autora do romance “Úrsula”, escrito sob o pseudônimo Uma Maranhense, além de poemas, contos, charadas e impressões, os quais denunciam a questão da escravatura no Brasil. Maria Firmina é considerada um marco na literatura feminina abolicionista (MACHADO, 2005; MOTT, 1991; SCHUMAHER; BRAZIL, 2000).

## **5 REDE DE SIGNIFICADOS EM GÊNERO E RAÇA: suas implicações na prática educativa de formação docente**

Em análises desenvolvidas acerca das exigências de formação docente na área da diversidade, cujas ações políticas são efetivadas, sobremaneira, com a adesão aos recursos das tecnologias da informação e comunicação, mostrei o quanto é conflituosa a concretude da inclusão de temas da área da diversidade (gênero e raça) no currículo das licenciaturas, logo, nas práticas educativas de formação docente.

Este desafio de corporificar o currículo com temas da diversidade requer, dentre outros elementos, principalmente o desenvolvimento de intervenções na produção de conhecimento, o que implica, também, em ampliar as participações intelectuais e sociais que valorizam experiências diversas, denunciando e rejeitando projetos monoculturais que, historicamente, tem definido as estruturas curriculares da universidade.

A tensão vem aumentando cada vez mais no território educacional. Tem sido tão difícil incluir nos currículos do sistema educacional brasileiro (educação básica e superior), temas sobre: pluralidade cultural (diversidade, multiculturalidade, raça, etnia, gênero, geração, dentre outros); sexualidade e orientação sexual (corpo, gênero, DST/AIDS, dentre outros), ainda que isto aconteça sob a força de políticas, sustentadas pela legislação, cujo instrumento orienta a produção de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e dá centralidade a estes temas nas políticas de formação docente no Brasil, tal como aponta Gatti (2011, p. 38).

“impregna ações do MEC e de redes estaduais e municipais de ensino, assim como as próprias diretrizes curriculares nacionais, que as incorporam como uma de suas matrizes, conforme Pareceres CNE/CEB nº 20/2009, nº 7/2010 e nº 10/2010, bem como o projeto do Plano Nacional de Educação 2011-2020”.

Dentre as muitas situações que desafiam, por exemplo, a concretude da inclusão de conteúdos de relações étnico/raciais, gênero e sexualidade no currículo de cursos de licenciatura estão o confronto deliberado entre opiniões bem diversas: há professores/as que desejam incluir este eixo temático como disciplina obrigatória; tem os que defendem criar uma disciplina optativa e aqueles que rejeitam a ideia da criação de disciplina e preferem diluir o conteúdo no conjunto dos componentes curriculares.

Tal embate se prolonga porque o processo de seleção de conhecimentos que devem ser produzidos e disseminados na formação docente constitui um importante mecanismo de poder capaz de legitimar determinadas visões de mundo, descartando outras, embora, a retórica ainda esteja na defesa da formação do sujeito crítico, reflexivo, que

consegue exercer sua cidadania, transformar a realidade em que vive, ao mesmo tempo, em que transforma a si mesmo, um sujeito histórico, cultural e socialmente situado e engajado é um desejo expresso em muitos discursos e dispositivos de formação inicial e desenvolvimento profissional permanente de professores/as.

No discurso, como este, tão impregnado de significados de humanização, justiça social, preocupa-me o fato de está sendo evocado, constantemente, com tanta naturalização, transformando-o num jargão que o aprisiona num “lugar-comum”, numa retórica idealista que há muito deixou Karl Marx (1818-1883) insatisfeito e impulsionado para a crítica da ideologia como ilusão, deformação da realidade, dominação.

As ideias com ou sem alternativas de concretude produzem também mudanças ou perpetuam o *status quo*. Elas não são apenas ilusão, já que têm, também, a capacidade de construir, organizar, moldar, produzir e reproduzir o tipo de sujeito e sociedade que se deseja. Para Foucault (1996, p. 27), “as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito do conhecimento, mas aquilo através do qual se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade”.

Uma formação crítica que realmente pretende o exercício da cidadania deve privilegiar a perspectiva da multiculturalidade articulando com questões pertinentes à classe, gênero, raça, geração. Na visão de Souza (2009), isto significa que ainda se faz necessário um longo processo de ressocialização, ou seja, uma atitude que pressupõe a transformação de nossas formas de pensar, compreender a nós mesmos e aos outros (uma reconhecimento) e das formas de fazer, agir e de nos emocionar (reinvenção), tendo em vista que “os processos educativos são obras contextualizadas, que demandam uma recontextualização” (SOUZA, 2009, 194).

Com este princípio formativo de multiculturalidade, é possível desnaturalizar as relações sociais, incentivando a reconhecimento e reinvenção não só dos grupos populares, marginalizados ou subalternos, mas de todos os sujeitos, inclusive, de sensibilização e envolvimento dos grupos considerados incluídos na sociedade. Trata-se de um projeto de ruptura epistemológica com alcance nas mudanças organizacionais, já que não dispomos de classes antagônicas tão bem delimitadas, mas, pelo contrário, bastante complexas (MORIN, 2007) e híbridas (HALL, 2006), cujas relações são intercambiadas pelas negociações culturais, políticas e econômicas.

O processo formativo que se deseja emancipatório não poderá furtar-se de discutir, pelo menos duas formações discursivas na sociedade brasileira: gênero e raça, já que o desenvolvimento profissional e pessoal de sujeitos éticos, humanos e competentes precisa



considerar, como repetimos muito, a realidade do sujeito aprendente. Isto pressupõe (re)conhecer as necessidades socioculturais, econômicas e históricas da sociedade brasileira.

Em suma, as mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas ocorrem mediante a interação entre a formulação e a materialização de práticas educativas, enquanto trabalho de formação docente na produção de significados de gênero e raça na EaD, utilizando-se de modos de intervenção epistemológica que dão visibilidade, reconhecem e valorizam conhecimentos da área da diversidade.

Desse modo, na tentativa de mostrar as possíveis implicações dos significados de gênero e raça na prática educativa de formação docente do GPP-GeR, recorro à análise do desenvolvimento profissional de “intelectuais engajados” como elemento necessário a produção de formações docentes críticas com a inclusão de temas da diversidade em seus currículos, considerando as conexões e interdependência das diferentes maneiras de ser intelectual e de fazer uso de ferramentas epistemológicas na produção do conhecimento.

### 5.1 Desenvolvimento profissional e “intelectuais engajados”

A formação docente e o processo de profissionalização como território de investigação é muito recente no Brasil. Até os anos 1990, André (2010) identifica que a produção científica sobre formação docente esteve vinculada a área da Didática, considerando, por exemplo, os estudos de Oliveira (2000) sobre uma mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Práticas de Ensino (X ENDIPE), revelando preocupações com a problemática da formação de professores.

André (2009) mapeou a produção acadêmica da pós-graduação (mestrados e doutorados), identificando que os estudos sobre formação docente, na década de 1990, focalizavam a **formação inicial** e que, nos anos 2000, a maior incidência recaí sobre a **identidade e profissionalização docente**, com destaque para o/a professor/a, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Essa mudança tem a ver com as reformas políticas e paradigmas de formação sustentados nos anos 1990 (como vimos na primeira rede), que concebem a formação docente como um processo contínuo de “desenvolvimento profissional” (PACHECO, FERNANDES, 1999; IMBERNÓN, 2010). São literaturas<sup>27</sup> que chegaram ao Brasil, como alternativas à prática profissional baseada no modelo da racionalidade técnica, cuja perspectiva pretende a

---

<sup>27</sup> Nos anos 2000, alguns dos autores mais citados nas produções acadêmicas sobre formação docente foram: Paulo Freire, Nóvoa, Schön, Tardif, Perrenoud, dentre outros (ANDRÉ, 2009, p. 48).

solução de problemas educacionais de modo instrumental, priorizando os meios para alcançar os resultados ou produtos desejáveis.

Essas mudanças exigem reflexão crítica sobre a noção de desenvolvimento profissional, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73), ou seja, como algo muito maior que as discussões que giram em torno da reivindicação por melhoria nas condições de trabalho ou direitos dos professores à formação, melhores salários. Trata-se da construção de uma profissionalidade docente que significa compromisso social com a educação.

Nessa direção, práticas educativas de formação docente com e na diversidade (educação das relações de gênero, raça, etnia, educação do campo, educação indígena, educação especial, educação dos direitos humanos, dentre outros) estão sendo reconhecidas por professores/as, com a ajuda das políticas de conhecimento – um movimento de governamentalidade.

Os desafios, que são impostos em torno da aceitação da diversidade e pluralidade, ampliam as responsabilidades e o compromisso social dos/as professores/as, que apoiam a defesa de certos valores educativos e sociais como “aspiração a uma vida mais justa, mais igualitária e mais participativa socialmente” (CONTRERAS, 2002, p. 204) e, que também fazem denúncias e resistem a qualquer forma de discriminação e preconceito, causadores de marginalização, opressão, sofrimento e dominação.

As práticas de solidariedade social e política, também defendida por Freire (2000) como compromisso social com a educação, significa reivindicar justiça social, lutar contra as desigualdades sociais porque, o trabalho do professor, diz Contreras (2002), é um “exercício público”, logo, as questões sobre gênero e raça tornam-se relevantes porque são arranjos sociais utilizados na própria constituição da sociedade brasileira, desde a estrutura colonial, patriarcal e patrimonial.

Assim sendo, são conteúdos imprescindíveis de serem abordados nas práticas educativas de formação docente e suas produções científicas, além do que, também ajudam na compreensão da gênese geostórica das formas culturais brasileiras organizadas no poder do colonialismo e da colonialidade, ou seja, um projeto colonial duradouro iniciado com a dominação política e consolidado com a dominação ideológica, mediante imposição e enraizamento da cultura eurocentrada (QUIJANO, 2010).

Nesse projeto colonial (colonialismo e colonialidade), foi muito importante, dentre outros instrumentos, a organização do processo educacional brasileiro, produzindo e

disseminando conhecimentos, que colaboram com a constituição de “esquemas de pensamento” e significados de dominação capazes de construir modos de pensar e viver eurocêntrico, arbitrariamente, internalizados como sendo a única maneira racional e, portanto, legítima de experiência epistemológica.

Assim, as questões de gênero e raça, que permeiam a problemática da identidade e profissionalização do professor são silenciadas, embora estejam transversalizando muitas pesquisas relacionadas à formação docente. Produções sobre políticas de formação docente, valorização do magistério, memórias de professores, dentre outras, terminam por tratar da luta de mulheres professoras, trabalho feminino, relações sociais e profissionais, que incluem aspectos relacionados a especificidades de classes sociais, mas também de etnia, geração, gênero e raça.

As produções que destacam questões de gênero e raça exigem o uso de metodologias baseadas nos princípios de interseccionalidade e transversalidade, como vimos nesta rede, sobretudo, quando tratei da arqueologia na transversalidade do conceito de gênero e raça. Estudiosos/as da formação docente não podem mais negligenciar certas experiências ou certos saberes, sendo cúmplices da produção de sujeitos invisibilizados, que desaparecem enquanto realidade, compactuando com injustiças e a produção das desigualdades sociais.

Há estudos sobre formação docente, como os de: Contreras (2002), Imbernón (2010), Pacheco; Fernandes (1999) e Souza (2009), que destacam os conhecimentos dos contextos culturais, da comunidade, com abrangência na diversidade, sendo imprescindível na organização da formação docente. Para estes autores/as, o desenvolvimento profissional precisa considerar certos tipos de conhecimentos como os que Pacheco, Fernandes (1999, p.20) menciona: a) **Conhecimento pedagógico geral:** princípios gerais do ensino; b) **Conhecimento do conteúdo:** matéria a ensinar; c) **Conhecimento didático do conteúdo:** simbiose entre o que ensinar e como ensinar; d) **Conhecimento do contexto:** onde e a quem ensinar (ligado ao currículo), os quais privilegiam as condições sociais, a comunidade e seus sistemas culturais.

É nessa dimensão do conhecimento do contexto, que argumento a importância da inserção dos estudos de gênero e raça no território da formação docente, dentre outros, como base teórica e epistemológica capaz de mobilizar transformações mais justas e democráticas nas relações sociais. Para Sousa (2009), isto requer alguns conteúdos pedagógicos como: a) **conteúdos educacionais**, visando à compreensão da condição humana, suas contradições, ambiguidades e possibilidades de superação; b) **conteúdos instrumentais**, que se referem a

linguagens verbais, artísticas e matemáticas; c) **conteúdos operativos**, que propiciam a capacidade de intervenção social.

Estes conhecimentos, apontados tanto por Pacheco, Fernandes (1999), quanto por Souza (2009), são necessários à prática educativa de formação docente, pois ajudam na compreensão, interpretação e explicação de como os sujeitos sociais se posicionam, cotidianamente, frente às manifestações desumanas de exploração, desigualdades e injustiças sociais, mobilizando conhecimentos teórico-práticos, que visam intervenções e transformações sociais. É nessa ótica que os conhecimentos profissionais dos/as professores/as caracterizam-se pela sua “natureza complexa, ampla e multifacetada” (PACHECO, FERNANDES, 1999, p. 22).

É preciso ter consciência do inacabamento do ser humano, de sua inconclusão, estar predispostos à mudança e a aceitação do diferente, pois a ação libertadora é coletiva, se dá em comunhão (FREIRE, 2000). É este o sentido de humanidade que deve ser perseguido com o princípio da interseccionalidade e da transversalidade, um modo de compreender outras parcelas e dimensões da vida humana, que foram e são violentadas, negadas e tantas vezes destruídas.

A partir desse interesse de cunho emancipatório, no desenvolvimento profissional do/a professor/a, é possível avançar nas pesquisas, reflexões e intervenções, que ajudem na construção de uma formação docente capaz de oferecer condições teóricas e práticas, que não desperdicem necessidades humanas criadas, historicamente, portanto, objeto de análise na formação docente.

A noção de necessidades<sup>28</sup> possui múltiplas interpretações. Pode significar pobreza, carência, algo essencialmente indispensável ou inevitável. Rodrigues; Esteves (1993) destacam que as necessidades podem constituir: a) Discrepâncias ou lacunas; b) Mudança ou direção desejada por uma maioria; c) Direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; d) Algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Necessidades formativas também aparecem ainda, em Pacheco, Fernandes (1999) quando tratam da **formação contínua**, enquanto desenvolvimento profissional permanente, a partir dos seguintes paradigmas:

---

<sup>28</sup> Na tese de doutorado de Hilda Bandeira encontramos levantamentos de estudos sobre necessidades formativas de professores, mediante a análise que faz da relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis em duas escolas públicas na cidade de Teresina/Piauí.

- a. **Paradigma da deficiência** – pretende suprir lacunas de formação tendo em vista a desatualização e falta de competência do/a professor/a em certos conteúdos;
- b. **Paradigma do crescimento** – pretende o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as;
- c. **Paradigma da mudança** – visa reorientar os saberes e competências dos/as professores/as;
- d. **Paradigma da solução de problemas** – realiza diagnóstico de problemas e intervenção a fim de gerar aprendizagens e melhoria da escola.

Em todos esses paradigmas de formação docente pode ser que haja ou não uma necessidade sentida pelos/as professores/as sobre o que desejam, aspiram ou precisam em determinada formação. De qualquer modo, Bandeira (2014) nos alerta que toda necessidade carrega o novo, é uma exigência do nosso inacabamento, da capacidade de produzimo-nos permanentemente.

A produção de conhecimentos, em pesquisas educacionais, sobre gênero e raça e a sua discussão na universidade, com o intuito de valorizar necessidades humanas criadas em processos multiculturais de formação docente se inscreve num contexto de formação de intelectuais engajados “marcado pela formação de uma nova geração de negros e negras que concluem a pós-graduação nos anos 1980 e se inserem na universidade, sobretudo a pública, como pesquisadores” (GOMES, 2010, p. 496).

O conceito de intelectual é perigoso! Para Hooks (1995), esta noção ocidentalizada elimina a possibilidade de lembrarmos, por exemplo, de mulheres afrodescendentes como representativas de uma vocação intelectual, já que no

[...] patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta, principalmente, para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

O que é necessário enfatizar em situações questionáveis, como esta perspectiva de ser ou não intelectual, é o fato de que, à medida que “o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas põe-nos em uma solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.” (HOOKS, 1995, p. 478). Desse modo, poderíamos lutar por uma

ontologia, ainda que marcada pela incerteza e pelos conflitos da busca de “harmonia”, pudesse traduzir tipos de engajamentos em que as escolhas e decisões entre “a riqueza e a preservação da vida do outro ser humano” estivessem ancoradas por este último – a vida! (RAMOSE, 2010, p. 175)

Nessa perspectiva, os/as intelectuais engajados/as na formação docente que nos referimos “questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade” (GOMES N., 2010, p. 495), e, nesse sentido, podem ampliar a articulação entre interesses científicos e sociais, alterando, sobremaneira, o perfil de produção de conhecimentos nas universidades. Isto significa construir possibilidades de reconhecimento e fortalecimento da validade científica de produções que são “invisibilizadas” na academia e que buscam promover impactos positivos nas práticas sociais, partilhando da luta contra discriminações sociais, exclusões ou inclusões perversas.

Os/as intelectuais engajados/as exigem que se criem condições a fim de que os/as professores/as possam desenvolver ação política libertadora e isso “não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (FREIRE, 2005, p.61), no sentido de que a responsabilidade e o compromisso social sejam marcados por suas aspirações, convicções de inconclusão e interesses conscientes.

Em suma, é processo inventivo e interventivo, de conscientização das relações de poder, da aceitação do novo, de autonomia e de tomada de decisão, que gera posicionamento político de descoberta e redescoberta de novas necessidades que se traduzem em significados e experiências, que podem alimentar e retroalimentar novos contextos culturais com intervenções epistemológicas como as que discutirei a seguir.

## **5.2 Sistema complexo de retroalimentação de significados**

Nos anos 1990 a questão racial e de gênero ganha espaço na produção científica brasileira, constituindo-se território de pesquisa, fazendo aparecer outros tipos de conhecimentos articulados com as vivências dos próprios pesquisadores/as. A criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), em 1992, e o Fazendo Gênero, em 1994, os congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) iniciados em Pernambuco, no período de 22 a 25 de novembro de 2000, bem como a permanência de Grupos de Trabalhos (GTs) em encontros da

área da educação como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) contribuem com as produções sobre mulher, gênero, feminismo e relações raciais.

Esses eventos têm ajudado na constituição de território de estudos de relações de gênero e étnico-raciais, integrando uma rede de cientistas no desenvolvimento de pesquisas com temáticas pouco exploradas ou invisibilizadas até os anos 1990, como nos mostra Pinto (1992). Trata-se da produção de novos territórios de formação e produção acadêmica sobre educação e diversidades. Para Gomes, N. (2010, p. 495):

O desafio desse grupo de intelectuais está na abertura do olhar da ciência e de grupos que ocupam espaços de poder e decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos sociais.

A atuação de intelectuais engajados contribui na criação de grupos e núcleos de pesquisa, dos quais originam diversas ações de intervenção epistemológica, que desafiam a universidade na produção de uma “ecologia de saberes”, ou seja, um conjunto de **outras epistemologias** (não-eurocêtricas) que partem de experiências contra-hegemônicas em busca de reconhecimento, legitimidade e construção de esquemas de pensamento plurais, de diversidade epistêmica (SANTOS, 2010a).

Dentre os dispositivos que, geralmente, são utilizados para o desenvolvimento de ações de intervenção epistemológica pelos grupos ou núcleos de pesquisa universitários estão os **eventos científicos** e os  **cursos universitários** (em nível de extensão/atualização; aperfeiçoamento e especialização).

Meu envolvimento, neste processo de intervenção epistemológica, desde 2002 no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e, agora, no Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ/GEAFRO), tem me levado a questionar algumas implicações dessas intervenções epistemológicas, relacionadas aos significados de gênero e raça, nas práticas educativas de formação docente.

O Núcleo RODA GRIÔ/GEAfro, criado em 2010, desenvolveu seminários, jornadas científicas, palestras e congresso entre 2010 e 2013. Já realizou: “Mulher Afrodescendente: debates sobre raça, gênero e Educação” em 2010; “A abolição e as abolições”, “Pesquisa – As vivências com o tema da afrodescendência na academia” em 2011; “A abolição: e a terra?”, “Lei, gênero e afrodescendência” em 2012 e o I Congresso sobre

Gênero, Educação e Afrodescendência (I CONGEAfro) em 2013 (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2014).

O GEMGe, criado em 2002, já realizou: quatro edições do Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar (EMEMCE) e do Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação, respectivamente, nos anos 2003, 2009, 2011 e 2013; dois Cursos: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR).

Com os cursos GDE e GPP-GeR foram discutidos, basicamente, no primeiro: os conhecimentos de diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero na escola e, no segundo, estes e outros conteúdos como: políticas públicas, ações afirmativas, movimento negro, movimento de mulheres...

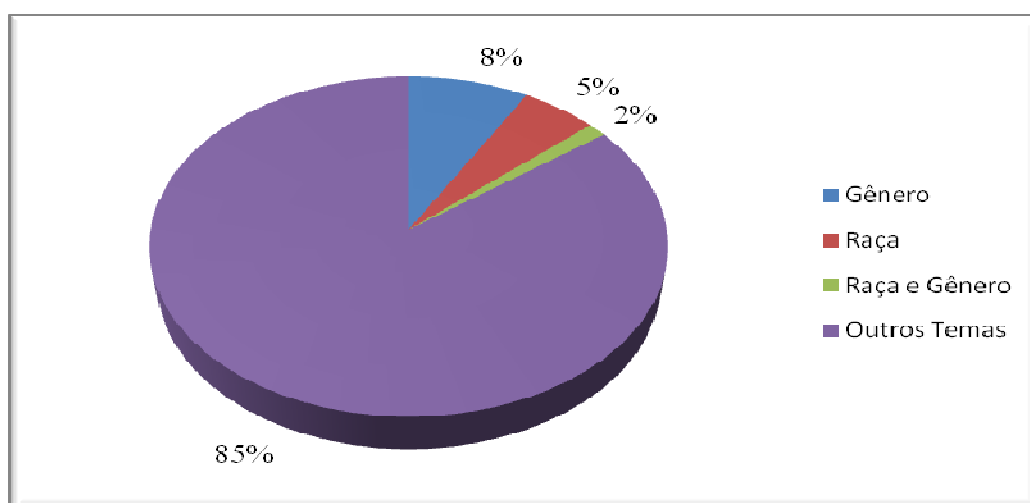
As preocupações desses grupos de pesquisa se articulam no fortalecimento da construção de conhecimentos críticos relacionados aos processos de visibilidade identitária de mulheres, afrodescendentes, relações de gênero e educação, logo, suas ações interventivas partem de questões partilhadas no próprio grupo.

Este desenvolvimento de estratégias ou táticas de intervenção epistemológica voltada para formação e produção científica de saberes e experiências silenciadas, atribuo, conforme Gomes (2010) e Hooks (1995), à presença de intelectuais engajados na universidade, ou seja, sujeitos sociais com posicionamento político, científico e ideológico sobre de diferentes questões sociais: mulheres, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, geração, dentre outros. Também, comprometidos em “se engajarem ativamente no processo de desconstrução das formas opressivas de vida, em direção à reconstrução de novas realidades” (LEITE DA SILVA, 1999, p. 114).

Na UFMA, são estes pesquisadores/as engajados ou preocupados com o estudo de sujeitos ocultos no debate acadêmico ou com a memória da exclusão (MOTTA, 2008), que vem contribuindo com produções na área da diversidade (especificamente em estudos de gênero e raça), seja por meio de cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) ou extensão. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA as produções, conforme Apêndice A, correspondem a 14,78% do total de 230 dissertações defendidas no período de 1988 a 2014, sendo que 8,26% trataram da questão de gênero; 5,22% dedicaram-se as relações raciais e 1,30% fizeram estudos em proximidade com as estratégias da interseccionalidade (Gráfico 5).



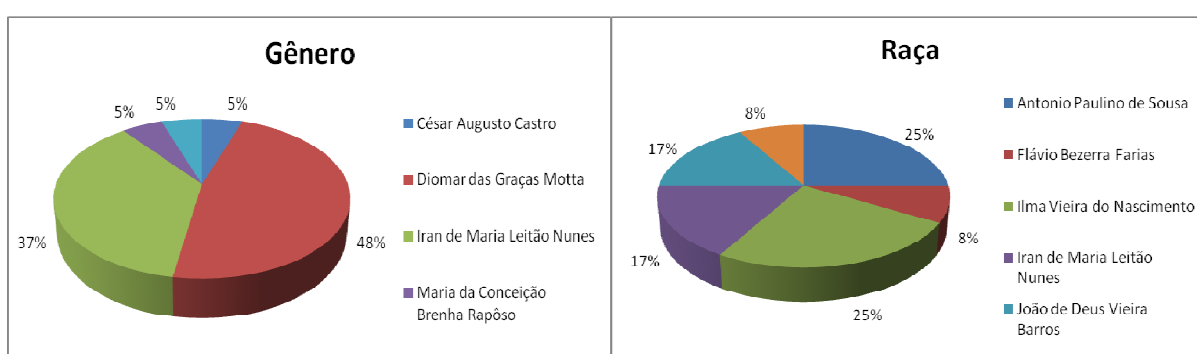
**Gráfico 5 – Porcentagem da produção científica de gênero e raça no PPGE da UFMA (1988 a 2014)**



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php)>.

É notável, pela quantidade de trabalhos orientados, a expressividade de alguns/mas pesquisadores/as, ganhando notoriedade as professoras Diomar das Graças Motta e Iran de Maria Leitão Nunes acerca das questões de gênero e, sobre as questões de raça, a professora Ilma Vieira do Nascimento e o professor Antonio Paulino de Sousa (Graf. 6).

**Gráfico 6 – Porcentagem de trabalhos orientados por professores/as em gênero e raça no PPGE da UFMA (1988 a 2014)**



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php)>.

Os gráficos tornam possível a visualização da dimensão quantitativa e os/as principais pesquisadores/as envolvidos com as questões de gênero e raça na UFMA, desenvolvendo intervenções epistemológicas, por meio da produção de conhecimento, as quais se constituem tentativas de “evidenciar e comparar experiências que não deixam de ser

visíveis, mas, muitas vezes, são ignoradas por estarem fora da lógica da ciência moderna” (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p. 17), tanto que são produções difíceis de serem localizadas em estudos que realizam estado da arte. As pesquisas de Coelho, Silva (2013) e Santos, Silva, Coelho (2014), por exemplo, que investigam sobre relações raciais em Programas de Pós-Graduação em Educação não mencionam a UFMA, enquanto que Boakari, Machado e Silva, (2013), ao tentarem visibilizar as instituições pouco investigadas no norte/norte, só conseguem garimpar quatro dessas produções.

No que se refere à questão de gênero, o Projeto Ariadne<sup>29</sup> desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) criou uma base de dados, que por sua vez foi muito difícil de acessar, considerando que o programa de “acesso livre” *WIN-ISIS* foi desenvolvido para versão do *windows* XP, sendo que, nas versões posteriores do *windows* não estão disponíveis o uso de cópias e impressão dos dados, somente leitura. De acordo com o Projeto Ariadne (2014):

Esta base de dados contém resumos de teses, dissertações e artigos de periódicos produzidos no Brasil de 1990 a 2005. Nosso objetivo central foi atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento produzido no período sobre gênero e sexualidade na interface com a educação formal. A base de dados ora apresentada denominada "Ariadne" - exatamente por desvelar os caminhos dos labirintos das bases digitais já existentes no país - é composta por 1.213 registros e cobre, no período em questão, informações retiradas das seguintes fontes: portal de acesso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas; SciELO (Scientific Electronic Library Online); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pela biblioteca digital de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne Bibliotecas de Universidades Públicas e Particulares com Pós- Graduação em Educação. Apesar da Base Capes no momento do final da coleta (em dezembro de 2007) estar atualizada até 2005, há referências a documentos posteriores a essa data pois foi realizada uma complementação das informações nas bibliotecas das Universidades Públicas e Particulares do País, com Pós-graduação em Educação.

Em relação às produções científicas da UFMA, no período investigado (1990 a 2005), o Mestrado em Educação possui três dissertações concluídas em 2001, 2002 e 2003, entretanto, só é possível visualizar, na base de dados do Projeto Ariadne, apenas uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação de autoria de Ilma Fátima de Jesus sobre “Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristovão” e outra do Programa de Pós-

<sup>29</sup> “A Base de Dados Ariadne reúne 1213 resumos de trabalhos acadêmicos sobre gênero, sexualidade e educação formal, produzidos no Brasil entre 1990 e 2005. O trabalho de coleta dos registros ocorreu entre os anos de 2006 a 2007. Foi desenvolvida com recursos do CNPq e da SEPM e utiliza o programa de acesso livre WIN-ISIS”. In: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/index.html>>.

Graduação Saúde e Ambiente, de autoria de Maria de Jesus Torres Pacheco, sobre “A experiência da maternidade em adolescentes: entre sentimentos e decisões”.

Em geral, essas produções são consideradas periféricas e desperdiçadas quando se utiliza ferramentas e critérios da epistemologia moderna, as quais conduzem as pesquisas e seus autores/as à zona de invisibilidade e silenciamentos, sem serem divulgadas ou expandidas no meio acadêmico, terminam acumulando-se nos acervos físicos, distantes de consultas possibilitadas pelas tecnologias da comunicação e informação, dentre elas a Internet, como vimos nos levantamentos de pesquisas anteriores (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p. 18).

Diante disso, considero importante incluir nesta análise dos significados de gênero e raça, o perfil das produções científicas desses temas na UFMA, tanto pelo desejo de dar visibilidade as experiências sobre mulheres e afrodescendentes que são desperdiçadas na invenção da ciência e da sociedade, (embora esta própria pesquisa, também seja, por seu conteúdo, uma possível candidata a pertencer a zona da invisibilidade), quanto pelo fato de que são conhecimentos que produzem novos contextos culturais nas práticas educativas de formação docente, além de serem resultados desses mesmos contextos, sobretudo, na pós-graduação, seja em nível de mestrado ou de especialização.

Essas produções podem exercer maior impacto, especialmente, em cursos de licenciatura<sup>30</sup>, e, por conseguinte, na educação básica. No Apêndice B, disponibilizo um quadro contendo 70 (setenta) monografias oriundas do curso de especialização GPP-GeR que, embora não estejam no foco de minhas análises, considero-as importantes de serem mencionadas como mais possibilidades de produção epistemológica na área da diversidade, conforme argumentei anteriormente.

Desse modo, esses territórios de estudo e pesquisa, na área da educação na UFMA, utilizam dispositivos universitários (eventos científicos e cursos) na construção de outras epistemologias como “desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Quais são esses desafios?

É um modo de intervenção epistemológica que valoriza, como vimos, um conjunto de conhecimentos que foram, historicamente, invisibilizados nas instituições de ensino e luta pelo diálogo horizontal entre a diversidade de conhecimentos. Foi esta atitude que me provocou à investigação dos significados de gênero e raça produzidos em dispositivos

---

<sup>30</sup> Professores/as da UFMA e técnicos educacionais participaram do Curso GPP-GeR.

universitários de base monocultural, a fim de identificá-los, analisá-los e compreender suas implicações na ruptura com o pensamento “substancialista” (BACHELARD, 1996) e/ou abissal” (SANTOS, 2010b).

No entanto, ao assumir um projeto baseado na concepção de “epistemologia do sul”, quais seriam as implicações políticas desse conhecimento produzido nas práticas educativas de formação docente? Como construir uma atitude que rejeita a soberania epistêmica e reconhece a dignidade e validade de todos os saberes (NUNES, 2010), classificando as experiências inferiorizadas como epistemologia do sul? Como a ecologia de saberes poderia provocar um diálogo horizontal entre conhecimentos, dicotomizando o pensamento em abissal e pós-abissal?

Tal como Nunes (2010, p. 263), meu entendimento é que estas reflexões também poderão “contribuir para o programa de pesquisa esboçado por Boaventura Santos a partir da sua concepção da oposição entre pensamento abissal e pós-abissal”, considerando duas expectativas: a) possibilidade de desconstrução do projeto eurocêntrico da modernidade como ciência única; b) visibilidade das experiências não-eurocêntricas como outro projeto científico, uma nova ciência.

Esta nova abordagem epistemológica é produzida no interior da região mediana nas tramas e tensões das MRJ e MRD, que problematizam os usos das noções de gênero e raça, tal como vimos na arqueologia desses conceitos no capítulo anterior. São estas matrizes que provocam a subversão epistemológica, mesmo àquelas consideradas na perspectiva de movimentos assimilacionistas/normativos, pois, ao reivindicarem integração, participação, igualdade, contraditoriamente, abalam o edifício das certezas da universalidade, assim como dos pensamentos cartesianos, substancialistas e abissais, dentre outros referentes à epistemologia geral.

Esta subversão epistemológica, que é um conjunto de atividades humanas (de intelectuais engajados), engendra nova cultura de práticas educativas de formação docente, a qual denomino **Movimento de (trans)formação docente** por se tratar de desafio epistêmico alimentado pela governamentalidade das ações políticas de acesso – projetos de expansão da educação superior, políticas afirmativas, reformas curriculares, políticas de Educação a Distância, incluindo propostas educacionais da universidade aberta – e políticas de formação docente (Graduação e Pós-graduação).

Essas ações políticas de acesso e de formação criam um sistema de retroalimentação de significados de gênero e raça, que contribuem para alterar o perfil das produções científicas desta área, ampliando-as e visibilizando-as, retornando a formação

como intervenção epistemológica, por meio da transposição didática ou recontextualização, ou seja, práticas educativas que materializam os currículos das licenciaturas podendo, por conseguinte, alcançar a educação básica. Vejamos a representação deste argumento (Fig. 14).



**Figura 14 – Sistema de retroalimentação de significados**

Fonte: produzido pela autora.

Em suma, este ciclo de retroalimentação (Fig. 14) produz novos contextos culturais nas práticas educativas de formação docente, afetando a sociedade brasileira, dividindo posições defensoras e contestadoras quanto às políticas afirmativas (acesso) e valorizativas (formação); ampliando as lutas políticas e epistemológicas; criando novos movimentos sociais em disputas por ideologias (teorias) conservadoras e progressistas. Isto porque não são elementos opostos, mas se encontram em conexão, interdependentes no bojo das tensões que, tal como adverte Scott (2005, p. 18), emergem quando “exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros”.

Morin (1986, 2007), também nos ajuda a pensar sobre essa aparente oposição binária entre uma zona abissal e outra pós-abissal. Segundo este autor, o uso de “palavras mestras” produz distinções/oposições fundamentais (Direita/Esquerda, Capitalismo/Socialismo, Fascismo/Antifascismo, Democracia/Totalitarismo, dentre outras), sendo este “o grande e difícil problema do pensamento complexo”, pois é preciso “saber distinguir e relacionar, evitar separar e confundir”, exige-se: distinguibilidade e não-separabilidade dos problemas sociais (MORIN, 1986, p. 125).

Ainda com Morin (1986), entendo que a atitude de um pensamento complexo deve mergulhar nos problemas sem mantê-los totalmente isolados para compreendê-los; precisa romper com o pensamento mutilado e mutilante que conduzem a uma visão cega da realidade; e, ao contrário, concebendo a noção de circuito recursivo é possível compreender a

realidade e suas interdependências, isto é, a realidade recíproca das noções de sociedade e indivíduo. Esta revolução do pensamento em busca de ações políticas menos mutilantes possíveis é “capaz de associar o que está sendo separado e conceber a multidimensionalidade de toda realidade antropossocial. Então, poderemos conceber a complementaridade do que parece somente antagônico e o antagonismo do que parece somente complementar”. (MORIN, 1986, p. 122)

Assim, o processo de produção do conhecimento, que descrevo, se dá num movimento de marcação das diferenças. Para Hall (2006, p.58), usando a noção derridiana de *différance*, trata-se de “um sistema em que cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças”. Como construir classificações que sejam horizontais, complementares, utilizando “palavras mestras” que sejam menos mutilantes possíveis, eis a questão!

As expectativas apontadas, anteriormente, pretendem ir além da noção de epistemologia do sul, já que, a meu ver, sua crítica à modernidade ocidental ainda não se mostra suficiente para lhe retirar da condição de conhecimento subalterno com a ideia de ecologia de saberes. Tem-se o reconhecimento da pluralidade de saberes, mas ainda submetido ao conhecimento que serve de referência, pois a epistemologia do sul é conhecimento definido, a partir de determinada cultura humana enraizada como legítima.

Dessa forma, a utilização a EaD como ferramenta de trabalho político, cultural e epistemológico na produção e consumo de significados de gênero e raça e, pode potencializar práticas educativas de formação docente nestes conteúdos, consoante com as determinações legais já abordadas na primeira rede. Esta modalidade poderá, contraditoriamente, constituir-se também, num modo de enfrentamento do problema da ausência de conteúdos sobre gênero e raça nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Seja nos currículos que estão timidamente, atendendo às legislações atuais, seja naqueles, que orientaram a formação docente em períodos que antecederam as novas diretrizes. Ademais como vimos, em termos de volume, o uso da EaD amplia a quantidade de produções científicas que, a meu ver, são capazes de oferecer muitos conteúdos, que podem ser utilizados em “reanálises” com novas formulações e novas interpretações que visem a (trans)formação docente na sociedade brasileira.

## 6 DISCUSSÃO: Estado atual do enredamento...

A investigação de quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no Curso GPP-GeR, desenvolvido pela UFMA, no período de 2011 a 2013, destacou:

*Na Primeira Rede  
Os homens e as mulheres fazem a história que é possível!  
(Freire, 1997)*

### **I. A complexidade das relações sociais na produção de significados de gênero e raça, dada suas incompletudes, condicionamentos e produção subjetiva no processo de conhecer.**

Os sujeitos sociais com seus pensamentos e atitudes movem pesquisas, reflexões, tipos de conhecimentos e intervenções, que ajudam nas construções e reconstruções de práticas educativas de formação docente capazes de oferecer condições teóricas e práticas de desenvolvimento profissional comprometido com ações libertadoras e de transformações sociais mais humanizadoras.

Também, desenvolvem ações políticas em diferentes instâncias: governamentais e sociedade civil (movimentos sociais, ONGs, empresas privadas, etc.), levantam demandas, reivindicam-nas, organizam e executam propostas consoantes com seus interesses políticos e epistemológicos.

A produção de dispositivos legais, de planejamento e institucionais pelos sujeitos na trama/tensão social é elemento de constituição do Estado com base em princípios democráticos e participativos. Esses dispositivos regem as relações entre poder público, pessoas e entidades, podendo, assim, organizar as relações sociais (comércio, propriedade, herança, família, escravidão, punições) e alterar o modo de vida dos sujeitos, ao mesmo tempo em que são por estes alterados, contribuindo ou não com a ampliação da cidadania, da igualdade social, do reconhecimento do outro e dos direitos humanos.

Embora possuam estas características, esses dispositivos de ações políticas não garantem por si mesmo a materialização dos instrumentos legais, já que são construídos em territórios, cujas relações de forças são engendradas nas lutas internas que se travam entre os “operadores do direito” diante das estratégias de seu uso, as quais podem ser conservadoras ou subversivas.

Nesse embate, reside a constituição de novos movimentos sociais, organizados em torno de subjetividades coletivas que pretendem superar problemas sociais oriundos das práticas do colonialismo, escravismo e patriarcalismo. Os movimentos sociais utilizam-se das possibilidades que os dispositivos de ações políticas podem oferecer para institucionalização e legitimação de formas de “gestão da interculturalidade” (OLIVEIRA, 2009) na sociedade brasileira, a exemplo do modo de intervenção epistemológica e política sobre significados de gênero e raça, que analisei com o Curso GPP-GeR.

A legalidade das formas de “gestão da interculturalidade” provoca os/as gestores/as públicos/as, à formulação e implantação de políticas que podem ajudar no reconhecimento das diferenças, experiências e saberes desperdiçados. São processos de institucionalização de estratégias e intervenções como práticas educativas de formação docente, que possam reivindicar e multiplicar outros processos formativos de valorização das identidades culturais e sociais marcadas ininteligíveis.

Nisso tudo, é muito importante que as políticas educacionais sejam adotadas com base nos princípios da intersectorialidade, da interseccionalidade e da transversalidade, a fim de que tenham mais êxito em consolidar mudanças na sociedade, pelo diálogo entre os diferentes serviços públicos, áreas e problemas sociais, embora saibamos que, esta atitude não oferece garantia efetiva de promoção da igualdade de raça e gênero, porém, é um caminho que tem abalado a tradição da monocultura nos sistemas educacionais e escolas.

A governamentalidade e sua interlocução nacional e internacional, no desenvolvimento de dispositivos legais, de planejamento e institucionais, é imprescindível no intuito de corrigir injustiças sociais, relacionadas às questões das diversidades, dentre outras, as de gênero e raça. Será este um elemento gerador das lutas pela mudança de governamentalidade em tempos atuais? Posicionamentos diversos têm acirrado os conflitos epistemológicos e políticos entre defensores e contestadores das políticas afirmativas (acesso) e valorizativas (formação). Isto porque a governamentalidade possui uma força nas políticas de significados e produção de experiências, mediante a imposição de representações e sua institucionalização.

É a partir da análise de processos de significação perpetrados por uma agência governamental, que se torna mais coerente e viável definirmos posicionamentos políticos conscientes, éticos com a clareza pelo que lutamos, considerando as discussões desenvolvidas como um modo **de governamentalidade de experiências das diversidades na contemporaneidade, que ora se aproximam, ora se afastam daquelas iniciadas nos**



**tempos de “Abolição” da Escravatura e de proclamação de uma sociedade republicana em busca de desenvolvimento social, cultural e econômico!**

A complexidade reside nesses movimentos de governamentalidade, que incentivam práticas educativas de formação docente na diversidade, por meio da EaD e no modo como os/as professores/as, pesquisadores/as, intelectuais engajados se apropriam e se aproveitam desses movimentos, considerando seus interesses políticos, epistemológicos e econômicos.

E assim, resultam tentativas políticas, que podem responder às denúncias acerca das desigualdades sociais provocadas por questões de gênero e raça sem alterar a estrutura social ou o *status quo*, mas que também podem ser capazes de desestabilizar a continuidade de legitimação de uma única epistemologia e reconhecer outras como fundamento das pedagogias de gênero e raça na escola, na universidade e em outras instituições, utilizando-se de processos na modalidade de educação a distância.

*Na Segunda Rede  
O caminho se faz ao caminhar!  
(Damasceno & Sales, 2005)*

**II. A travessia perigosa de constituição de um *modus operandi*, o risco e a exposição que me afetaram, deixando vestígios e marcas de formação e transformação, que se revelam na aprendizagem de produzir uma tese com seus efeitos de sentido.**

O exercício da vigilância epistemológica, da reflexividade e da criatividade que aproximam tantas formas de conhecer. Foi como surgiu a produção da TPR, fazendo uso de metáforas, curiosidades, dúvidas, muitas leituras, incertezas e a coragem de ousar e se expor! (queria ter conversado mais sobre nossa TPM – Topologia de Pesquisa em Malha... conexão entre os nós – como pontos de encontros, diálogos, saberes, uma forma de ontologia do ser – e não entre hormônios femininos).

A produção de ferramenta metodológica de análise de processo e produto, a partir da **Topologia de Pesquisa em Redes** (TPR) como sendo bem perigosa por subverter delimitações e conduzir a um tratamento superficial do objeto de estudo. Assim, toda cautela, vigilância e reflexividade (teórica, epistemológica, metodológica e ontológica) precisa permear o processo de investigação na decisão das ligações que são priorizadas, sobretudo, se optamos por uma rede relacional como são os arranjos topológicos em malha.

O uso da perspectiva em rede relacional desafia os/as pesquisadores/as a desenvolverem atitudes interdisciplinares, interseccionais e transversais, exigindo mais estudos na tentativa de deixar as discussões tanto relacionais quanto aprofundadas e com sustentação teórico-empírica.

*Nós* que não foram escolhidos de modo aleatório, mas que emergiram a partir de questionamentos e do desejo de apreender e compreender o objeto de estudo, bem como de delimitações organizacionais, nas quais se insere a pesquisa, ou seja, o sistema de relacionamentos para compreensão dos significados de gênero e raça poderia ser outro se a sua investigação estivesse vinculada a outro Programa de Pós-Graduação. Certamente na área das Ciências Sociais prática educativa e formação docente não ganhariam tanto destaque!

Associações que fiz neste estudo entre os meus interesses, com as proposições do objeto de estudo (significados de gênero e raça), e a área de concentração que decidi vincular-me. Os outros relacionamentos com as Ciências Sociais, Geografia, Comunicação e Tecnologia, Linguística, dentre outros, são ferramentas teóricas importantes que ajudaram na tecitura e na compreensão da complexidade de relacionamento dos territórios que atravessam a EaD, especificamente neste estudo, considerando as múltiplas determinações micro e macroestruturais em suas dimensões sociopolítica, cultural, ontológica e epistemológica entrecruzadas por memórias individuais e coletivas acerca das políticas de conhecimento das diversidades e EaD.

O objeto de estudo, produção de significados de gênero e raça, foi produzido entre *nós* que ligam experiências individuais e coletivas que geraram inquietações e vontade de produção de uma ferramenta epistemológica capaz de engendrar novos contextos culturais de práticas educativas de formação docente mais humana e libertadora – A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE, produzindo novos tecidos com outras epistemologias funcionando na educação básica e superior da sociedade brasileira.

*Na Terceira Rede*  
“[...] o colapso final da superposição final se transforma nas condições iniciais de uma nova superposição” (Arntz; Chasse; Vicente, 2007)

### **III. Há outras epistemologias?**

Organizar e sistematizar uma visão histórica de um conceito, agrupando-os em periodização, não é tarefa fácil! Envolve um processo de escolha, talvez arbitrária, considerando ser esta atividade bastante perigosa, sobretudo, porque se trata de contextos

marcados por heterogeneidade e diversidades socioculturais e ideológicas (entre teorias e doutrinas sobre a vida social).

A periodização não deve ser vista com marcações de tempo bem definidas entre começo e fim, demarcando perspectivas teóricas, porque não estou descartando processos transitórios e tampouco a continuidade de perspectivas teóricas que atravessam os diversos períodos destacados, já que não há uma homogeneidade de perspectivas teóricas em cada época histórica traçada, entretanto, alguns pensamentos sobressaem-se mais que outros alcançando *status* de legitimidade acadêmica e científica.

Além disso, as ideias referenciadas sobre o conceito de gênero ainda mantém-se associada às configurações iniciais do movimento feminista, mais precisamente do feminismo acadêmico, que, embora tenha dado atenção às mulheres marginalizadas, não teve tanta preocupação com o grupo de mulheres afrodescendentes, talvez por conta dos posicionamentos que deram centralidade a noção de totalidade nas investigações sobre as condições sociais da mulher brasileira.

Sobre a questão racial, os estudos são, majoritariamente, masculinos e isto não se explica pela ausência de produções intelectuais femininas na época tratada. Virginia Leone Bicudo, por exemplo, não aparece entre os teóricos citados nos anos 1940 a 1950, além de ser uma produção feminina, sua investigação não se alinha aos conceitos mais discutidos neste período.

Resgatar a história sociocultural dos conceitos (raça e gênero) tornou-se imprescindível aos estudos que se propõem a analisar produção de significados e suas implicações nas relações sociais, uma vez que, um conceito significa, indica algo ou alguma coisa que apreendemos como sendo o seu correspondente (ABBAGNANO, 2007), isto implica dizer que o significado, apreendido, define modos de organizar o mundo social, culturas, daí a definição de Geertz (2008) de cultura como sendo “teias de significados”. Além disso, este procedimento de arqueologia do conceito permite melhor analisar e compreender quais significados foram mobilizados no Curso GPP-GeR, durante os estudos das noções de gênero e raça, a fim de compreender: o que estamos aprendendo? Em que rede estamos sendo enredados? Qual (is) a (s) epistemologia (s) está (ão) sustentando estas redes?

#### **IV. Possibilidades de intervenção epistemológica: nova cultura de práticas educativas de formação docente com e na (uni)diversidade.**

O Projeto Gênero e Diversidade na Escola e seu desdobramento no Programa de Formação para a Diversidade, com a realização de um conjunto de cursos, é um trabalho de aprendizagem do outro, de suas tradições e culturas. Isto poderá favorecer o diálogo intercultural, a ecologia de saberes e de experiências, ajudando na construção de novas formas de conhecimentos e de sujeitos.

São políticas que, institucionalizadas a partir das tensões do território jurídico, não significa que garantirão uma “pedagogia interétnica” na perspectiva de Boakari (1999), já que podem desenvolver uma prática pedagógica pautada, tanto numa concepção liberal e normativa de pluralidade cultural, quanto numa concepção crítica e problematizadora.

Com isso, os esforços dos novos movimentos sociais em colocar, na agenda política, questões da área da diversidade (gênero, raça, etnia, sexualidade, direitos humanos, juventude, dentre outros) deve questionar ainda que epistemologias fundamentam os processos formativos sobre temas da diversidade, considerando que não basta a visão humanista de respeito, tolerância e convivência harmônica, mas, principalmente, focalizar da perspectiva crítica como as diferenças estão sendo fabricadas, constantemente, por meio das relações de poder.

Entendo que, para os grupos de pesquisa que têm como objeto de estudo os conhecimentos das experiências do sul (estou considerando a repercussão do projeto de dominação colonialista na construção dos conhecimentos de gênero e afrodescendência), difícil não é empreender esforços de validação destes conhecimentos como científicos, por meio da pesquisa, mas “convencer” a comunidade acadêmica disto.

Este embate político pode ser percebido na grande resistência de inclusão desses conhecimentos no currículo de formação dos profissionais da educação (Pedagogia e demais licenciaturas), dificuldades de adesão da comunidade acadêmica aos eventos científicos e cursos com temas relacionados a gênero e afrodescendência. As preocupações com essas temáticas são, geralmente, atribuídas aos/as militantes ou intelectuais engajados. Conceito que, embora, nos leve a considerar diferentes possibilidades de conhecimentos e posicionamentos que marca a universidade (GOMES, 2010), é também usada para desprestigiar pesquisas sobre as experiências do sul.

A criação de uma comunidade científica, ou seja, um grupo de cientistas com interesses comuns fortalece as lutas políticas e epistemológicas nessa direção. Nesse sentido,

se insere as ações dos grupos de pesquisa locais, sem os quais não poderíamos abalar as estruturas seculares de dominação e exclusões, embora, como alerta Gomes (2010, p.498), possam existir “diferentes maneiras de ser intelectual negro e negra. Nem todos são partícipes de pensamentos e produções emancipatórias. Há aqueles que nutrem ideias conservadoras e outros não”.

O reconhecimento da validade de uma ecologia de saberes, não deve limitar-se a sua existência! É preciso avançar no sentido de que a constituição dos conhecimentos (advindos das experiências do sul), como objeto de estudo possa ser, igualmente e positivamente reconhecido nas uni(di)versidades e na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Conceito. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 164-169.
- ABOUD, A. F. Fundamentos da Educação a Distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (Orgs.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: Ed.UEMA, 2008. p. 15-29.
- ABREU, A. R. dos S. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.
- ABREU, A. R. dos S.; MACHADO, R. N. da S.; BOAKARI, F. M. Sociabilidades na escola: pensando as relações raciais no ensino fundamental com crianças afrodescendentes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, VII., 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2012. p. 597-602. 1 CD ROM.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Informática na Educação. In: PROINFO: **Informática e Formação de professores**. Brasília: MEC/SEED, 2000, v. 1.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola. In: VIEIRA, A. T. et al. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos e integração de mídias. **Tv Escola – Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, p. 2-53, set. 2003. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/111022PedagogiadeProjetosIntegracaoMidias.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.
- ALMEIDA, T. M. C. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 36, p. 417-425, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n36/n36a18.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, Maria L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- AMARAL, A. Autonetnografia e inserção online: o papel do “pesquisador-insider” nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, XVII., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos do GT Comunicação e Sociabilidade**. São Paulo: UNIP, 2008. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_315.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- AMORIM, K. S. et al. Características da produção acadêmica sobre relações de gênero na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 61., 2009, Manaus. **Anais eletrônicos da 61ª Reunião Anual da SBPC** Manaus: UFAM, 2009. Disponível em:

<<http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/6806.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faud/article/viewfile/8075/5719>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

ANDRELO, R., et al. O rádio na educação à distância. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, nº 677, seção diretório acadêmico, 2012. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/ed677-o-radio-na-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

ARAÚJO, I. L.. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem somos nós?** A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária. Tradução de Doralide Lima. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.

ASSIS, C. L. Uma tessitura do cotidiano: escrita e letramento na formação de jornalistas. In: ASSIS, C. L.; NASCIMENTO, R.; FECHINE, I. **Tecendo os fios dos saberes convergentes: escrita, educação e memória**. Campina Grande: Ed. UEB, 2013. p. 19-60.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. **Comunicar – Revista Científica de Comunicación y Educación**, Huelva/España, n. 22, p. 21-26. 2004. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=22&articulo=22-2004-04>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BARROS, C. de M. P.; FALCÃO, G. M. B.; COSTA, M. Z. O software QSR Nvivo 9.0: reflexões sobre a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, V., Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 104. 1 CD ROM.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNARDO, T. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BOAKARI, F. M. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação**. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 1994. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 4, p. 98-120, 1999.

\_\_\_\_\_. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 9**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240\\_ARQUIVO\\_FAZENDGENERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZENDGENERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2012.

BOAKARI, F. M.; MACHADO, R. N. da S.; SILVA, F. B. da. Produções científicas em educação e Relações (étnico)-raciais nas regiões norte e nordeste: Garimpando nos silenciamentos, 2000-2010. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPPEN), XXI., 2013, Recife. **Anais eletrônicos do XXI EPPEN**. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <[http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT21\\_TE\\_Francis\\_BOAKARI\\_PRODUCOES\\_CIENTIFICAS\\_EM\\_EDUCACAO\\_E\\_RELACOES\\_ETNICORACIAIS.pdf](http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT21_TE_Francis_BOAKARI_PRODUCOES_CIENTIFICAS_EM_EDUCACAO_E_RELACOES_ETNICORACIAIS.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Roda Griô – conquistas, experiências e desafios: aprender com o aprender fazendo. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 93-107, 2014. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/133/pdf>>. Acesso em: 08 abr 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Ed. USP, 1996. Parte II.

\_\_\_\_\_. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004. Cap. 5.

\_\_\_\_\_. Conclusão: classes e classificações. In: BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Ed. USP; Rio Grande do Sul: Zouk, 2007. p. 434-447.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J., PASSERON, J. et al. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRAGA, A. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-compós)**. Brasília, v.15, n.3, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638>>. Acesso em: 20 janeiro 2014.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC/PR, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/PR, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: MEC\SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/PR, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC/PR, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: MEC/PR, 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Edital nº 6 de 1º de abril de 2009**. Resultado final do processo de seleção e avaliação de propostas para cursos da rede de educação para a diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital006\\_secad.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital006_secad.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Edital nº 28 de 23 de novembro de 2009a**. Chamada pública para seleção de Instituições de Ensino Superior para implementação de cursos da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1956&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1956&Itemid=>)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da

preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009c. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Manual da Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília, DF: MEC/SECAD. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12322&Itemid=561](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=561)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). **Apresentação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)**. SPM/PR. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>>. Acesso em: 19 ago 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. In: **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2014. p.1376-1379.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial In: **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 1434-1438.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.005 , de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/PR, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. **Curso Linux Educacional**. Disponível em: <[http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso\\_le/modulo3.html](http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso_le/modulo3.html)>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

CALDAS, A. C. et al. O sentido da etnografia nas pesquisas em educação no Brasil (1987-2008). In: ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Caminhos da Pesquisa: estudos em Linguagem, Antropologia e Educação**. Curitiba: CVR, 2012. p. 13-32.

CANDAU, V. M. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, C. P. **Outras falas:** feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 383 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo)–Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, S. Identidade feminina. In: SAFFIOTI, H.; VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: NIPAS; Brasília: UNICEF, 1994. p. 187-193.

\_\_\_\_\_. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, 2001, Durban, África do Sul. **Anais eletrônicos...** Durban, África do Sul. 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 5 de fevereiro 2014.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão Ética e Racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005. Cap. 3.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p. 99-117, jan./abr. 2011.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2011, v. 1. p. 39-118.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf)>. Acesso em: 16 Fev. 2015.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHAVES, M. N. **As lutas das mulheres negras:** identidade e militância na construção do sujeito político. 118 f. 2008. Dissertação (Mestrado em História)–Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Diccionario de los símbolos.** Barcelona: Editorial Herder, 1986. p. 876 e 982.

COELHO, W. de N. B.; SILVA, R. M. de N. B. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 107-132, mai/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1416/1088>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Cap. XIX e XXXIII. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Disponível em: <[http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_a6MO/10157/1137397](http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1137397)>. Acesso: em 2 abr. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002

CORRADI, F. de M. Nós, links, e redes... **Bio Terra - Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Paraíba, PB, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <[eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/nos.pdf](http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/nos.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. Disponível em: <[www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf](http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2014.

COSTA, G. dos S. Netnografia e MROCs: análise e coleta de dados em pesquisas qualitativas na era das redes sociais. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010. Recife. **Anais Eletrônicos do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife: UFPE, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Giselda-Santos-Costa.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

COSTA, J. R. de M. **O Processo de Institucionalização da Educação a Distância no Brasil**. 167 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUNHA JR, H. Nós, afrodescendente: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 249-273.

CUNHA, A. C. da. Rede, informação e tecnologia. In: \_\_\_\_\_ **“Estética relacional na cibercultura”**: visão social dos coletivos Superflex e de Geuzen a respeito da linguagem digital. 123 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Programa de Estudos Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Cap. 1

DAMASCENO, M. N; SALES, C. de M.V. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAMASCO, M. S. **Feminismo negro**: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996). 159 f. 2009. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde). Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, 94 p. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos\\_geral/Mil\\_Platos\\_1.pdf](http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/Mil_Platos_1.pdf)>. Acesso em: 08 dez 2013.

DIJK, T. A. van. O giro discursivo. In: IÑIGUEZ, L. (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. **Discurso e poder**. Tradução de Judith Hoffbagel. et al. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, L. C. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, L. C.; SILVEIRA, R. L. L. (Orgs.) **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul, 2005. p.11-28.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Naci, 1987.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAZ, D. et al. **Etnografia virtual: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática**. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <[http://ccvap.futuro.usp.br/TMP\\_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833\\_\\_nusp2511675.pdf](http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833__nusp2511675.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

FEUSP. Ariadne. **Democratizando o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais**. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/pesquisaa.html>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins fontes, 2002. Parte I.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. A Governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, R. S.; BATITUCCI, E. C. A falácia da interpretação da cultura como texto. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 40-41, p. 267-288, ago. 1997. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a12n4041.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a12n4041.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

GAMBOA, S. S. Matriz paradigmática: um instrumento para a análise da produção científica. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012. p. 69-86.

GATTI, B. A.; SÁ, E. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOMES, A. B. S. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, II., 2002, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14\\_2\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf)>. Acesso em: 6 ago 2013.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica do movimento negro em escolas do Piauí: experiências do Ifaradá e do Grupo Afrocultural “Coisa de Nêgo”. In: BOMFIM, M. do C. A. do et al. **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 60-79.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma discussão. In: BRASIL. SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, A. L. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, A.S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). Tempo Social; **Revista Sociologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Democracia racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

- HAL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- HARDING, S. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo I**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM/MEC, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo II**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM/MEC, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: módulo III**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM/MEC, 2010b.
- HINE, C. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editorial UOC. (Colección: Nuevas Tecnologías y Sociedad), 2004. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf>>. Acesso em: 23 ja. 2014.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. Ensino, pesquisa e formação de professores da educação básica: realidade e perspectivas no contexto da contemporaneidade. **Form@re: Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/download/1517/1100>> Acesso em: 16 fev. 2015.
- IÑIGUEZ, L. (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. A linguagem nas ciências sociais: fundamentos, conceitos e modelos. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 50-104.
- \_\_\_\_\_. A análise do discurso nas ciências sociais: variedades, tradições e práticas. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 105-160.
- INTERATIVA. São Luís: Revista do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD/UFMA), 2008. Edição n. 1, ano 1, dez. 2008.
- INTERATIVA. São Luís: Revista do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD/UFMA). Edição n. 2, ano3, jan. 2010.
- JAIME Jr. P. Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. **RAE**, v. 42, n. 4. Out./Nov./Dez. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rae/v42n4/v42n4a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rae/v42n4/v42n4a08.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In.: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. P. 45-64.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em:

<<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/desigualdades-raciais-no-brasil-um-balanco-da-intervencao-governamental-2013-jacoudd-beghin>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

JESUS, V. G. S.; JESUS, A.; SILVA, H. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na comunidade quilombola Lagoa da Pedra. **Revista Nemad – Interface**, Arraias-TO, n. 4, p. 53-63, mai. 2012. Disponível em: <[revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/358/254](http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/358/254)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

JORGE, A. D. F. **Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. 202 f. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC). Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2176>>. Acesso: 2 fev. 2015.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAGE, M. C. Utilização do *software* NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp. P. 198-226, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2313>>. Acesso em: 5 set. 2013.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEFEBVRE, Henri. Lógica e linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Lógica formal. Lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 31-35.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEITE, L.S. et al. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, I. C. **Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 160 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

LINUX EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://linuxeducacional.com>>. Acesso em 30. jan. 2015.



LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, R. N. da S. Epistemologia feminista do cotidiano escolar. In: MOTTA, Diomar das G. **Gênero em debate: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar**. São Luis: Edufma, 2008. p. 106-111.

\_\_\_\_\_. **Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar**. 123 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e tecnologias digitais: entre conflitos e contradições**. 122 f. 2012. Monografia (Especialização). Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

\_\_\_\_\_. Urdidura e trama na educação das relações étnico-raciais: tecitura de saberes e experiências. In: SILVA, S. M. P. da; CORREA, J. R.; RIBEIRO, E. M. B. F. **Gênero e Diversidade na escola: uma experiência de formação**. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 61-82.

MACHADO, R. N. da S.; BOAKARI, F. M. Nas “ondas” da universidade: estudos de gênero em questão? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386353725\\_ARQUIVO\\_RaimundaNonatadaSilvaMachado.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386353725_ARQUIVO_RaimundaNonatadaSilvaMachado.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: DIAS, M. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013a. p. 283-305.

\_\_\_\_\_. Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) como política de conhecimento na formação docente. In: FERRARI, A. et al. **Anais eletrônicos do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**, Juiz de Fora: UFJF, 2014. p. 813-830. Disponível em: <<http://www.corpogenerosexualidade.com>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

MACHADO, R. N. da S.; SILVA, F. B. RODA GRIÔ: conquistas, experiências e desafios In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA, I., 2013, Teresina. **Anais do I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência**, Teresina: UFPI, 2013. 1 CD ROM.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.14, n.41, p. 141-158, out. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1756.pdf>>. Acesso: 1 jul. 2014.

MANUAL NVIVO 9. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo9/NVivo9-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2013.

MANUAL NVIVO 10. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 23-130.

MORAES, R. de A. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

MORIN, E. et al. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTT, M. L. de B. **Submissão e Resistência**: a mulher na luta contra a escravatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MOTTA, D. das G. A questão de gênero na formação da educadora e do educador. **Educação e Emancipação**: revista do mestrado em educação, São Luís, v.1, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Imprensa Universitária/UFMA, 2003.

\_\_\_\_\_. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 18, p.123-135, jul/dez, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, S. M. et al. Gênero e Universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, E. S. (Org.). **Um mundo dividido**: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 163-186.

NISKIER, A. Políticas de Tecnologia Educacional. In: **Educação Brasileira**, Brasília, v.10, n. 21, p. 61-85, 2. sem. 1988.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan/abr. 2009.

OLIVEIRA, I. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 107-143.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-96.

PACHECO, J. A.; FERNANDES, M. A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Lda, 1999.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. da S. Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 103-148.

PARENTE, A. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 9-13.

PEIRANO, M. A favor da etnografia. In: \_\_\_\_\_. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 31-57.

PEREIRA, M. E.; ROHDEN, F. (Org.). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro: **SPM/CEPESC**, 2007. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2013.

PERUZZO, C. M. K. O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária. In: **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 933-958, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/10390/7290>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

PIMENTEL, Nara Maria. As políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 83-102 jul./out. 2012.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fund. Perseu Abramo, 2003.

PINTO, L. Experiência vivida e exigência científica de objetividade. In: CHAMPAGNE, Patrick. **Iniciação à prática sociológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p.13-57.

PROJETO ARIADNE. **Apresentação**. Disponível em:<<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/index.html>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

QSR NVIVO. Software for Windows 8. Versão 10. QSR International Pty Ltd. Disponível em: <http://www.siliconaction.com.br>. Acesso em: 7 out. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.

RAGO, M. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004. p.31-42.

RAMOSE, M. B. Golbalização e ubuntu. In: SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.175-219.

RIBEIRO, C. M. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 247 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Edusc, 2004.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005 p. 305-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

ROCHA; P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-compós)**. Brasília, v.2, n.22, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55>>. Acesso em: 20 janeiro 2014.

RODRIGUES, Angela, ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto Editora LDA: Porto, 1993.

ROJO, L. M. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 206-257.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu**, São Paulo, n. 12, p.157-163, 1999.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTANA, P. **Professor@s negros**: trajetórias e travessias. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, B. de S. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SANTOS, Milton. Por uma geografia das redes. In: \_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. Ed. São Paulo: USP, 2006. p. 176-189.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 19-53.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B.; COELHO, W. N. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Exitus**, Pará, v. 04, n. 01, p. 111-141, jan/jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/educacao-e-relacoes-raciais-estado-da-arte-em-programas-de-pos-graduacao-em-educacao-2000-2010/at\\_download/file](http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/educacao-e-relacoes-raciais-estado-da-arte-em-programas-de-pos-graduacao-em-educacao-2000-2010/at_download/file)>. Acesso em: 03 abr. 2014.

SCOTT, J. W. Experiência. In: LEITE DA SILVA, A. et al (Orgs.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

SEDOGUCHI, F. B.; SÁ, R. M. S. **Tecelagem, trançado e arte plumária**: Um paralelo entre a artêxtil indígena e a arte contemporânea. Disponível em: <<http://www.nupea.fafcs.ufu.br/atividades/5ERAEA/5ERAEA%20%2817%29.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

SHIMIZU, R. de C. G. **Educação a Distância na Formação de Professores**: o curso-piloto “Consumo Sustentável/Consumo Responsável-desenvolvimento, cidadania e meio ambiente”. 184 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J. C. da Jr. **Não queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. Disponível em: <[http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao\\_queríamos\\_ser\\_racistas.PDF](http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queríamos_ser_racistas.PDF)>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SILVA, R. S. da. **Moodle para autores e tutores**. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVEIRA, P. G. da S. **Virtualização do conhecimento na formação de professores: estudos na educação à distância**. 132 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVEIRA, S. A. da. **Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica**. Disponível em: <[http://www.softwarelivre.gov.br/artigos/artigo\\_02/](http://www.softwarelivre.gov.br/artigos/artigo_02/)>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. Práticas discursivas como estratégias de governamentalidade: a linguagem dos riscos em documentos de domínio público. In: IÑIGUEZ, L. (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 258-303.

SOUSA, C. H. M.; CARDOSO, C. **As Redes Sociais Digitais: um mundo em transformação**. Disponível em: <[http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda\\_Social\\_8427\\_1312371250.pdf](http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8427_1312371250.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, I., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, IV., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, XIII., 2007, Maringá. **Anais eletrônicos sobre Infância e Práticas Educativas**. Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

STATCOUNTER. Disponível em: <<http://gs.statcounter.com/#desktop-os-BR-monthly-201401-201501-bar>>. Acesso em 30. jan. 2015.

TEIXEIRA, A. N. **A centralidade do pesquisador na relação com os softwares de análise qualitativa**. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2129&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2129&Itemid=171)>. Acesso em: 5 set. 2013.

TORRES, Gabriel. **Redes de computadores: curso completo**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2001. Cap. 13, 14 e 15.

UFMA. Núcleo de Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA/Moodle). (Eletrônico). São Luís: UFMA/NEAD, 2011.

UFMA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Ficha Relatório. (Mimeo). São Luís: UFMA/PPPG, 2013.

VALENTE, J. A. (Org.). Diferentes usos do computador na educação. In: **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998. p. 1-27.

VARGAS, M. Prefácio. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-23.

VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociologia**, São Paulo, v. 32, n.115, p. 525-545. abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a16.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/20/10>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da S. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YOUNG-EISENDRATH, P. A pessoa do sexo feminino e como falamos dela. In: GERGEN, M. M. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. p. 177-198.

**APÊNDICE**



**APÊNDICE A – Perfil da produção científica de gênero e raça no PPGE DA UFMA  
(1988 a 2014)**

(continua)

<b>DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO CONCEITO DE GÊNERO</b>				
<b>Orientador/a</b>	<b>Mestrando/a</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Quant.</b>
Maria da Conceição Brenha Rapôso	Marly de Jesus Sá Dias	Educação sexual na saúde da mulher: estudo sobre a prática de um hospital universitário.	2002	1
Diomar das Graças Motta	Maria Goretti Cavalcante de Carvalho	A proposta pedagógica da Congregação Missionária Capuchinha na história da educação maranhense.	2003	1
Diomar das Graças Motta	Elizângela Santos de Amorim	Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina – MA.	2007	1
César Augusto Castro	Janette Maria França de Abreu	Relações de Gênero e suas Influências na escolha do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.	2008	2
Diomar das Graças Motta	Mary Angélica Costa Tourinho	As Normalistas nas duas primeiras décadas do Século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão nas práticas.	2008	
Diomar das Graças Motta	Maria das Dores Cardozo Frazão	Em Cena: empoderamento de mulheres diretoras.	2009	2
Diomar das Graças Motta	Sirlene Mota Pinheiro da Silva	A Mulher Professora e a Sexualidade: representações e práticas no espaço escolar.	2009	
Diomar das Graças Motta	Darlene Sousa Silva	Infância Roubada: memórias domésticas no trabalho e na educação escolar.	2010	3
Iran de Maria Leitão Nunes	Maria José Lobato Rodrigues	Educação Feminina no Recolhimento do Maranhão – 1840-1894.	2010	
Iran de Maria Leitão Nunes	Sheila Cristina Rocha Coelho	Para Além do Cárcere: o significado reeducativo da pena privativa de liberdade em uma instituição penal para mulheres em São Luís.	2010	
Diomar das Graças Motta	Zeila Sousa de Albuquerque	As Ações Educativas na Casa-Abrigo para Mulheres em Situação de Violência em São Luís-MA.	2011	3
Iran de Maria Leitão Nunes	Camila Ferreira Santos Silva	A Mulher deve ser Bela, deve ter Graças e Encantos: educação de salão na São Luís republicana (1890-1920).	2011	
Maria de Fátima da Costa Gonçalves	Kellen Regina Moraes Coimbra	As Professoras da Escola “D. Maria”: um estudo sobre identidade e docência na educação infantil.	2011	
Diomar das Graças Motta	Selma Romana Costa de Albuquerque	A Mulher Professora e o Ensino Primário do Estado do Maranhão na década de 1960.	2012	2
Iran de Maria Leitão Nunes	Walkiria de Jesus França Martins	Gênero e Sexualidade na formação docente: uma análise no Curso de Pedagogia da UFMA – São Luís.	2012	

(continua)

Orientador/a	Mestrando/a	Título	Ano	Quant.
Iran de Maria Leitão Nunes	Gilsene Daura da Silva Barros	As meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís.	2013	3
Diomar das Graças Motta	Maria Celia Macedo Araújo Melo	Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão.	2013	
Iran de Maria Leitão Nunes	Patrícia Costa Ataíde	Identidade e Feminização Docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís – MA.	2013	
Iran de Maria Leitão Nunes	Alexandra Naima Machado Rudakoff	As mulheres professoras de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989).	2014	1
<b>Total de DISSERTAÇÕES:</b>				<b>19</b>
DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO CONCEITO DE RAÇA				
Orientador/a	Mestrando/a	Título	Ano	Quant.
Maria da Conceição Brenha Rapôso	Claudicea Alves Durans	O negro e a dinâmica das relações sócio-raciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional.	2002	1
Ilma Vieira do Nascimento	Antonio de Assis Cruz Nunes	A universidade e as políticas de ação afirmativas ao ensino superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.	2004	1
Ilma Vieira do Nascimento	Maria das Graças Reis Cardoso	A educação nas áreas remanescentes de quilombos no Maranhão: um estudo da realidade educacional das comunidades negras rurais de Castelo e Cajueiro.	2005	2
Antonio Paulino de Sousa	Wellington Gil Rodrigues	O campo acadêmico e a polêmica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa.	2005	
Ilma Vieira do Nascimento	Sueli Borges Pereira	Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?	2006	1
Antonio Paulino de Sousa	Rosenverck Estrela Santos	Hip Hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização “Quilombo Urbano”.	2007	1
Flávio Bezerra Farias	Hertz da Conceição Dias	A Posse da Liberdade: a integração neoliberal e a ruptura político-pedagógica do hip-hop em São Luís, a partir dos anos 1990.	2009	3
João de Deus Vieira Barros	Karla Cristina Silva Sousa	Estereótipos Étnicos nas Representações de Crianças Escolarizadas em São Luís do Maranhão.	2009	
Iran de Maria Leitão Nunes	Maria da Guia Viana	Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial a política educacional do Maranhão.	2009	

(conclusão)

Orientador/a	Mestrando/a	Título	Ano	Quant.
Iran de Maria Leitão Nunes	Raimundo Nonato Silva Júnior	A Cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus Bacanga.	2011	1
Antonio Paulinho de Sousa	Cleuma Maria Chaves de Almeida	Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB Gonçalves Dias de Açailândia – MA.	2013	2
João de Deus Vieira Barros	Richard Christian Pinto dos Santos	A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio.	2013	
<b>Total de DISSERTAÇÕES:</b>				<b>12</b>
DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO CONCEITO DE GÊNERO E RAÇA				
Orientador/a	Mestrando/a	Título	Ano	Quant.
José Jorge Siqueira	Ilma Fátima de Jesus	Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristovão.	2001	1
Diomar das Graças Motta	Fernanda Lopes Rodrigues	A Invisibilidade da Mulher Negra Maranhense no Estudo sobre a Formação da Professora na Escola Normal Pública em São Luís (1930-1945).	2011	1
Iran de Maria Leitão Nunes	Claudiane Santos Araújo	Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870).	2013	1
<b>Total de DISSERTAÇÕES:</b>				<b>3</b>

Fontes: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php)>.

**APÊNDICE B – Perfil da produção científica de gênero e raça no GPP-GER/UFMA  
(2013)**

(continua)

<b>MONOGRAFIAS RELACIONADAS AO CONCEITO DE GÊNERO – 2013</b>			
<b>Orientador/a</b>	<b>Cursista</b>	<b>Título</b>	<b>Quant.</b>
Ana Lucia Pinheiro S. Sousa	Claudiane Santos Araujo	Mulher negra: um olhar para as mulheres negras da Unidade Integrada Vila Embratel em São Luís/MA.	2
	Cristiane Rego Pinheiro	Gênero e empoderamento: a dinâmica das quebradeiras de coco babaçu do bairro Puraquer na cidade de Codó/MA.	
Camila Ferreira Santos Silva	Odineia Fontinele Sousa	O preconceito de gênero no ambiente escolar: uma reflexão sobre comportamentos sociais nas questões de gêneros.	2
	Thiarla Miranda da Silva	“As empoderadas”: mulheres e a física no município de Imperatriz/MA.	
Darlene Sousa Silva	Maria Luzenir de Oliveira e Silva	Famílias chefiadas por mulheres pobres: um estudo com as moradoras do Bairro Antenor Viana da cidade de Caxias/MA.	3
	Raimunda Maria da Silva Coutinho	Narrativas da dor: percepções de mulheres vítimas de violência doméstica sobre sua relação com o agressor.	
	Samia Karinny Fonseca Santos	“Decifra-me ou te devoro”: Gênero e políticas públicas – um estudo das demandas sociais e percepções das mulheres colinenses sobre a atuação da Secretaria Municipal da Mulher.	
José Maria Vieira de Andrade	Marcilene Costa Barros	A inserção da mulher de baixa renda no mercado de trabalho formal e informal de Grajaú/MA.	4
	Maria Dalvenice Muniz de Araujo	Saúde da mulher: projetando ações básicas de assistência ginecológica no município de Arame/Maranhão.	
	Mirian de Sousa Carvalho	Informalidade e inserção no mercado de trabalho para as mulheres feirantes do bairro Rodoviário em Grajaú/MA.	
	Telma Pereira de Carvalho	Lei Maria da Penha nº 11.340/06: suas contribuições contra a violência doméstica em Grajaú/MA.	
Josefa Melo e Sousa Bentivi Andrade	Ana Carolina Gomes da Silva	Reflexão sobre políticas públicas para os atores de violência doméstica contra mulheres: uma análise sob o viés psicanalítico.	5
	Francilia Rodrigues Alves de Souza	Inclusão social dos PNE: reflexões sobre as contribuições da AMA enquanto classe de apoio no município de Caxias/MA.	
	Maria de Jesus Martins de Andrade Cunha	De lagarta à borboleta: a construção da identidade da mulher lésbica em Caxias/Maranhão.	
	Suany Clisi Cutrim Froz	Violência contra a mulher em Caxias/MA: estudo do perfil das mulheres atendidas pelo Centro de Referência e Atendimento à Mulher (CREAM) no período de 2010 a 2011.	
	Leila Daniela Sousa Ferreira Teixeira	Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes em Jatobá-MA: a questão de gênero e a atuação da rede de proteção social.	

(continua)

Orientador/a	Cursista	Título	Quant.
Josenildo de Jesus Pereira	Deusenir Rodrigues Coimbra	Mulheres: o enfrentamento à violência doméstica na cidade de Caxias/MA.	2
	Jorge Luis Lima Bastos	A interface das relações de gênero no espaço escolar: uma análise no 9º ano da U. I. M. Ricardo Archer em Codó/MA.	
Maria Jose Lobato Rodrigues	James William Guimaraes de Carvalho	A educação como fonte minimizadora das diferenças entre gêneros e disseminadora dos direitos universais: um trabalho realizado junto aos estudantes do Programa Educacional Para Jovens e Adultos da Unidade de Ensino Básico Cidade Olímpica.	3
	Leda Maria Costa Rego	Discriminação lesbofóbica em São Luís: os desafios e a atuação do grupo lésbico do estado do Maranhão na conquista por direitos.	
	Katiuscia da Costa Pinheiro	Intersexualidade e políticas públicas: uma etnografia de cirurgias em crianças intersex na cidade de São Luís/MA.	
Paulo Sérgio Castro Pereira	Agnaldo Jose da Silva	Vulnerabilidade social e capacitação profissional de mulheres vítimas de violência doméstica em Imperatriz.	2
	Crisalis Fonceca Araujo	A violência de gênero na zona rural dos municípios do projeto “cidadania e empoderamento das trabalhadoras rurais maranhenses”.	
Ramon Luis Rezende Alcântara	Jurdilene Pinheiro Costa	A mulher no mercado de trabalho: uma análise crítica da mulher de Santa Inês na construção civil.	1
Roni César Andrade de Araújo	Aline Maria Ramos de Sousa	Projeto de melhorias habitacionais: a luta da mulher chefe de família na busca por seu direito à moradia digna na cidade de Grajaú-MA.	7
	Eneilde Lima da Silva	Programa de atenção integral à saúde da mulher em Buriticupu-MA.	
	Célia Cirqueira da Silva	Demanda e perfil socioeconômico das mulheres atendidas pelo Programa de Tratamento Fora do Domicílio – TFD – da Secretaria Municipal de Saúde do Município de Coelho Neto-MA.	
	Graziela da Cruz Sampaio	Violência contra a mulher: ações de enfrentamento na cidade de Teresina/PI.	
	Lilian Rolim Figueredo	Mulheres quebradeiras de coco babaçu: autonomia pessoal e econômica.	
	Izeth Nascimento Barros	A mulher na gestão pública do município de Grajaú/MA: configurações e perspectivas na política municipal.	
	Gilca Janiele Pereira da Silva	O preconceito de gênero na velhice: estudo sobre as mulheres do grupo de convivência do CRAS-Graça Aranha.	
Sirlene Mota Pinheiro da Silva	Conceição de Maria Amorim	Desafios enfrentados pelas mulheres na luta contra a violência doméstica: uma análise na Delegacia Especializada da Mulher em Imperatriz – MA.	1
Tatiane Silva Sales	Carlindo Martins Marques	Violência contra as mulheres e sua consequência para o seu cotidiano e sua relação social.	1

(continua)

Orientador/a	Cursista	Título	Quant.
Vanda Cristina da Fonseca Magalhães	Robson Santos Silva	Violência doméstica: Uma análise sobre o atendimento policial militar às mulheres vítimas de violência no bairro Teso Duro em Caxias - MA.	4
	Vagnar Maria De Sousa P. Lima	Orientação sexual: uma abordagem necessária com adolescentes da escola Cristóvão Colombo no bairro Vila Arias na cidade de Caxias – MA.	
	Valdilourdes Pereira L. Batista	Atendimento pré-natal: Uma análise sobre o atendimento público às mulheres gestantes no Bairro Mutirão em Caxias.	
	Valdenia Guimarães E Silva Menegon	Gênero e política: uma análise da sub-representação feminina no legislativo municipal de Caxias–MA.	
Zeila de Sousa de Albuquerque	Maria Helena Veiga Vieira	Uma análise do projeto formação de multiplicadoras/es em gênero, saúde, direitos sexuais e reprodutivos no estado do Maranhão.	1
<b>MONOGRAFIAS RELACIONADAS AO CONCEITO DE RAÇA – 2013</b>			
Orientador/a	Cursista	Título	Quant.
Alex de Sousa Lima	Whilma Miranda de S. Araujo	Relações raciais na Escola Municipal Dr. Marcieira Neto.	1
Angélica Maria Frazão de Souza	Manoel Cícero da Silva Filho	O ensino da leitura: uma análise da prática pedagógica desenvolvida com crianças descendentes de quilombolas.	1
Camila Ferreira Santos Silva	Maria Belchior de Araujo	A Lei 10.639/2003 em Ação Afirmativa da CEIRI no Centro de Ensino Castelo do Saber, “Brasil, Negritude Júnior (A) Sim Sr. (A)!”	5
	Ricardo Costa de Sousa	A contribuição do currículo escolar no fortalecimento de identidades na comunidade quilombola Itamatatua em Alcântara – MA.	
	Marinalva da Silva	Educação infantil: uma educação antirracista?	
	Maria Luisa Rodrigues	A contribuição do centro de cultura negra negro cosme na implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas estaduais em Imperatriz – MA.	
	Sandriana Rodrigues	Hibridismo, diferença e identidade cultural: aspectos da formação de professores, uma análise das ações da Secretaria Municipal de Educação de Marabá Sudeste do Pará.	
Darlene Sousa Silva	Maria Lucia da Cruz Ferreira	Representações sociais sobre as cotas para negros na universidade pública.	1
Francisco Lima Mota	Antonia Giseuda Pereira da Costa	Um olhar sobre as relações raciais no ambiente escolar.	2
	Glauca Feitosa Cunha	Identidade negra na escola: Trilhando caminhos para igualdade.	
José Maria Vieira de Andrade	Neusani Oliveira Ives	Lei nº 10.639/03 e suas implicações nos saberes dos professores da rede municipal e estadual de Grajaú/MA.	1
Josenildo de Jesus Pereira	Luzia Silva dos Santos	As contribuições africanas na formação cultural do povo caxiense: uma análise a partir das ações afirmativas.	1

(continua)

Orientador/a	Cursista	Título	Quant.
Luciene Galvão Viana	Gerlane Aragão Aguiar	Comunidade remanescente de quilombo do povoado bom Jesus Em Lima Campos/MA: uma análise sociocultural.	1
Marco Aurélio A. da Silva	Doralice de Assunção Mota	Política Afirmativa de Raça em Imperatriz: A Lei 10.639/2003 e sua Implementação na Rede Estadual de Ensino.	2
	Janilene de Macedo Sousa	Implementação da Lei 10.639/2003 no Centro de Ensino Nascimento de Moraes em Imperatriz: desafios e possibilidades.	
Paulo Sérgio Castro Pereira	Adomair da Silva	Racismo, discriminação e preconceito raciais: definir é preciso – pressupostos epistemológicos de base para a elaboração de políticas públicas em gênero e raça.	3
	Conceicao de Jesus Sousa do Nascimento	A cultura negra nas comunidades quilombolas: o papel das mulheres na formação da autoestima na comunidade Cachoeira em Humberto de Campos.	
	Catharina Nunes Bacelar	Resgatando a cultura de origem africana: o tambor de crioula no Quilombo Jutay.	
Raimunda Nonata da Silva Machado	Angela de Melo Santos	Formação étnico-racial: um diálogo entre escola e família.	1
Ramon Luis Rezende Alcântara	Neria Cristina Melo Moura	Literatura infantil afro-brasileira: dificuldades e avanços na escola de educação infantil “Tio Luciano” para a diversidade étnico-racial.	1
Vanda Cristina da Fonseca Magalhães	Suzana Coêlho Pachêco	A inclusão de pessoas negras no mercado de trabalho formal: uma análise nas lojas de médio porte em Caxias.	1
<b>MONOGRAFIAS RELACIONADAS AO CONCEITO DE GÊNERO E RAÇA – 2013</b>			
Orientador/a	Cursista	Título	Quant.
Angélica Maria Frazão de Souza	Luciana da Silva Barbosa Esteves	A inclusão social da mulher negra com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal.	1
Darlene Sousa Silva	Ozália Vieira da Silva	Os conhecimentos das mulheres negras da comunidade quilombola Caxirimbu sobre as políticas públicas de atenção pré-natal.	1
Ediane Araújo Silva	Lucileide Barbosa Oliveira da Conceição	Relações racias na escola: ser aluna negra no Colégio Municipal Maria Martins Matias no Município de Arame-MA.	1
Edith Maria Batista Ferreira	Debora Lacerda de Carvalho Melo	Uma breve análise acerca da dinâmica de atendimento realizado aos (as) usuários (as) da Secretária Municipal de Assistência Social no Município de Humberto de Campos-MA.	1
Francisco Lima Costa	Ezequias Mesquita Lopes	As redes sociais e as questões de gênero e raça: análise dos fenômenos que envolvem os conceitos e preconceitos dos usuários do <i>facebook</i> .	1
Maria Jose Lobato Rodrigues	Ilma Fátima de Jesus	Formação de professoras e professores em relações de gênero e raça na educação.	2
	Marcia Cristina Sardinha	A saúde das mulheres negras: uma reflexão sobre direitos sexuais e reprodutivos na comunidade Vila Geniparana em São Luís/MA.	

(conclusão)

<b>Orientador/a</b>	<b>Cursista</b>	<b>Título</b>	<b>Quant.</b>
Paulo Sérgio Castro Pereira	Georgiana Marcia Oliveira Santos	A mulher negra no mercado de trabalho brasileiro/maranhense: intervenções escolares.	1
Raimunda Nonata da Silva Machado	Joana Maria da Conceição de Oliveira	Mulheres afrodescendentes e o mercado de trabalho: desafios e perspectivas.	1
Ramon Luis Rezende Alcântara	Nerisan Goncalves da Silva	As conquistas profissionais das mulheres negras: uma análise no município de Itapecuru-Mirim.	1

Fonte: produzido pela autora com base no AVA *Moodle* e na Ficha Relatório do GPP-GeR/UFMA (2013)



## APÊNDICE C – Instrumentos de consentimento da pesquisa

### Solicitação para participação da pesquisa de doutorado “Contribuições do GPP-GeR na construção dos significados de gênero e raça”

Prezado/a professor/a,

A partir de minha experiência como professora formadora no **Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)**, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão, decidi analisar os significados de gênero e raça construídos, neste curso, em **pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí**, visando contribuir com as reflexões atuais sobre a formação de gestores públicos em temas da área da diversidade. Por isso, convido-lhe a participar desta pesquisa, fornecendo informações, por meio de **entrevistas**, preenchimento de **questionários** e **conteúdos das atividades do curso** postados nas ferramentas da plataforma Moodle. Desde já, agradeço por sua participação e coloco-me à disposição para apresentar outros esclarecimentos que, ainda forem necessários e, caso esteja de acordo em colaborar na realização deste estudo científico, assine este documento, confirmando e autorizando sua participação.

Nº	ASSINATURA	EMAIL
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

São Luís, 16 de fevereiro de 2013

Doutoranda Raimunda Nonata da Silva Machado  
UFPI Mat. 2012106599

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** “Gênero e Raça na Educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?”

**Pesquisadora responsável:** Raimunda Nonata da Silva Machado

**Pesquisador orientador:** Prof. Pós-PhD Francis Musa Boakari (Email: [boakari@ufpi.edu.br](mailto:boakari@ufpi.edu.br))

**Instituição:** Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Centro de Ciências da Educação (CCE)

**Natureza da Pesquisa:** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Contatos da Pesquisadora Responsável:**

Email: [rainsmachado@gmail.com](mailto:rainsmachado@gmail.com); [rai.machado@ig.com.br](mailto:rai.machado@ig.com.br)

Fone: (98)98237-0320 (inclusive a cobrar)

Prezado/a participante do Curso GPP-GeR,

O Curso GPP-GeR é um importante veículo de sistema de conhecimentos das diversidades (gênero e raça), capaz de ajudar na construção de novos conhecimentos e discursos sobre projetos educacionais. Como professora formadora, neste curso, inquietei-me por desenvolver uma pesquisa em nível de doutorado, investigando as possíveis contribuições do curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), na modalidade de Educação à Distância, para a produção, difusão e (re)construção dos significados de gênero e raça na universidade, na perspectiva da formação ou não de uma nova cultura nas relações de gênero e raça. Para tanto, utilizarei informações/dados do território virtual do Curso GPP-GeR, principalmente, os registros escritos nas atividades de fórum on-line do curso, por considerar a linguagem como forma de captar as maneiras de organizar, falar e simbolizar nossas percepções sobre o mundo social. O principal benefício é contribuir com o desenvolvimento de reflexões críticas, atitudes de reflexividade e, para que isto ocorra lhe disponibilizaremos os resultados desta pesquisa para que possa refletir sobre as análises que serão realizadas acerca de seus conhecimentos e opiniões escritos nos fóruns do curso. Por tudo isso, convido-lhe a participar desta pesquisa, observando com atenção todas as informações que constam neste documento e, qualquer dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa; será sempre um prazer lhe ajudar compreender os procedimentos e viabilizar as suas contribuições de modo voluntário.

Nesta pesquisa, serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Quando e se for necessário, faremos de tudo para conseguir todas as formas de apoio e ajuda profissional relevante. A fim de lhe garantir respeito e reconhecimento de sua dignidade, esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome nesta pesquisa ou alguma característica singular, que possa levar a sua identidade. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e esta pesquisa não fornece nenhum incentivo financeiro. É um estudo para fins acadêmicos; se houver necessidade de maiores esclarecimentos sobre seus registros nos fóruns do curso você prestará as informações de acordo com a sua disponibilidade em horário e local que lhe for acessível e conveniente.
- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação desta pesquisa a qualquer momento, sem constrangimentos de qualquer natureza ou prejuízo em termos de sua participação continuada do curso ou ainda, de qualquer outra forma previsível. Qualquer problema percebido por você em relação à sua participação desta pesquisa será atendido prontamente, usando os recursos disponíveis. A sua colaboração e bem-estar são as nossas prioridades.
- Os dados coletados de seu registro nas atividades do curso sem modificações, serão trabalhados pela pesquisadora responsável e seu orientador e usados para fins desta pesquisa e divulgações científicas.
- Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPI), localizado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ), CEP: 64.049-550 – Teresina/PI, com telefone (86)3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) e web site: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep).

Após os esclarecimentos e, se concordar participar desta pesquisa como voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

### AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_ abaixo assinado, estou de acordo em participar da pesquisa: **Gênero e Raça na Educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** Autorizo minha participação voluntária e declaro que estão

esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da/o Participante

**TESTEMUNHAS:**

**Presenciamos a solicitação de consentimento da pesquisa (Gênero e Raça na Educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?) e a autorização do/a participante em colaborar com este estudo.**

Nome \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Muito obrigada por sua participação nesta pesquisa!

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
*Raimunda Nonata da Silva Machado*  
*Pesquisadora Responsável*  
*UFPI Mat. 2012106599*

**ANEXO**

**ANEXO A – Autorização da coordenadora do curso GPP-GER/UFMA**

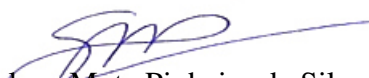
São Luís, 23 de outubro de 2012

**À Profa Msc Raimunda Nonata da Silva Machado****Assunto:** Apoio à pesquisa sobre GPP-GeR

Em resposta a solicitação de autorização e apoio à pesquisa no GPP-GeR, informo que poderá contar com a nossa colaboração, no sentido de ter acesso aos documentos que precisará para análise de dados e viabilização de sua pesquisa de doutoramento.

Agradeço por sua intenção de pesquisa e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que, ainda forem necessários.

Atenciosamente,



Sirlene Mota Pinheiro da Silva  
Coordenadora do Curso GPP-GeR

## ANEXO B – Autorização da coordenadora do NEAD/UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

NUCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA

À Senhora  
Profª Ms. Raimunda Nonata da Silva Machado

São Luís, 14 de Abril de 2014

Assunto: Autorização para coleta de dados

Autorizamos a professora doutoranda Raimunda Nonata da Silva Machado, a realizar sua pesquisa de doutorado nas instalações do NEAD/UFMA, sobre construção dos significados de gênero e raça presentes no processo informativo do curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), bem como sua permanência online nas 13 salas virtuais deste curso e seu registro de acesso nestas salas para proceder a coleta de dados.

Atenciosamente,

Wilma dos Santos Eugênio

Diretora do Núcleo de Educação a Distância da UFMA

**Profª Dra. Wilma dos Santos Eugênio**  
Diretora do NEAD/UFMA  
Mat. SIAPE: 3089067

\*A Universidade que cresce com

Campus Universitário do Bacanga – Prédio Marechal Castelo Branco  
Av. dos Portugueses, s/n – São Luís-MA - CEP: 65085-580 -  
Fone(98) 3272-8055 / 8056 - Site: [www.nead.ufma.br](http://www.nead.ufma.br) - E-mail: [nead@ufma.br](mailto:nead@ufma.br)

**ANEXO C – Autorização da pesquisa no Conselho de Ética – Plataforma Brasil****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?

**Pesquisador:** RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43435514.5.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.055.232

**Data da Relatoria:** 29/05/2015

**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa de doutoramento, intitulada: "GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: outras epistemologias na prática educativa de formação docente?". Justifica a relevância do estudo devido a necessidade de ampliar os debates acerca do silenciamento das questões de gênero e raça na academia, ampliando as suas discussões para além dos grupos de estudo e pesquisa engajados nesses temas.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

Investigar quais significados de gênero e raça foram produzidos no curso GPP-GeR desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na produção, difusão e (re)construção da de práticas educativas de formação docente.

**Objetivo Secundário:**

Caracterizar o território do GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica e cultural; Analisar os significados de gênero e raça presentes no projeto pedagógico do GPP-GeR, nos livros didáticos e nos discursos de tutores/as e cursistas postados nos fóruns de discussão; Compreender as possíveis implicações dos significados de gênero e raça produzidos, por meio do curso GPP-GeR, na prática educativa de formação docente.



Continuação do Parecer: 1.055.232

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a total segurança dos participantes da pesquisa. A fim de garantir respeito e reconhecimento de sua dignidade. Não mencionaremos, nesta pesquisa, o nome dos participantes ou alguma característica singular, que possa levar a sua identidade. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores). A sua participação é totalmente voluntária. Se houver necessidade de maiores esclarecimentos sobre os registros, dos participantes, nos fóruns do curso, as informações serão prestadas. Poderá desistir e descontinuar a sua participação desta pesquisa a qualquer momento, sem constrangimentos de qualquer natureza ou prejuízo em termos de sua participação continuada do curso ou ainda, de qualquer outra forma previsível. Qualquer problema percebido, pelo participante, em relação à sua participação desta pesquisa será atendido prontamente. A sua colaboração e bem-estar são as nossas prioridades.

#### **Benefícios:**

Atitude de reflexividade da prática educativa desenvolvida, buscando melhorar o processo de ensino e aprendizagem no campo das diversidades, mediante motivação de análise de sua própria experiência de formação docente. O principal benefício é contribuir com o desenvolvimento de reflexões críticas e, para que isto ocorra lhe disponibilizaremos os resultados desta pesquisa para que possa refletir sobre as análises que serão realizadas acerca de seus conhecimentos e opiniões escritos nos fóruns do curso.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Caracterizar-se-á como um estudo relacional de perspectiva pós-crítica, utilizando procedimentos de pesquisa qualitativa na abordagem antropológica de tipo etnográfica, tendo como lócus o Programa de Formação da Rede de Educação para diversidade, criada em 2009, e que integra as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre as quais, a Universidade Federal do Maranhão

(UFMA) com o curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). A população se constitui de discentes e tutores do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) da UFMA. Dentre esse universo serão selecionados 10 para participar da pesquisa. Define como critérios de inclusão Cursistas docentes matriculados nos polos, correspondentes aos municípios maranhenses de Caxias, Codó e Humberto de Campos e que concluíram o curso GPP-GeR. Os

Continuação do Parecer: 1.055.232

dados serão coletados por meio da observação participante e pesquisa documental, as informações acessadas serão inicialmente separadas por significados de Gênero e Raça de perspectivas normativo/assimilacionista e crítico/problematizador, fazendo uso de software na pesquisa qualitativa: o NVivo 10 e interpretados na perspectiva de Análise Crítica do Discurso (ACD, fundamentados em Dijk 2008)Foucault (1996, 2005, 2012; Gil (2002); Iñiguez (2004).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Resolvidas as pendências recomendo projeto apto para ser desenvolvido.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

TERESINA, 08 de Maio de 2015

---

Assinado por:  
Adrianna de Alencar Setubal Santos  
(Coordenador)