Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Thalles do Amaral de Souza Cruz

“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola

Rio de Janeiro
2019

Thalles do Amaral de Souza Cruz

“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola

Defesa de tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof[a.] Dr[ª]. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C957 Cruz, Thalles do Amaral de Souza
"Olha, eu fiz o GDE, meu bem!": uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola / Thalles do Amaral de Souza Cruz. – 2019.
261 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1.Educação – Teses. 2. Políticas públicas – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Thalles do Amaral de Souza Cruz

“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola

Defesa de tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Prof[a]. Dr[a]. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof[o]. Dr[o]. Marco Antonio Torres
Faculdade de Educação da UFOP

_____

Prof[o]. Dr[o]. Fernando Altair Pocahy
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof[o]. Dr[o]. Marcos Antonio Ferreira do Nascimento
Instituto Fernandes Figueira da Fiocruz

_____

Prof[o]. Dr[o]. João Manuel Calhau de Oliveira
Instituto de Psicologia da UFSC

Rio de Janeiro
2019

DEDICATÓRIA

à Tia Regina (in memoriam) e à Tia Diza (in memoriam) e à todas as pessoas que lutam pela radicalização das práticas democráticas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer à minha família. Companheira de profissão e de vida que soube entender e aceitar minhas ausências neste período. Agradecer à minha mãe, Zeny, pelo apoio incondicional desde sempre e que soube abrir mão da vontade de uma típica “mão coruja” de querer @s filhos sempre por perto, entendendo as ausências nos aniversários, festas de fim de ano e outras reuniões familiares durante este período do doutorado. Fosse isto nos momentos em que estive fora do país, mas principalmente nas fases da escrita. Agradecer igualmente ao meu pai, Paulo Sérgio, que desde quando era pequeno incentivou a mim e aos meus irmãos a lermos de tudo, a acompanhar a política institucional e partidária, a desconfiar de tudo e não levar nada muito a sério. Agradecer à minha irmã, Paula, pelo apoio e torcida em todos os momentos; pelo exemplo de apesar das dificuldades, mesmo as intransponíveis, não fazer delas qualquer tipo de “muleta” ou lamentação. Ao meu irmão, Tarso, que com sua mistura inusitada de ser zen e palhaço ao mesmo tempo, está sempre na torcida e me apoiando, assim como sua eterna companheira que eu adoro, Thelma.

Agradecer à minha família mineira, Aureliano, Therezinha, Tininha, Vinícius e a mais nova integrante, Lulu. Assim, como minha família carioca, estão sempre apoiando meus projetos e entendo minhas ausências.

Agradecer in memoriam à duas pessoas muito queridas que nos deixaram durante o período do doutorado: tia Regina e tia Diza. Tia Regina desde que eu era pequeno, me incentivava a seguir em todo e qualquer plano. Foi ela quem me ensinou a ver beleza nas pequenas e banais coisas da vida, como a textura das folhas das plantas, a alegria de inventar um prato novo ou de guardar bons e belos momentos em uma fotografia. Tia Diza, aparentemente uma resmungona sem filtro social com os seus famosos bordões “Detesto!”, “O que quem tem isso?” ou “Que bobajada é essa?” me fazia rir a toda hora nas várias temporadas que passou aqui em casa com a gente, nas visitas que fazíamos regulamente à Lavras ou nas viagens. As duas tinham um grande carinho por mim e ficaram muito contentes quando entrei no doutorado. Infelizmente não poderão estar de corpo presente durante a defesa deste trabalho.

Às/aos amig@s de longa data e @s de “ontem” que também foram e são fundamentais para tornar a vida mais vivível, que vibraram com minha entrada no

doutorado, acompanharam minhas ansiedades e continuam torcendo para que meus planos continuem se realizando. Entre estas pessoas tão queridas estão as do tempo do colégio como o Rafael Louzada, ombro amigo para todas as horas e que me socorre nos problemas tecnológicos até hoje; Filipe Boechat que desde a adolescência está ao meu lado seja para ir na festa na casa da avó, emprestar livros para concursos ou mais recentemente até mesmo o apê; Thaís e Marcelo, esse casal que amo e que fazem parte das minhas entranhas e que talvez por isso nunca consigamos nos despedir em menos de uma hora.

Aos meus professores de História, Vinícius e Edelson, que contribuíram muito para que eu me apaixonasse por este campo de saber e afiasse meu olhar crítico.

Agradecer às/aos amig@s Érica, Vanessa, Jadir e Otávio que desde a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sempre que nos encontramos, as gargalhadas são certas. Aos/às docentes deste período da graduação nesta Universidade que de certa forma também contribuíram para que eu chegasse até o Doutorado, Manuel Salgado (in memoriam), Celeste Zenha (in memoriam), Andrea Daher, Clauze Ronald Abreu (in memoriam), Roberto Machado, Renato Lemos, Ana Maria Monteiro, Francis Picarelli, Mônica Pereira, Kátia Silva, Silvana Mansur e Teresinha Torres. Tod@s vocês me apresentaram mundos novos e fizeram do processo de ensino-aprendizagem deste período algo muito marcante.

Aos/às amig@s e colegas de profissão das escolas que lecionei durante o período em que conciliava o trabalho e a pós-graduação, Angelina Costantino, Fátima, Marli, Ivone, Francisco, Inês, Celina, Elson, Rosane, Carla, Glória, Magda, Rosângela, Luiz Alexandre, Rogério, Joyce, Tarcísio, Dani Perdigão, Adriana, Denair, Evaldo, Mário, Delane, Alzira, Paulo, Denise, Fernanda, Priscilla e a tant@s ex-alun@s pelo apoio e compreensão.

Agradecer às/aos amig@s que fiz durante o percurso da pós-graduação e que hoje são pessoas tão caras para mim. Roberta Kacowicz, que por ironia do destino foi uma pessoa central para a existência do objeto de estudo desta tese, e quem sempre é um prazer estar ao lado e/ou em contato. Jimena e Agustin, @s mexican@s mais cariocas do planeta pela parceria na vida; Dani Andrade, Mônica, Carol, Cláudia Reis, Inga, Fabiana, Hiller, Glória, Soledad, Nelson, Flávia, Victor, Antônia Alves, Carlos Batistella e Gilda por fazerem a vida na UERJ ser menos cinza e mais calorosa.

Aos/às amigos que vida me deu, Marquinhos, Rose, Lilian, Alex, Nádia, Jorge, Carol (prima), André, Junior, Sheila, Leão, Rubinho, Palev, Luísa Ferreira, Vítor Fernandes e Thalma.

Agradecer imensamente também aos/às docentes do City College de São Francisco, Kevin Cross, Diane Wallis e Rick Kappra pela paixão e paciência que ensinam inglês às pessoas de todos os cantos do planeta, e pelo carinho que me trataram. Ao querido Gustavo que dividiu a casa e a vida conosco nesta cidade, e à inesquecível Fran que me acompanhava todas as manhãs nas aulas de inglês, saídas pela cidade e depois do outro lado do Atlântico, no velho continente. Todas estas pessoas que conheci nos Estados Unidos e que, de uma maneira ou de outra, me apoiaram no início do doutorado.

Agradecer às/aos amig@s do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença, Argentina (que com seu bom humor e sorriso largo, conquista qualquer pessoa. Que saudade de você!!!); Paulo pelos papos e toques; Ronielle por toda ajuda em um momento tão delicado; Cassandra, Guilherme, William, Yaçanã, Danielle Frida, Cláudia, Adria, Maria e Marlon por toda cooperação nas discussões e entendimentos (ou não) dos textos e confraternizações na casa da Beth.

Agradecer às/aos amig@s do Geni, Sara, Júlio, Felipe, Willian, Benjamin, Aline, Dilton, Dani Vieira, por todas as trocas nos últimos tempos. Agradeço especialmente, à Thayz por todo seu engajamento, bom humor e almoços da tia; Richard pelas anotações de seu caderninho preto e colocações cirúrgicas sempre muito afetuosas sobre qualquer assunto e Rafaela pelo companheirismo.

Às amizades de pessoas tão queridas que conheci em Lisboa durante o estágio do doutorado sanduíche, Bruna, Olof, Brenda, Rafa, Laís e Emiliano. Um agradecimento especial para Tathi, a feminista carioca mais querida da Europa, e à Vanessa Amorim, a pessoa portuguesa mais engajada, atenciosa e carinhosa que conheci em todo o período do sanduíche. À Marci, proprietária da casa onde moramos em Portugal, que com um valor justo do aluguel em tempos de bolha imobiliária nos deu a oportunidade de morar na cidade de Lisboa. Tod@s vocês fizeram deste período ainda mais especial.

Ao Leo, Luana e Flor por tornar a vida mais leve e agradável, por sempre vibrarem comigo, mas também por terem levado um pouco do calor humano brasileiro para Lisboa. Assim como minha mãe, Téia, tia Nádia, Serginho e Worney.

Worney com sua presença sempre prazerosa, ainda matou minha saudade do Brasil também nos Estados Unidos.

Às pessoas amigas queridas “de Minas” que estão lá ou espalhadas pelo Brasil: Cynthia, Marcus, Yonara, Mig, Cris, Kety, Meire, Pedro, Dávila, Dayse, Rhoi, Lúcia, Raí, Tati, Ciliane, Elisângela, Aline e Tonia que tanta alegria me causam e carinho têm por mim.

Aos/às funcionári@s da UERJ da limpeza, dos elevadores, bandeijão, reitoria, direção, coordenação e secretaria do Proped a quem, simbolizo a tod@s nas pessoas da funcionária da secretaria Jorgete, da professora Isabel Ortigão e do professor Gondra que tantas ajudas me deram ao longo destes anos respondendo meus diversos e-mails ou tirando minhas dúvidas presencialmente.

Às/aos docentes da UERJ que tive o prazer de ter aulas ou assistir apresentações e aprender um tanto de coisas, Rita de Cássia, Alice Casimiro, Rosanne Dias, Miriam Leite, Sérgio Carrara (também por fazer parte da banca de qualificação da tese e ter dado muitas contribuições), Guilherme Almeida, Anna Uziel, Horácio Sívori e Conceição Soares. Um agradecimento especial ao professor Fernando Pocahy não só por fazer parte das bancas, mas por ao longo dos últimos anos além de ter sido fundamental no aprofundamento dos meus estudos, ter me conquistado pela paixão com que luta por aquilo que acredita e conseguir de forma brilhante costurar a produção do conhecimento acadêmico com o afeto, não só nos textos mas no trato com as pessoas. Desta forma, se tornou também um querido amigo.

Um agradecimento especial também aos outros integrantes da banca que aceitarem prontamente compô-la. O querido professor Marcos Nascimento (que também participou da banca do exame de qualificação); o professor Marco Antonio Torres e ao professor João Manuel de Oliveira não só por participar deste momento mas por ter aceito ser meu coorientador durante o período de estágio de doutoramento em Lisboa.

Agradecer à minha orientadora e amiga Elizabeth Macedo por todo ensinamento, apoio, carinho, confiança e compreensão em todos estes anos. A teoria que você me apresentou desde lá no mestrado, apesar de não ser de tão fácil compreensão em um primeiro momento, me auxiliou não só nos estudos acadêmicos, mas a encarar a vida, inclusive as disputas políticas em tempos tão desanimadores. Além disso o seu apoio em decisões chaves durante este período

do doutorado, como por exemplo, a saída das escolas, a ida para os EUA e para Portugal, foram fundamentais. Que nossos caminhos continuem trançados!

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) tanto pela bolsa de doutorado como a de “doutorado nota 10” que permitiram, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo estado e que ocasionou atrasos sucessivos no pagamento destas bolsas, que eu me dedicasse somente aos estudos. Um imenso privilégio não só em nosso país.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de doutorado sanduíche realizado em Lisboa, Portugal que me proporcionou momentos de estudos e experiências inesquecíveis.

Por fim, agradeço ao Caju, meu companheiro de estudos, de viagens, da vida! A pessoa que acompanhou de perto todos os processos não só do doutorado, mas de toda minha vida na pós-graduação e fora dela nos últimos 10 anos. Quem fez inúmeras revisões nos meus trabalhos acadêmicos, artigos, dissertação e nesta tese. Indicou autor@s e textos. Quem me incentivou a voltar para a vida acadêmica; quem sempre confiou na minha capacidade, às vezes mais que eu mesmo; quem faz com que eu tenha a sensação, mesmo nos momentos mais conturbados da vida, dentro e fora da academia, que a vida pode ser quase que umas férias constantes; quem sempre me lembra que é preciso não dar tanta atenção para os problemas e sim olhar para as coisas boas da vida para se manter a saúde mental.

Meu muitíssimo obrigado a tod@s vocês!!!

RESUMO

CRUZ, Thalles A. S. **“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola**. 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese é parte integrante da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura” e do grupo de pesquisa “Currículo, cultura e diferença” coordenado pela Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo. Neste trabalho analisei um desdobramento das políticas igualitárias postas em práticas no Brasil a partir de 2003, uma política pública curricular que pretendeu levar a cabo transformações sociais, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Meu objetivo neste trabalho foi afirmar a potencialidade de políticas públicas curriculares capilares como esta na desconstrução de regimes de verdades discriminatórios e excludentes. Além disso entendo tal política pública curricular como uma técnica de governamentalidade cujo foco de suas ações eram @s docentes, que deveriam introjetar em seus processos de subjetivação uma nova normatização não heteronormativa, não sexista e não racista, fazendo com que se autorregulassem, internalizando tais valores e práticas contribuindo assim no rompimento do ciclo de formação de subjetividades e práticas homofóbicas, racistas e misóginas em nosso país. Os efeitos convulsivos por parte de grupos conservadores são analisados aqui como uma reação também à estas políticas públicas levadas a cabo que de alguma forma desafiaram alguns dispositivos e/ou paixões normativas de produções de privilégios ao levar a discussão da produção da diferença para dentro do Ministério da Educação. Para isso, utilizei como aporte teórico estudos pós-coloniais, estudos pós-estruturais, teoria do discurso, discussões do campo do currículo e teoria queer. Metodologicamente, além da análise de legislações, reportagens e da revisão bibliográfica, utilizei principalmente, e de forma inédita, o acervo do projeto GDE+5 elaborado através de uma parceria entre a SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC e o CLAM/UERJ, e que tinha como objetivo geral avaliar esta política pública. A análise evidenciou que mesmo sob forte ataque conservador a este tipo de política na educação nos últimos anos, o GDE, enquanto existiu, se capilarizou em todas as suas fases, e seus objetivos diante das pessoas que se envolveram com o curso foram, em grande parte, alcançados.

Palavras-chave: Política pública curricular. Capilaridade. GDE. Diferença. Formação de Professoras/es.

ABSTRACT

CRUZ, Thalles A. S. "**Look, I took the GDE, honey!": An analysis of the capillarity of public curricular policy in the course Gender and Diversity in School**. 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis is an integral part of the research line "Curriculum: subjects, knowledge and culture", as well as of the research group "Curriculum, culture and difference", coordinated by Prof. Elizabeth Fernandes de Macedo. In this work, I analyzed the unfolding of a particular aspect of the egalitarian policies that have been put into practice in Brazil since 2003, i.e. a public curricular policy that aimed to carry out social transformations, the course Gender and Diversity in School (GDE). My purpose was to affirm the potential of capillary public curricular policies such as this in the deconstruction of excluding and discriminatory regimes of truths. In addition, I understand this public curricular policy as a governmentality technique whose focus of action was on teachers, who should introject in their processes of subjectivation a new non-heteronormative, non-sexist and non-racist normatization, causing them to self-regulate, internalizing such values and practices and thus contributing to the breaking of the cycle of formation of homophobic, racist and misogynist subjectivities and practices in our country. The violent reactions from conservative groups are also analyzed here as yet another response to these public policies that were put into effect. These policies somehow managed to challenge some devices and / or normative passions that produce privileges when taking the discussion about the production of difference into the Ministry of Education. In order to achieve such purpose, I used postcolonial studies, post-structural studies, discourse theory, curriculum discussions and queer theory as theoretical contributions. Methodologically, besides the analysis of legislation, reports and the bibliographic review, I used mainly, and in an unprecedented way, the collection of the GDE + 5 project elaborated through a partnership between SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC and CLAM/UERJ, aiming at evaluating this public policy. The analysis showed that even under the strong conservative attack this type of educational policy suffered in recent years, the DGE, while it existed, was capillary in all its phases, and its objectives towards the people who got involved with the course were mostly achieved.

Keywords: Public curricular policy. Capillarity. GDE. Difference. Teacher Training.

RESUMEN

CRUZ, Thalles A. S. **"¡Mira, hice el GDE, cariño!": Un análisis de la capilaridad de la política pública curricular en el curso Género y Diversidad en la Escuela.** 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tesis es parte integrante de la línea de investigación "Currículo: sujetos, conocimientos y cultura" y del grupo de investigación "Currículo, cultura y diferencia" coordinado por la Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo. En este trabajo analicé un desdoblamiento de las políticas igualitarias puestas en práctica en Brasil a partir del 2003, una política pública curricular que pretendió llevar a cabo transformaciones sociales, el curso Género y Diversidad en la Escuela (GDE). Mi objetivo en este trabajo fue afirmar la potencialidad de políticas públicas curriculares capilares como ésta en la deconstrucción de regímenes de verdad discriminatorios y excluyentes. Además, entiendo tal política pública curricular como una técnica de gubernamentalidad cuyo foco de sus acciones eran l@s docentes, que deberían introyectar en sus procesos de subjetivación una nueva normatización no heteronormativa, no sexista y no racista, haciendo que se autorregularan, internalizando tales valores y prácticas contribuyendo así al rompimiento del ciclo de formación de subjetividades y prácticas homofóbicas, racistas y misóginas en nuestro país. Los efectos convulsivos por parte de grupos conservadores son analizados aquí como una reacción también a estas políticas públicas llevadas a cabo que de alguna forma desafiaron algunos dispositivos y/o pasiones normativas de producciones de privilegios, al llevar la discusión de la producción de la diferencia hacia dentro del Ministerio de la Educación. Para ello, utilicé como aporte teórico estudios poscoloniales, estudios post-estructurales, teoría del discurso, discusiones del campo del currículo y teoría queer. Metodológicamente, además el análisis de legislaciones, reportajes y de la revisión bibliográfica, utilicé principalmente, y de forma inédita, el acervo del proyecto GDE+5 elaborado a través de una colaboración entre la SPM/PR, SEPPIR/PR, SECADI/MEC y el CLAM/UERJ, y que tenía como objetivo general evaluar esta política pública. El análisis evidenció que incluso bajo fuerte ataque conservador a este tipo de política en la educación en los últimos años, el GDE, mientras existió, se capilarizó en todas sus fases, y sus objetivos frente a las personas que se involucraron con el curso fueron, en gran parte, alcanzados.

Palabras clave: Política pública curricular. Capilaridad. GDE. Diferencia. Formación de Profesores /as.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Congresso Nacional cercado na noite do dia 17/06/ 2013. Foto: Marcelo Casal Jr / Agência Brasil. 27
Figura 2: Palácio do Itamaraty sendo atacado 27
Figura 3: Manifestação no Centro da cidade do Rio – 17/06/2013. 28
Figura 4: Manifestação na Av. Presidente Vargas – Centro do Rio, 20/06/2013... 28
Figura 5: Manifestantes detid@s em São Paulo – 13/06/2013. 29
Figura 6: Jornalista Giuliana Valone da F. de S. Paulo atingida por bala de borracha da PM/SP no mesmo protesto do dia 13/06/2013 na capital paulista. 29
Figura 7: Homem enrolado na bandeira do Brasil morde bandeira do PT na capital paulista. 20/06/2013 Foto: Marcos Bezerra – 30
Figura 8: Famílias protestam em Brasília, 30/06/2013. Foto: Marcelo Casal/ Agência Brasil 31
Figura 9: Ato na Av. Paulista pelo impeachment da Presidenta Dilma – 16/03/2016. 35
Figura10: Deputados comemorando com cartazes escritos "Tchau Querida!". 37
Figura 11: Dilma, sua equipe e aliad@s em discurso ao país logo após ser decidido o seu afastamento por 180 dias pelo Senado Federal em 12/05/2016. 37
Figura 12: Temer em pronunciamento à nação ao assumir como Presidente Interino. Foto: Valter Campanato / Agência Brasil. 38
Figura13: Protesto na Cinelândia, Centro do Rio, no dia 15/03/2018 exige justiça pelo assassinato de Marielle Franco e Anderson Silva. Foto: G1. 43
Figura14: Manifestação na Av. Paulista em 15 de março de 2018 exigindo justiça pelo assassinato de Marielle Franco e Anderson Silva. Foto: G1 44
Figura 15: Lula sendo carregado por apoiador@s no dia de sua prisão. 45
Figura 16: Fotos mostram mobilização contra Bolsonaro, na Cinelândia, e a favor do deputado, em Copacabana 46
Figura 17: Multidão comemora a vitória de Bolsonaro em frente ao seu condomínio na noite da apuração do segundo turno. 48

Figura18: Números de cursistas por cidade do projeto piloto do GDE 146
Figura19: Caixa com livros produzidos pelo GESE-FURG. Acervo GDE+5. 149
Figura 20: DVD "Sexualidade: tá ligado?" que também foi distribuído na edição do GDE-FURG /2009. Acervo GDE+5. 150
Figura 21: Os três livros que foram distribuídos na edição de 2009 do GDE-FURG. Acervo GDE+5. 151
Figura 22: Tabuleiro do jogo "Fuxico". Acervo GDE+5. Foto: Thalles do Amaral. . 155
Figura 23: Livro contendo as regras e as fichas do jogo de tabuleiro "Fuxico". Acervo GDE+5. Foto: Thalles do Amaral 156
Figura 24: Exemplo de uma ficha do jogo "Fuxico". Acervo GDE+5. 157
Figura 25: Produção do Grupo NOSMULHERES da UFPA. Acervo: GDE+5. 162
Figura 26: Publicação do Grupo NOSMULHERES da UFPA. 163
Figura 27: Cartilha do Grupo NOSMULHERES para a edição de 2009 do GDE da UFPA. Acervo GDE+5. 165
Figura 28: Cartaz de um/uma alun@* com um “homem fantasiado”. Escola Criança Esperança V, Rio Brilhante, MS. 191
Figura 29: Cartaz produzido por alun@ na Escola Criança Esperança V, Rio Brilhante (MS) mostra uma menina jogando bola. 191
Figura 30: Cartaz produzido por alun@ na Escola Municipal Maria Encarnação, Castanhal, PA. 192
Figura 31: Cartaz produzido por alun@ na Escola Municipal Maria Encarnação, Castanhal, PA. 194
Figura 32: Manchete do Portal G1 sobre encerramento de exposição em Porto Alegre. Acesso em 10 set 2018. 197
Figura 33: Manchete sobre a exclusão da peça com Jesus trans do Festival de Inverno da Garanhus. Portal Folha PE. Acesso em 10 set 2018 197
Figura 34: Protesto contra a presença de Judith Butler em São Paulo. 07 nov 2017. Foto: Bruno Santos/ Folhapress. Acesso em 21/ jan 2019. 197
Figura 35: Manchete sobre a pressão conservadora sobre o Plano Nacional de Educação. Rede Brasil Atual. Acesso em 10 set 2018 198

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
ADI	Ação de Inconstitucionalidade
AGLT	Associação Goiana de Gays, Lésbicas e Transgêneros
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
ASICAL	Associação para a Saúde Integral e Cidadania na América Latina e Caribe
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BA	Bahia
BIRD	Banco Internacional de Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVVID	Centro de Atendimento às Vítimas de Violência e Discriminação (CAVVID)
CBES	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CEDAE	Companhia Estadual de Água e Esgoto
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPESC	Centro de Estudos e Pesquisas em Saúde Coletiva
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CONEPI	Comitê de Educação Preventiva Integral
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEAM	Delegacias Especializadas no Atendimento às
DEM	Mulheres
DSTs	Democratas

	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOS	Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana
EGeS	Especialização em Gênero e Sexualidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Preventiva Integral
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FARC	Forças Revolucionárias da Colômbia
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIG	Festival de Inverno de Garanhus
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GDE	Curso Gênero e Diversidade na Escola
GDS	Gênero e Diversidade Sexual
GEAM	Grupo de Estudos Afro-amazônico
GECC	Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo
GEEC	Grupo de Estudos em Educação em Ciências
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
GEPSEX	Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero
GESE	Grupo de Estudos Sexualidade e Escola
GEPEGS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade
GLTB	Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
GLTTB	Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais
GPP-GeR	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
GTs	Grupos de Trabalhos
HIV	Vírus de Imunodeficiência Humana
IEG	Instituto de Estudos de Gênero
IMS	Instituto de Medicina Social
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias

LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, pessoas trans e Intersex
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, pessoas trans, Intersex e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBTTTIQ	Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersex e Queer
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra
Nº	Número
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NBD	Novo Banco de Desenvolvimento
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NSE	Nova Sociologia da Educação
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH-I	I Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-II	II Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-III	III Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PODE	Podemos
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PR	Presidência da República
PR	Partido da República
PR	Paraná

PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
SDH	Secretaria [Especial] de Direitos Humanos
SEASTDH	Secretaria Estadual de Trabalho, Assistência Social e Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMCID	Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos
SEPESPE	Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
SEPPIR	Secretaria [Especial] de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SERPAJ	Servicio Paz y Justicia
SP	São Paulo
SPE	Saúde e Prevenção na Escola
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPM	Secretaria [Especial] de Política para as Mulheres
STF	Superior Tribunal de Justiça
SUBDH	Subsecretaria de Direitos Humanos
SUS	Sistema Único de Saúde
TEN	Teatro Experimental do Negro
TRF-4	Tribunal Regional Federal da Quarta Região
TV	Televisão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
V.	Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
1 **DIÁLOGOS PÓS-ESTRUTURAIS** 58
2 **SEMEANDO O SOLO EM TERRAS DE PASTAGENS: O SURGIMENTO DAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S NO BRASIL** 69
2.1 **Histórico legislativo** 73
2.2 **A produção acadêmica sobre diferença** 105
2.3 **Tecendo a memória dos movimentos sociais identitários no Brasil, uma nova politização da academia e a criação de políticas públicas** 114
2.3.1 Sexualidades 115
2.3.2 Gênero 119
2.3.3 Raça e etnia 123
3 **POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A DIFERENÇA** 130
3.1 **GDE: uma política pública curricular capilar** 136
3.1.1 O Surgimento 136
3.1.2 O Projeto Piloto (2006) 144
3.2 **Outras edições do GDE** 147
3.3 **A capilaridade na ponta final do projeto** 148
3.4 **GDE enquanto exercício do poder disciplinar** 175
INQUIETAÇÕES FINAIS 196
REFERÊNCIAS 215
ANEXO A – Dados GDE 238
ANEXO B - Universidades que ofertaram o curso GDE no período 2008-2010 240
ANEXO C – Atividades 241
ANEXO D – Ficha de Inscrição – Professores-cursistas 244
ANEXO E – Avaliação GDE UFLA 248
ANEXO F - Capa do livro “A menina e o menino que brincavam de ser...” de Constantina Xavier e Marilza Rodrigues (2009) 258
Anexo G - Capas do livro “Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela / Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael” de Constatina Xavier e Marilza Rodrigues (2009) 259
Anexo H - Lista completa de Universidades envolvidas no Projeto GDE+5. 260

INTRODUÇÃO

Vamos festejar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja de assassinos,
covardes, estupradores e ladrões
Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso estado que não é nação
Celebrar a juventude sem escolas
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar
Éros e Tanathos, Persephanos e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade
Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
Todas as queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo, nosso pequeno universo
Toda a hipocrisia, e toda afetação
Todo roubo, toda indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã
Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar um coração
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos o hino nacional
A lágrima é verdadeira
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão
Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos celebrar a violência

E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror de tudo isso
Com festa velório e caixão
(...)
("Perfeição", Renato Russo e Dado Villa-Lobos)

Um país em ebulição

Tarde abafada de 02/02/2017 típica do verão carioca. Após ter lido a tese de Silvia Aguião sobre a constituição dos marcadores "pessoas LGBT[1]" e das "políticas LGBT", dou continuidade à leitura da tese de Felipe Fernandes sobre a agenda anti-homofobia do MEC quando faço uma pausa e vejo várias pessoas na minha *time line* do facebook comentando sobre a morte cerebral da ex-primeira dama Marisa Letícia, esposa do ex-presidente Lula (PT), por complicações devido a um AVC (Acidente Vascular Cerebral) no hospital Sírio Libanês na cidade de São Paulo[2]. Especialmente na tese de Felipe Fernandes é destacado em vários momentos a importância da chegada de Lula à presidência para, juntamente com os movimentos sociais e a academia, a criação de uma política transversal de enfrentamento da homofobia, com destaque para a criação do Programa Brasil Sem Homofobia em 2004. Nesta tarde, me pego pensando em como o período, as políticas, atores, suas disputas e desdobramentos que estou estudando nestas teses foram e são marcantes para mim. Penso sobre como nossos objetos de pesquisa, mesmo que

[1] Em alguns documentos aqui analisados aparecerão outras siglas como GLTTB (Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais), GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais), LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), LGBTTTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais, Queer). No Brasil, após a plenária realizada na Conferência Nacional em Brasília em 2008, com a justificativa de dar mais visibilidade para as lésbicas, acordou-se que a sigla, a partir de então deveria ser LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Neste trabalho utilizarei esta sigla quando eu for o autor do texto, no entanto, manterei formas que aparecerem nos documentos analisados visando ressaltar a historicidade de tais siglas. Para um maior aprofundamento sobre as disputas internas do movimento LGBT em relação às siglas e denominações ver FACCHINNI (2005).

[2] Grupos e pessoas comemoraram, inclusive publicamente nas redes sociais, o acontecimento. Foi o caso, por exemplo, do procurador de justiça do estado de Minas Gerais Rômulo Paiva Filho que postou em sua rede social uma foto segurando uma garrafa de champagne com seguinte frase: "Morre logo, peste! Quero abrir logo meu champagne!" (Disponível em: <https://www.jornaldopais.com.br/morre-logo-peste-procurador-que-desejou-morte-de-marisa-leticia-e-investigado/>. Acesso em 22 fev 2018). Um pequeno exemplar da mostra de animosidade que tomava conta do país e que será trazido mais à frente nesta tese.

de antemão já saibamos que têm ligação consciente ou não com nossa trajetória, podem de uma hora para outra ficarem evidentes para o próprio pesquisador, o quão eles nos constituem também.

No Brasil, após um breve período em que se ousou um enfrentamento, por mínimo que fosse, às heranças do período escravocrata, e a exercer uma democracia mais radical, a sociedade brasileira foi se convulsionando até mais uma ruptura institucional na História do país (SANTOS, 2017; MIGUEL, 2017; BALLESTRIN, 2017). William Pinar (2007) aponta processo análogo na atual sociedade dos Estados Unidos, na qual "o Sul (branco e reacionário) triunfou cultural e politicamente" (p.31) tornando hegemônico o "caráter anti-intelectual da cultura e da história sulistas (brancas)" (p.28). Neste sentido, penso que aquela convulsão na sociedade brasileira foi tornada possível com a hegemonização do discurso (MENDONÇA, 2014) da ala reacionária e elitista, ou seja, quando o posicionamento político destes grupos passou a ser defendido pelos mais variados setores da sociedade brasileira.

Visando apontar tanto as tentativas de enfretamento da cultura machista, racista, sexista, classista, lgbtfóbica[3] da sociedade brasileira quanto a crescente reação a esta tentativa de transformação social, a seguir narro o entrecruzamento da minha experiência pessoal enquanto um estudante acadêmico gay com os acontecimentos da vida política brasileira. É importante frisar que este não visa explicar todos os motivos que me fizeram agir (ou não agir) deste ou daquele modo no período apontado, muito menos dizer a verdade sobre mim ou sobre os eventos narrados. Assim como Judith Butler (2015), não pretendo pagar o preço de "dizer a verdade", ou seja, o de suspender "uma relação crítica com o regime de verdade em que se vive" (p.155). O que pretendo com este relato é exercitar uma narrativa inserida em uma ética e estética de si (FOUCAULT, 2006).

Quando o BSH foi lançado em maio de 2004 eu fazia a graduação em História no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ) e licenciatura em História na Faculdade de Educação da mesma Universidade e não sentia um clima acolhedor, tranquilo para viver

[3] Esta expressão faz referência aos processos homofóbicos, lesbofóbicos, bifóbicos e transfóbicos, assim como a expressão "LGBTFOBIA" faz referência à homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, chamando a atenção que apesar de terem traços em comum, tais processos possuem especificidades que atingem de forma diferentes pessoas que se identificam ou são identificadas a partir destas identidades.

abertamente minha homossexualidade. Até então, seja na vida escolar[4] ou na universitária, nem mesmo uma disciplina que falasse sobre sexualidade havia. Na escola, apenas nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental II e nas de Biologia do Ensino Médio – e olhe lá!! -, aqueles tópicos sobre "aparelho reprodutor" visto no bojo de outros aparelhos do corpo humano como o "aparelho respiratório", "aparelho circulatório", "aparelho digestivo" etc, se aproximando muito mais de uma educação sexual onde o corpo e o organismo eram apresentados como possuindo um desenvolvimento normal, natural, biológico. Nenhuma menção a nada que escapasse desta lógica, nenhuma abordagem desta temática a partir das ciências humanas, ou seja, uma abordagem não determinista, não essencialista que levasse em conta os aspectos históricos, culturais, performativos sobre o sexo, gênero, sexualidades, raça, classe, geração etc.

Durante a graduação em História não via nenhum casal formado por pessoas publicamente LGBT nos pátios, corredores e salas de aula do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais ou da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro[5]. O máximo que via eram cartazes convocando para a Parada do Orgulho Gay na Praia de Copacabana nos murais d@s[6] estudantes quando estava próximo da data de realização deste evento. Este silêncio em relação às práticas sexuais e relacionamentos não (cis)heteronormativos, tanto na escola quanto na Universidade pode ser entendido como um sinal da presença de um forte conservadorismo moral ainda atuante nas sociedades carioca e brasileira.

---

[4] Concluída em 1999.

[5] Aqui estou ciente que em décadas anteriores o contexto opressivo já foi muito mais acentuado não só nos marcadores referentes às sexualidades, como os ligados ao gênero, raça, orientação política etc. Se pensarmos o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), onde travestis eram caçadas nas ruas das principais cidades brasileiras pelas polícias militares como aconteceu durante a chamada "Operação Rondão" na cidade de São Paulo (SIMÕES, 2018), podemos entender ao que estou me referindo aqui, por mais que os dados da violência lgbtfóbica continuem alarmantes no Brasil atual. Mas se comparamos as vivências de pessoas LGBT hoje nesta instituição e o que vivi, é uma diferença muito acentuada. Sem contar o aumento do número de discentes negr@s que aumentou fortemente.

[6] O uso do "@" (assim como o uso do "x", "_", "*" entre outros) visa romper com a generificação binária na gramática portuguesa. Paula Ribeiro (2008) também utilizou esta estratégia e a justificou afirmando que "a linguagem institui relações, poderes, lugares, produzindo e fixando diferenças e, neste sentido, o ocultamento do feminino, usando o masculino para referir-se aos dois gêneros, institui e demarca e lugares, constituindo o masculino como padrão hegemônico" (p.7). Esta técnica tem sido utilizada tanto por movimentos sociais quanto por acadêmic@s ligad@s ao tema. No entanto em pronomes como "seu", "sua", "meu", "minha" ou em outras palavras onde a flexão de gênero vai além da troca de vogais, manterei as flexões binárias concomitantes acrescida de um "*" buscando apontar que se referem não só ao gênero masculino ou feminino, mas podendo se referir também aos dois gêneros ao mesmo tempo ou a nenhum deles (pessoas intersex, não binárias...).

Em 2006 comecei a trabalhar como professor de História da Educação Básica com carteira assinada[7] em uma escola privada na Taquara, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Esta escola era a mesma que estudei por muitos anos, onde muit@s colegas de profissão tinham sido meus/minhas* professor@s, a direção e a coordenação eram as mesmas da época de estudante. Talvez até por isso – e também provavelmente por processos homofóbicos internalizados - neste ambiente também não me sentia à vontade de falar abertamente sobre minha sexualidade, seja com @s colegas docentes, a direção e a coordenação, sejam com @s alun@s.

Em 2010, já vivendo com meu atual companheiro há dois anos, soube de um curso de especialização, o EGeS (Especialização em Gênero e Sexualidade) que seria semipresencial, sendo que a parte presencial seria na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a menos de 1 km da nossa casa. A especialização era voltada para a capacitação de profissionais da área da educação e para a formação de futur@s pesquisador@s em uma parceria do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ) com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) criada no primeiro mandato do Presidente Lula com status de ministério, tendo como ministra, Nilcéa Freire, ex-reitora da UERJ. Foi lá pela primeira vez que entrei em contato com estudos sobre gênero, sexualidade e conceitos como heteronormatividade, pessoas trans, orientação sexual, estudos feministas, teoria queer, entre tantos outros. Ou seja, a mesma pessoa que no dia da morte de sua companheira de mais de 40 anos de relação, que deve estar passando por um intenso momento de sofrimento, foi uma das peças chaves[8] que ao apoiar institucionalmente a criação do Programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, marcou minha trajetória pessoal e a de milhares de outras pessoas. Isso porque foi o EGeS[9] - um dos desdobramentos desta agenda política de enfrentar processos históricos de discriminação e desigualdades sociais -

[7] Minha iniciação como professor de História ocorreu em um curso Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC) em Belford Roxo na Baixada Fluminense no primeiro ano da graduação, em 2001.

[8] Chamo a atenção que as condições de possibilidades para que tais eventos ocorressem não se deram exclusivamente pela atuação pessoal do ex-presidente Lula. A forte atuação dos movimentos sociais e da academia nas duas décadas anteriores, a existência da tratados e acordos internacionais entre outros fatores também contribuíram de forma incisiva para que tais políticas fossem criadas.

[9] Esta especialização surge a partir da demanda d@s própri@s cursistas do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que após terem realizado o curso gostariam de aprofundar as discussões.

que me fez entrar em contato com a temática que acabei por estudar no mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ)[10], e agora a continuidade dos estudos desta temática envolvendo marcadores de desigualdades nas políticas públicas educacionais brasileiras no doutorado em Educação na mesma instituição.

Além disso, antes mesmo de me voltar mais intensamente para a vida acadêmica, compreendo a realização do EGeS como um fator de extrema importância para que eu tenha passado a trabalhar mais seguramente com as questões de gênero e sexualidade nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio nas aulas de Sociologia[11] e puxar ainda mais em todas as outras séries nas aulas de História. Minha própria trajetória profissional, subjetiva e acadêmica, portanto, reforça que tais programas/cursos tiveram êxito em alguma medida, afinal me tornei pesquisador da temática. Êxito este, que também pode ser medido pela quantidade de pessoas próximas a mim e que são do meio acadêmico que se envolveram acadêmica e profissionalmente com atividades, cursos e programas que estiveram direta ou indiretamente envolvidos com o BSH e/ou outras políticas desta agenda. É uma sensação estranha esta, a de se ver constituído também por algo que você está estudando, objeto este que continua em processo. Se sentir estranho, por sinal, talvez seja uma constante na minha trajetória. Além dos desconfortos e prazeres de lidar com uma perspectiva teórica (pós-estrutural) completamente diferente da utilizada na minha graduação em História e que visa desconstruir, deslocar muitos

[10] No mestrado fiz uma análise sobre os embates discursivos acerca do Kit Anti-homofobia - um outro desdobramento do BSH. Para maiores informações ver Cruz (2014).

[11] Quando as disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a ser obrigatórias no Ensino Médio brasileiro, uma das escolas em que eu trabalhava e que tinha Ensino Médio, me convidou para dar as aulas de Sociologia pois não era fácil encontrar profissionais da área para suprir a demanda nacional. Como não havia um programa pré-determinado ou mesmo a exigência/pressão de abordar determinados conteúdos por conta do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), estas aulas eram utilizadas para realizar grandes debates. Nas primeiras aulas do ano, evidenciava que todos os temas que seriam tratados ao longo do ano seriam abordados a partir do exigia nossa Constituição e de um víeis dos Direitos Humanos (tema também bastante abordado no EGeS). Assim, além de apresentar alguns artigos da Constituição que garantia tratar dos temas que queria (primeira vez que muitos entravam em contato com a Constituição), apresentava uma certa genealogia dos Direitos Humanos. Em seguida, através de uma sensibilização expunha vídeos onde pessoas de todo o mundo não sabiam dizer mais que dois ou três destes Direitos Humanos. Assim, expunha os artigos dos Direitos Humanos para que eles soubessem quais são e o que abarcam, tentando desassociar da maciça ideia – também presentes nas turmas que trabalhei – que tais direitos só serviam para proteger bandidos. Desta forma, ao longo do ano tratava de questões de gênero, sexualidade, bullying, discriminação e desigualdades sociais baseadas em outros marcadores como a raça, regionalidade (os casos após as eleições presidenciais), religião, tortura, violência, estilos musicais etc onde muitos destes marcadores se atravessavam. Muitas das vezes a temperatura do debate subiam e tod@s @s alun@s queriam participar.

dos alicerces epistêmicos não só dos referenciais teóricos que até então utilizava, mas também da forma de ver e atuar no mundo, as turbulências sociais, político-partidárias, econômicas e pessoais por qual venho passando durante o período da pós-graduação podem nos ajudar a entender tal sensação.

Fazendo um recorte a partir de 2013 – período que estava cursado o mestrado -, temos as mega mobilizações de junho de 2013 que não são de fáceis explicações.

Podemos indagar se faziam parte de algum projeto geopolítico internacional para desestabilizar Governos mundo afora como aconteceu na Ucrânia, Tunísia, Egito, Síria, Líbia, Venezuela, Paraguai, China, Irã e, no caso do Brasil, a desestabilização do Governo Dilma[12]. No entanto, no calor dos acontecimentos, foram levantados como fatores que contribuíram para a força de tais manifestações a carestia do custo de vida - principalmente nas metrópoles brasileiras exemplificado nos valores das tarifas dos transportes públicos, alimentação e aluguéis -; a mobilização e a transmissão destas manifestações de forma descentralizada pelas redes sociais; a repressão violenta das polícias militares às primeiras manifestações de grande porte onde além da violência física aconteceram prisões arbitrárias em massa; a proposta de “Cura Gay” – projeto de lei que tramitava na Câmara dos Deputados que autorizava profissionais da psicologia a oferecerem “tratamento” para a homossexualidade; indignação com os altos valores investidos e a falta de transparência na aplicação dos mesmos que eram destinados aos grandes eventos e remoções de famílias em virtude das grandes obras para a realização da Copa do

[12] A constituição dos BRIC, um acordo político, econômico e institucional entre os Estados brasileiro, russo, chinês, indiano e, a partir de 2011, do sul-africano – tornando-se BRICS - que entre outras interferência na ordem financeira internacional criou em 2014 o Novo Banco de Desenvolvimento (NBD), o banco dos BRICS, como uma alternativa ao Banco Mundial, ao BIRD (Banco Internacional de Desenvolvimento) e ao FMI (Fundo Monetário Internacional); a criação da Unasul (União das Nações Sul-americanas) em 2008 como forma de aumentar a integração política, econômica e cultural da região; a criação do Banco do Sul para projetos de infraestrutura dos países da região, portanto uma maior independência política e econômica em relação aos organismos financeiros internacionais tradicionais; a redução dos juros cobrados pelos bancos públicos para menos 7% em seu primeiro mandato forçando os bancos privados a diminuírem os seus juros (e seus lucros); a descoberta de grandes reservas de petróleo do litoral brasileiro na camada do pré-sal e as políticas governamentais ligadas isso que entre outras coisas obrigava, a partir da Lei de Partilha (Lei 12.351/2010), a participação da Petrobrás em todos os consórcios que viessem a participar dos leilões em no mínimo 30%; a obrigatoriedade de conteúdos locais na cadeia industrial de petróleo e gás; e a aprovação da lei que destinava obrigatoriamente desses vultosos recursos do Fundo Social de exploração do petróleo e gás a serem destinados para educação (75%) e para saúde (25%). Todos estes seriam fatores geopolíticos que podem ter contribuído para a desestabilização brasileira, já que contrariavam, entre outros, os interesses das multinacionais petroleiras e os do governo norte-americano.

Mundo de Futebol de 2014 em diversas capitais brasileiras e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos na cidade do Rio de Janeiro; a morte do pedreiro Amarildo na Rocinha em 14/07/2013. Mobilizações que produziram cenas impressionantes [Figuras 1, 2, 3 e 4]:

Figura 1: Congresso Nacional cercado na noite do dia 17/06/ 2013. Foto: Marcelo Casal Jr / Agência Brasil.

Fonte: Portal UOL. Acesso: 23 fev 2018.

Figura 2: Palácio do Itamaraty sendo atacado

Fonte: Blog Democracia & Política. Acesso: 22/2/2018.

Figura 3: Manifestação no Centro da cidade do Rio – 17/06/2013.

Fonte:Juntos.org.br Acesso: 22 fev 2018.

Figura 4: Manifestação na Av. Presidente Vargas – Centro do Rio, 20/06/2013.

Fonte: Cadriariveira.blogspot. Acesso: 22 fev 2018.

Apesar de desde o início concordar com os protestos acerca da carestia dos custos e vida na cidade do Rio de Janeiro, fui para a rua a partir do momento em que vi no dia 13 de junho de 2013, ao vivo pela TV, manifestantes sendo pres@s em massa nas ruas da cidade de São Pauloo simplesmente por estarem protestando.

Figura 5: Manifestantes detid@s em São Paulo – 13/06/2013.

Fonte: Carta Capital. Acesso 22 fev 2018.

Figura 6: Jornalista Giuliana Valone da F. de S. Paulo atingida por bala de borracha da PM/SP no mesmo protesto do dia 13/06/2013 na capital paulista.

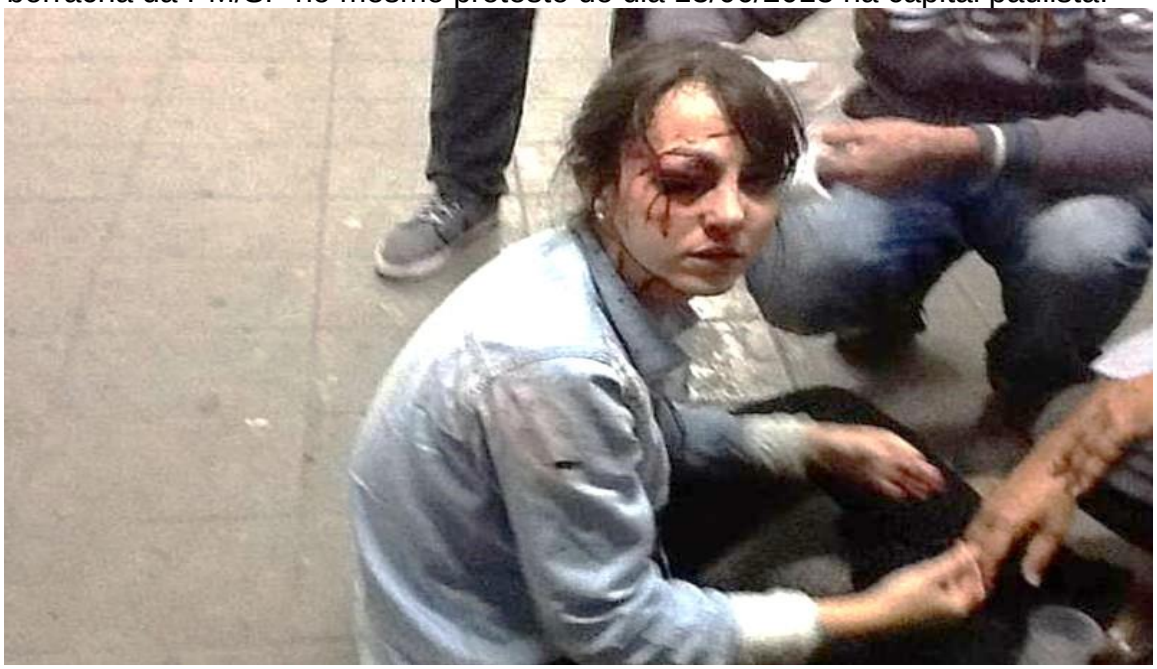


Foto: Diego Zanchetta/Estadão – Fonte: G1 – Acesso 22 fev 2018.

Este tipo de arbitrariedade também aconteceu meses depois na cidade do Rio de Janeiro quando no dia 15 de outubro de 2013, a polícia militar cercou a praça em frente à Câmara dos Vereadores na Cinelândia e levou todas as pessoas presas para diversas delegacias, inclusive pessoas que nem estavam participando da manifestação, como o caso de um trabalhador dos Correios[13]. Vale chamar a atenção que em nenhum momento o Governo da Presidenta Dilma (PT) se manifestou contrariamente à tais atrocidades, seja através de nota do Palácio do Planalto, do Ministério da Justiça ou manifestações públicas da Presidenta ou do Ministro da Justiça.

Em um contexto muito turvo e confuso, as manifestações passaram a apresentar a participação de grupos com traços fascistas que tentaram impedir que movimentos sociais organizados e partidos políticos de esquerda levantassem suas bandeiras nas passeatas ocorrendo inclusive confrontos físicos entre tais grupos.

Figura 7: Homem enrolado na bandeira do Brasil morde bandeira do PT na capital paulista. 20/06/2013 Foto: Marcos Bezerra –

Fonte: Portal Terra – Acesso em 23 fev 2018.

Acontecimentos como estes não ganharam destaque na grande mídia brasileira, um dos atores centrais, no Brasil, do que Butler (2017) denomina como "regulação dos sentidos" (p.151). Assim, a grande imprensa, além de ou não cobrir

[13] Reportagem sobre este caso disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/10/17/funcionarios-do-correios-fazem-abaixo-assinado-para-soltar-carteiro-preso-em-protesto-no-rio.amp.htm>. Acesso Fev/2017.

ou não dar tanto destaque às práticas fascistas que ocorriam nas manifestações em todo o país, começou a fazer uma leitura de que tais manifestações eram contra a corrupção. Este, por sinal, foi o mesmo argumento utilizado pelos setores conservadores da sociedade brasileira em outros momentos da história nacional, como no último governo Vargas (1951-1954) ou contra o presidente João Goulart (1963-1964).

A partir daí o perfil d@s participantes foi mudando cada vez mais, onde famílias, a maioria brancas e de classe média, [Figura 8] vestidas com as camisas da seleção brasileira de futebol e/ou enroladas nas bandeiras do Brasil passaram a ser vistas cada vez em maior número.

Figura 8: Famílias protestam em Brasília, 30/06/2013. Foto: Marcelo Casal/ Agência Brasil

Fonte: Gama Livre. Acesso 23 fev 2018.

Na mesma proporção que aumentava a presença de manifestantes com este perfil, os chamados “protestos violentos” diminuíam[14].

[14] Ao final da maioria dos primeiros grandes protestos havia muito enfrentamento com a polícia, depredação de agências de automóveis, bancos, paradas de ônibus, ônibus, assembleias etc sendo @s Black Blocs (grupo de anarquistas mascarad@s) responsabilizad@s e apontad@s como vândal@s pelos grandes meios de comunicação.

No ano seguinte, o período de defesa do mestrado coincidiu com o período das campanhas eleitorais de 2014, onde a disputa para a presidência ocorreu de forma bastante intensa, dividindo o país principalmente no segundo turno entre apoiador@s de Dilma Rousseff (PT) e @s de Aécio Neves (PSDB). Nestas eleições, participei ativamente, indo aos comícios, usando e distribuindo adesivos para amig@s e familiares, fazendo campanha nas redes sociais e pessoalmente para pessoas conhecidas etc. Os resultados do segundo turno apontaram uma "vitória apertada" de Dilma (51,6% a 48,3%, uma vantagem de aproximadamente 3 milhões de votos). Na noite da votação do segundo turno da eleição (26/10/2014), assim que saiu o resultado da vitória da candidatura à reeleição de Dilma, eu, meu companheiro e um grupo de amig@s fomos para os Arcos da Lapa, local no Centro da cidade do Rio de Janeiro onde eleitor@s e militantes acompanhavam a apuração, com bandeiras e adesivos, comemorar. Lá, até uma espécie de bloco de carnaval improvisado aconteceu pelas ruas do bairro. No entanto, as animosidades estavam à flor da pele. Após a comemoração, fomos levar uma amiga de carro até sua casa em Niterói com bandeiras do PT e da campanha de Dilma colocadas em cabos de vassouras nas duas janelas das portas dos bancos de trás do veículo. Na volta, na ponte Rio-Niterói, uma carro cheio de homens brancos, emparelhou bem próximo do nosso carro e os caras começaram a nos xingar de "filhos da puta", "ladrões" e a buzinar[15].

Ainda no final de 2014, fiz o processo de seleção para o curso de doutorado em Educação no mesmo local onde havia realizado o mestrado, o ProPEd-UERJ, e fui aprovado.

No primeiro semestre de 2015, surge a possibilidade de meu companheiro fazer um doutorado sanduíche fora do país. O momento coincide com os cortes e contingenciamento sugeridos pelo então Ministro da Fazenda do segundo mandato de Dilma, Joaquim Levy, para o enfrentamento de uma crise econômica que se intensificava bruscamente a partir de janeiro daquele ano[16]. Havia toda uma

[15] Não considero tal episódio nada extremamente grave, ninguém saiu machucado ou coisa do tipo, mas me parece um bom exemplo do grau de tensão que este país estava no período final de uma campanha muitíssima acirrada.

[16] Crise que foi agravada ainda mais internamente pelas chamadas "pautas bombas" costuradas politicamente pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ). Estas pautas aumentavam bilionariamente os gastos do Governo Federal. Um exemplo deste tipo de pauta foi o aumento de 78% nos salários dos funcionários do poder judiciário aprovado pelo Congresso Nacional e vetado pela Presidenta Dilma. Sobre este caso ver:

incerteza se as bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para este programa seriam afetadas ou não. Enquanto isso precisava decidir se deixaria meus empregos para poder ir com ele, conversar com minha orientadora se seria possível acompanhar às reuniões via internet. Na sequência, as bolsas da CAPES foram liberadas, mas meus questionamentos continuavam: valia à pena, financeiramente, em um momento de crise sair dos meus dois empregos como professor de História em duas escolas privadas sem qualquer outra fonte de renda para acompanhá-lo – agora já com destino definido, São Francisco na Califórnia (EUA) – ou não? Além das questões financeiras, isto acarretaria também enfrentar uma resistência a ir morar no país que sempre esteve (e está) envolvido em tantas guerras, massacres e golpes de Estado (inclusive aqui no nosso país), a obrigatoriedade de aprender a língua inglesa e as incertezas de como seria quando voltássemos, pois, ele teria apenas mais três meses de bolsa e eu, nada.

Ao mesmo tempo estava na expectativa para que conseguisse alguma bolsa de estudo para mim, pois havia me candidatado ao processo seletivo de bolsas no doutorado da UERJ mas não obtive uma boa colocação na classificação. No mês de junho é liberada uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Entre as exigências desta fundação estadual, está a de que não se podia ter “vínculo empregatício”. Aceitei imediatamente! A partir daí comecei todo um processo doloroso de avisar às diretorias, coordenações das escolas e aos/às* alun@s que eu iria me desligar. No entanto, o processo de implementação foi custoso. A bolsa só saiu mesmo no dia de ida para os EUA em 19 de agosto, quando pela manhã fui assinar o termo de compromisso com a FAPERJ e à tarde pegamos o voo para São Francisco onde passaríamos 5 meses.

De lá vi a temperatura da crise econômica, mas principalmente da crise política subir muito aqui no Brasil. A cada dia que amanhecia dava uma certa ansiedade ao abrir os portais de notícias, pois temia ler que tinham derrubado a presidenta Dilma, tamanha era a intensidade das disputas onde o Presidente da Câmara dos Deputados na época, Eduardo Cunha (PMDB/RJ) tinha um papel destacado, juntamente com outr@s integrantes da oposição, da grande mídia e parte do judiciário brasileiro.

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/07/22/dilma-veta-reajuste-de-salarios-do-judiciario.htm>. Acesso em 17 dez 2018.

Ainda em 2015, em 02 de outubro sob pressão para enxugar os gastos com a máquina pública, Dilma realizou uma reforma ministerial reduzindo o número de ministério de 39 para 31. As secretarias especiais criadas ainda no Governo Lula que até então tinham status de ministérios – Secretaria Especial de Política para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), Secretaria Especial de política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) foram aglutinadas na criação de um novo ministério: Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Esta atitude desagradou fortemente muitos movimentos sociais, militantes e defensor@s do Governo Dilma, pois muitas políticas públicas e programas governamentais criados para o enfretamento das discriminações e preconceitos que articulavam questões de raça, sexualidade, gênero, etnias, geracional, deficiência entre outros marcadores sociais da diferença tiveram estas secretarias como instituições fundamentais para a elaboração e implantação de tais políticas e programas. O próprio GDE que pretendo analisar nesta tese está inserido neste contexto. Em 02 dezembro de 2015, Cunha autorizou a abertura do processo de impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff.

Enquanto isso, nos EUA acontecia algo inusitado. Acostumado a um ambiente adverso quanto à minha sexualidade no Brasil, lá, em alguns momentos - principalmente nos aeroportos -, me sentia sendo lido como “uma ameaça” principalmente devido aos olhares assustados para mim. Acredito que isto ocorria porque muitas pessoas “me leem” como sendo árabe. Por ignorância, para muitas pessoas, árabes são sinônimo de mulçuman@s, e mulçuman@s sinônimo de terroristas. Em um contexto islamofóbico crescente como o norte-americano naquele momento, isto era um problema. Ser colocado neste lugar não era dos mais confortáveis. Curiosamente, não foi por marcadores que considero (e são considerados na cultura brasileira) como me constituindo enquanto latino, brasileiro, homossexual que senti olhares de reprovação, discriminação e medo, mas sim por algo que não me constitui subjetivamente e socialmente no contexto brasileiro, o ser árabe e mulçumano.

Quando voltamos dias antes do Natal de 2015, faltavam poucos meses para meu companheiro defender sua tese de doutorado, a minha bolsa de doutorado da FAPERJ passaria a ser nossa principal fonte de renda, juntamente com o que eu receberia de seguro-desemprego e o meu Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Já em janeiro de 2016, a minha bolsa FAPERJ começou a atrasar pelo

agravamento da crise econômica brasileira, mas também pelos primeiros sinais do caos econômico do estado do Rio de Janeiro. Quando meu companheiro defendeu sua tese, terminou a bolsa de doutorado dele e começamos a viver do meu FGTS, seguro-desemprego e supostamente da bolsa que nunca sabíamos quando ia cair[17]em meio ao custo de vida exorbitante de um Rio de Janeiro pré-olimpíadas, o que gerava mais desconforto e insegurança.

Em março, manifestações gigantes contra e a favor do impeachment ocorreram em diversas regiões do país. Mais uma vez a grande mídia atuou na regulação dos sentidos (BUTLER, 2017) ao dar um destaque muito maior para as manifestações que eram a favor do impeachment, anunciando semanas antes as datas destes protestos e cobrindo ao vivo com flashes na programação dominical na TV aberta e por assinatura. Na capital paulista as catracas do metrô foram liberadas para as manifestações favoráveis ao impeachment, o que não acontecia quando as manifestações eram contrárias. Naquelas, o perfil d@s manifestantes se aproximava enormemente do perfil nacionalista e anticorrupção como daquele descrito de algumas mega manifestações de 2013.

Figura 9: Ato na Av. Paulista pelo impeachment da Presidenta Dilma – 16/03/2016.

Foto: El País. Fonte: El País. Acesso 23 fev 2018.

Além disso, manifestações machistas e sexistas se misturavam às supostas críticas ao Governo, como as imagens que circularam muito nas redes socais onde

[17] A bolsa de janeiro de 2016 que deveria ser paga em fevereiro só foi paga em julho de 2016.

se via a imagem da Presidenta Dilma como se estivesse com as pernas abertas justamente onde se coloca a mangueira para a abastecer os tanques de combustíveis dos automóveis.

Estes eventos, a análise d@s comentaristas políticos na imprensa, os acirramentos dos posicionamentos nas redes socais, presenciar a gestação de mais um golpe de Estado na história deste país (BIANCHI, 2016; SANTOS, 2017; MIGUEL, 2017; BALLESTRIN, 2017; MACEDO, 2018), a situação caótica da Universidade onde curso meu doutorado, as incertezas financeiras, tudo isso criava um caldo de nojo, revolta, desânimo, tristeza e ansiedade.

Também em março a UERJ entra em greve por falta de condições de funcionar, já que por não receberem salários havia meses, funcionári@s terceirizad@s da limpeza, segurança e dos elevadores pararam de trabalhar[18]. Notícias de assaltos e estupros pelos andares escuros[19] se espalhavam, o lixo se acumulava pelos corredores, salas de aulas, banheiros, pátios, hall dos elevadores, cantinas. Fazíamos os encontros do grupo de pesquisa sempre com portas trancadas e saímos junt@s para tentar evitar qualquer tipo de ataque criminoso. A greve se estendeu por meses. Em meados do ano o restaurante universitário também fechou.

Na noite de domingo de 17 de abril, com transmissão ao vivo por todos os canais de TV aberta do país, a Câmara de Deputados presidida pelo deputado Eduardo Cunha (PMDB/RJ) - onde dezenas de deputad@s enrolad@s em bandeiras do Brasil ou de seus estados, fitas verdes e amarelas penduradas no pescoço, cartazes onde se lia “tchau querida” [Figura 10] em uma exposição escancarada das tripas do (ultra)conservadorismo brasileiro -, aprovou a instauração do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff com centenas de parlamentares (367) declarando seu voto no microfone e justificando seu posicionamento a favor do afastamento em nome da família, dos bons costumes, dos valores cristãos e de Deus[20].

[18] Grande parte dest@s trabalhador@s terceirizad@s e, portanto, com direitos trabalhistas precários, são negr@s e pobres.

[19] Também não havia recursos para a manutenção da Universidade o que no dia a dia significava a lâmpadas pifadas, móveis quebrados, banheiros deploráveis etc.

[20] Foram 367 votos favoráveis, 137 contrários e 7 abstenções. Eram necessários 342 para dar continuidade ao processo. Dezenas dest@s parlamentares, cerca de 60%, estavam sendo investigad@s pela suspeita de terem cometido uma variedade de crimes. Para maiores informações sobre esta votação e estes dados ver: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/18/politica/1460935957_433496.html>. Acesso em: 17 jan 2019.

Figura10: Deputados comemorando com cartazes escritos "Tchau Querida!".

Foto e Fonte: El País – Acesso: 23 fev 2018

Figura 11: Dilma, sua equipe e aliad@s em discurso ao país logo após ser decidido o seu afastamento por 180 dias pelo Senado Federal em 12/05/2016.

Foto: Roberto Stuckert. Fonte: PT. Acesso: 23 fev 2018.

Em 12 de maio de 2016, o plenário do Senado Federal aprovou por 55 votos favoráveis e 22 contrários a abertura do processo de impeachment e Dilma foi afastada da Presidência da República, provisoriamente por 180 dias.

No mesmo dia, horas depois, Michel Temer (PMDB-SP) se torna então Presidente Interino (ou Presidente em exercício) onde faz um pronunciamento à nação cercado por homens brancos, de meia idade e idosos, e muitos deles ricos.

Figura 12: Temer em pronunciamento à nação ao assumir como Presidente Interino. Foto: Valter Campanato / Agência Brasil.

Fonte: Jornal NH. Acesso em 23 fev 2018

No dia seguinte, 13 de maio de 2016, Temer fez uma reforma ministerial reduzindo para 23 o número de ministérios. Entre os ministérios extintos estavam o Ministério da Cultura[21] e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos[22]. No caso deste, os objetos de sua atenção passaram para o

[21] Após fortes protestos da comunidade artística e ocupações por todo país contra a extinção do Ministério da Cultura, em 23 de maio Temer decidiu recriar o ministério que havia sido transformado em Secretaria Nacional da Cultura subordinado ao Ministério da Educação. Para mais informações acessar: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/05/23/temer-edita-mp-que-recria-ministerio-da-cultura.htm>. Acesso em: 17 jan 2019.

[22] Em 02 de fevereiro de 2017, Temer recria o Ministério do Direitos Humanos, sendo titular da pasta a então secretária especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Justiça e Cidadania, a desembargadora Luislinda Valois ligada ao PSDB. Para mais informações ver: <https://oglobo.globo.com/brasil/temer-recria-dois-ministerios-moreira-franco-passa-ter-foro-privilegiado-20865542>. Acesso em: 17 jan 2019.

novo Ministério da Justiça e Cidadania tendo como Ministro Alexandre de Moraes[23], ex-secretário de segurança pública do estado de São Paulo, filiado ao PSDB.

Luciana Ballestrin (2017) chama a atenção que em 2016 pelo menos "quatro eventos foram capazes de questionar os limites da democracia representativa, liberal e ocidental" (p.2), são eles: o plebiscito que decidiu pela saída do Reino Unido da União Europeia, a rejeição do referendo pelo acordo de paz com as Forças Revolucionárias da Colômbia (FARC), a eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA e a destituição da presidenta Dilma Rousseff. Segundo Ballestrin (2017), estes quatro eventos conectam os seguintes fenômenos ocorridos nas mais diversas partes do planeta:

> a emergência de discursos abertamente autoritários, anti-humanistas e antidemocráticos; sua eventual legitimação pelo voto popular, partidos políticos e/ou lideranças populistas; e, a utilização das instituições democráticas para a fragilização, minimização ou ruptura da própria democracia (BALLESTRIN, 2017, p.2).

O Brasil, ao consolidar o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, passou a ser entendido como um exemplo de um caso pós-democrático[24] (SINTOMER, 2017) ou ainda de um processo de desdemocratização[25] (DARDOT & LAVAL, 2016) para pesquisador@s do campo da Ciência Política.

Somado a este contexto nacional e internacional desfavorável, nos últimos anos, mas principalmente em 2016, setores historicamente privilegiados da sociedade brasileira reagiram (MACEDO, 2018) mais intensamente e de forma mais organizada às ações de grupos que visavam até então não só uma melhor distribuição da riqueza econômica produzida no país, mas também interferir, através de políticas públicas, na produção de subjetividades. Tais políticas almejavam que

---

[23] De acordo com reportagem publicada no site do Jornal Zero Hora, Alexandre de Moraes teria sido um dos advogados da cooperativa Transcooper usada pela facção Primeiro Comando da Capital (PCC) para lavar dinheiro. Ele também teria sido um dos advogados do ex-deputado Eduardo Cunha em um caso sobre o uso de documentos falsos. Causa ganha por Cunha e Moraes. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/politica/noticia/2016/05/ministerio-da-cultura-e-outras-pastas-sao-extintas-em-reforma-ministerial-de-temer-5800482.html>. Após a morte do Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Teori Zavaski em um acidente aéreo, Michel Temer indicou Alexandre de Moraes para a vaga no STF. O Senado federal aprovou a indicação e atualmente Moraes é um dos membros do STF.

[24] Segundo Sintomer (2017), a pós-democracia "é um sistema em que, na aparência, nada muda em relação a democracia ocidental clássica: seguem organizando eleições livres, o Poder Judiciário é independente, os direitos individuais são respeitados. A fachada é a mesma, mas o poder real está em outra parte. As decisões são tomadas pelas direções das grandes corporações transnacionais, os mercados, as agências de qualificação, as organizações internacionais e os organismos tecnocráticos"(p.31-32). Tradução feita por mim.

[25] Esvazia-se substancialmente a democracia sem extingui-la formalmente (DARDOT & LAVAL, 2016).

estas fossem menos discriminatórias e estigmatizantes, ou ainda, com um maior grau de liberdade no que se refere a marcadores sociais da diferença como classe, gênero, raça, orientação sexual, etnia entre outros. Assim, a polêmica sobre a chamada “ideologia de gênero”, uma agenda internacional antigênero (CORRÊA, 2017; LOWENKRON & MORA, 2017) que foi turbinada no Brasil por movimentos como o Escola Sem Partido[26] (MACEDO, 2017, 2018; PENNA, 2016; REIS et al, 2016; SOUZA et al, 2016; MOURA, 2016), pela Igreja Católica e igrejas evangélicas, ganhou visibilidade e capilaridade. Na sequência, além da extinção do ministério que lidava diretamente com as questões de gênero (e orientação sexual), ataques às políticas e programas nos níveis federal, estaduais e municipais que se referem a estas categorias passaram a se tornar constantes. Um exemplo são os ataques aos planos de educação (Nacional, estaduais e municipais) que em muitos casos tiveram seus textos alterados para que em nenhuma linha constasse as expressões “gênero” e “orientação sexual” por exemplo.

Conforme o processo de impeachment avançava, protestos – desta vez os contrários ao impeachment eram em maior número – ocorriam em diversas cidades do país. Diferentemente do que ocorreu com os protestos favoráveis a tal processo, nestes não havia cobertura ao vivo, flashes na programação e nem eram anunciados com antecedência na grande imprensa ou pel@s comentaristas polític@s dos jornais, rádios, TVs ou grandes portais de notícias. Tudo isto deixava bastante evidente que a grande mídia no Brasil foi um dos atores sociais de destaque que atuaram favoravelmente pela realização do processo de impeachment.

Em 17 de junho de 2016 o Governador interino do Rio de Janeiro, Francisco Dornelles (PP/RJ)[27], decretou estado de calamidade pública fiscal[28] por não

[26] Miguel (2016) chama a atenção que em seu surgimento o movimento Escola Sem Partido voltava sua preocupação para o que identificavam ser uma ‘doutrinação marxista’ existente na educação brasileira. No entanto foi a partir de suas articulações com a agenda internacional antigênero (CORRÊA,2007; LOWENKRON & MORA, 2017) e a aproximação com os integrantes políticos da família Bolsonaro (ZINET, 2016) - marcados por uma atuação política de extrema-direita – que o movimento se popularizou.

[27] O Governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) estava afastado devido ao tratamento de um câncer.

[28] Especialistas, como @s da Associação dos Executivos Públicos do Estado do Rio de Janeiro apontaram tal medida como sendo possuidora de um ineditismo, pois pela legislação brasileira o estado de calamidade pública só pode ser declarado em situações de desastres naturais/ grandes tragédias. Segundo essa associação tal medida seria inconstitucional. Disponível em: <http://exec-rio.com.br/o-que-uma-crise-financeira-intensa-tem-a-ver-com-uma-calamidade-publica/>. Acesso em 12 mar 2017. Além disso, ao se instalar tal estado de calamidade, o governo estadual passou a ter um respaldo legal para o não cumprimento da lei de responsabilidade fiscal enquanto vigorar a calamidade pública fiscal.

conseguir honrar com os compromissos financeiros estaduais como pagar às dívidas com fornecedores, bolsistas, aponsetad@s etc.

Vieram as Olimpíadas[29] e devido a UERJ estar localizada ao lado dos estádios do Maracanã (onde aconteceriam as cerimônias de abertura e encerramento dos Jogos Olímpicos, além de competições do futebol masculino e feminino) e do Maracanãzinho (onde ocorreriam as competições do vôlei masculino e feminino), a Universidade teve suas atividades suspensas durante a competição em um cenário de gritante contraste. De um lado o complexo do Maracanã, alvo de investimentos bilionário, atenção das três esferas do poder político institucionalizado e do outro lado da rua a UERJ literalmente entregue às moscas devido ao lixo que se acumulava em seus pátios e corredores[30].

As competições olímpicas ocorreram tendo uma Presidenta afastada e um Presidente Interino. Após os Jogos Olímpicos, em 31 de agosto de 2016, o plenário do Senado Federal aprovou por 61 votos favoráveis e 20 contrários a retirada de Dilma Rousseff (PT) da Presidência da República sob a alegação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal. No mesmo dia Michel Temer (PMDB) assumiu a Presidência da República, agora não mais como interino, mas efetivamente. A aguda crise econômica que o país atravessa e as turbulências políticas geradas pelo golpe de Estado, levaram inúmeras empresas, indústrias e lojas à falência e mais de 13 milhões de pessoas para o desemprego.

No segundo semestre do ano, quando iniciamos as aulas do primeiro semestre de 2016 da pós-graduação, mesmo em condições adversas, as bolsas da FAPERJ continuavam irregulares, mas desta vez os salários do funcionalismo, d@s aposentad@s e pensionistas do estado também começaram a atrasar.

Em 13 de dezembro de 2016 o plenário do Senado federal aprovou por 53 votos favoráveis e 16 contrários à Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC 55) que congela os gastos sociais do Governo Federal pelos próximos 20 anos comprometendo a manutenção de programas sociais responsáveis por tirarem milhões de pessoas da pobreza, além do próprio funcionamento das instituições do Estado brasileiro. Até mesmo a área educacional e da saúde são afetadas por esta PEC, constituindo assim, mais um passo importante na normatização neoliberal da

[29] Os Jogos Olímpicos ocorreram de 03 a 21 de agosto de 2016 e os Jogos Paralímpicos de 07 a 18 de setembro de 2016.

[30] Quadro que não se restringia ao seu campus principal na cidade do Rio de Janeiro, sendo encontrado situações tão graves quanto nos campi da região metropolitana, interior do estado e demais Universidades estaduais, a UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) e a UEZO (Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste).

sociedade brasileira, onde uma economização da vida visa substituir totalmente o político pelo econômico (MACEDO, 2018). Enquanto isso, na esfera estadual, para que um acordo de "ajuda financeira"[31] saísse, o Governo Temer exigia que contrapartidas fossem feitas pelo Governo Pezão. Entre as exigências estão a privatização da Companhia Estadual de Água e Esgoto (CEDAE), o aumento da contribuição previdenciária de 11% para 14% (mais uma taxa temporária de 8%), congelamento dos gastos públicos etc[32]. A ALERJ aprovou a venda da CEDAE, mas durante grande parte de 2017 a União realizou diversos confiscos das contas do estado do Rio de Janeiro, o impediu de realizar novos empréstimos e o atraso dos salários, pensões, aposentadorias e bolsas continuaram.

Ainda em 2017 através do financiamento da CAPES, fui fazer o estágio de doutoramento sanduíche[33] no Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Lisboa/Portugal, com o professor doutor João Manuel de Oliveira. Para além dos aprendizados acadêmicos, outras experiências me marcaram. Se nos EUA eu percebia uma certa discriminação por ser lido como sendo árabe, em Lisboa foi a minha nacionalidade o motivo do preconceito. Não foram poucas as vezes em que eu e meu companheiro tivemos tratamento diferenciado – para pior – por sermos brasileiros. Não que seja imediatamente identificável que somos brasileiros, mas ao falarmos em português isto é facilmente identificável por qualquer pessoa daquele país. Assim, vivenciamos situações como estar em um prédio histórico que passava por reformas e vermos um casal heterossexual de duas pessoas loiras que falavam em inglês terem a entrada permitida e minutos depois quando perguntei se poderia visitar o mesmo local, termos a entrada não autorizada com a alegação que o local estava em obra. Mas o mais comum era sermos seguidos por seguranças em supermercados e shoppings[34], algo que acontece cotidianamente com a população negra e pobre no Brasil, mas que eu, com meus privilégios de não ser identificado como sendo de nenhuma dessas duas identidades no nosso país, nunca havia passado por algo deste tipo nem aqui no Brasil, nem em qualquer outro país que já visitamos. A colonialidade também se fazia presente nas explicações de museus e centro

[31] O acordo previa que o estado do Rio de Janeiro poderia pegar mais empréstimos no sistema financeiro e com o Governo Federal, além de ter a cobrança de dívidas com a União suspensas por três anos.

[32] Para maiores informações sobre o Regime de Recuperação Fiscal, lera a lei complementar 159/2017 disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp159.htm>. Acesso em: 11 jan 2018.

[33] Modalidade de estágio em que a pessoa pode fazer parte do seu doutoramento no exterior.

[34] Experiência relatada por outras pessoas brasileiras que também estavam vivendo naquele país.

culturais. Sempre que havia algo apontado como positivo em relação ao Brasil era justificado como sendo por alguma influência europeia. Há também um certo ar nostálgico e de exaltação do período das grandes navegações e conquista de outros povos, o que pode ser lido nos nomes de importantes avenidas, pontes, centros comerciais, monumentos em diversas partes do país. A invisibilidade da identidade negra portuguesa, a estigmatização intensa da população romani/cigana e a discriminação e a guetificação de pessoas vindas das ex-colônias africanas também eram processos bastantes evidentes neste país.

De Lisboa senti as dores inomináveis do assassinato da vereadora Marielle Franco (Psol- RJ)[35] e do seu motorista Anderson Gomes no dia 14 de março de 2018. Amb@s foram fuzilad@s em pleno Centro da cidade do Rio de Janeiro por volta das 21h durante a intervenção militar federal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Este crime hediondo gerou uma onda de comoção não só na cidade do Rio de Janeiro, mas em todo país e em diversas cidades do mundo, incluindo Lisboa. No dia seguinte ao crime, milhares de pessoas se reuniram em frente à Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro onde Marielle Franco exercia o seu mandato, exigindo justiça [Figura 13]. No mesmo dia, manifestações semelhantes ocorreram em diversas cidades do país[36].

Figura13: Protesto na Cinelândia, Centro do Rio, no dia 15/03/2018 exige justiça pelo assassinato de Marielle Franco e Anderson Silva. Foto: G1.

[35] Marielle era uma mulher negra, em um relacionamento lésbico e oriunda do Complexo de favelas da Maré. Em pouco tempo de atuação como parlamentar, já tinha se tornado uma referência na pauta da defesa dos Direitos Humanos e uma das principais figuras políticas dentro do Psol na cidade do Rio de Janeiro. Até o momento (janeiro de 2019) as autoridades não sabem – ou pelo menos não dizem nada sobre - quem matou e quem mandou matar Marielle Franco.

[36] Para mais informações sobre estes protestos ver: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/manifestantes-protestam-pelo-pais-contra-a-morte-de-marielle-franco.ghtml>. Acesso em 11 jan 2019.

Figura14: Manifestação na Av. Paulista em 15 de março de 2018 exigindo justiça pelo assassinato de Marielle Franco e Anderson Silva. Foto: G1

Pouco tempo depois, em 07 de abril de 2018, o ex-presidente Lula (PT) se apresentou à Justiça em São Bernardo do Campos após dias de resistência e de muita tensão em todo país, com a confirmação de sua condenação em um tribunal de segunda instância (Tribunal Regional Federal da quarta região – TRF-4) por supostos envolvimentos em atos de corrupção e lavagem de dinheiro no caso de um apartamento tríplex na cidade do Guarujá no litoral do estado de São Paulo. A defesa de Lula contesta tal condenação pois Lula foi acusado por “atos indeterminados”, dificultando fortemente o trabalho da defesa já que não se sabe bem como agir juridicamente sobre algo que é indeterminado. Toda esta trama jurídica-midiática não fez com que sua popularidade diminuísse. Lula, no dia de sua prisão, foi carregado nos braços de apoiador@s que lotavam as imediações do sindicato d@s metalúrgic@s de São Bernardo do Campo em São Paulo [Figura 15].

Figura 15: Lula sendo carregado por apoiador@s no dia de sua prisão.

Foto: Francisco Proner Ramos.

Além disso, nas semanas e meses que se seguiram, vigílias foram feitas em frente ao prédio da polícia federal de Curitiba onde ele se encontra preso. Um outro indício da continuação de sua alta popularidade é que em todas as pesquisas eleitorais realizadas ao longo do ano de 2018 indicavam chances de Lula, candidato à Presidência da República pelo PT, ganhar no primeiro turno nas eleições de outubro de 2018. Com Lula fora da disputa eleitoral, mesmo que de forma ilegal[37], a candidatura de Jair Bolsonaro (PSL), candidato de extrema-direita, passou a aparecer na frente em todas as pesquisas, ameaçando intensificar ainda mais o desmonte de políticas e programas que visavam aumentar o bem estar da população através da diminuição das desigualdades sociais.

[37] Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), Lula tinha o direito de ter seus direitos políticos preservados até que se esgotem todos os recursos nas instâncias superiores do judiciário brasileiro – o que ainda não aconteceu – pois o Brasil é signatário do Pacto de Direitos Civis da ONU, o que o faz ter força de lei. Isto fez com que o Comitê de Direitos Humanos se posicionasse neste sentido por duas vezes perante o Estado brasileiro, que por sua vez, seguiu não cumprindo a determinação deste pacto internacional. Para ler uma reportagem sobre o assunto acessar: <https://www.conjur.com.br/2018-ago-17/comite-onu-defende-direito-lula-concorrer-presidencia>. Acesso em 16 set 2018.

Figura 16: Fotos mostram mobilização contra Bolsonaro, na Cinelândia, e a favor do deputado, em Copacabana

Foto: TV Globo/G1 – 29/09/2018

Em 06 de setembro de 2018, o candidato Jair Bolsonaro (PSL) sofreu um atentado enquanto fazia campanha em Juiz de Fora, Minas Gerais. Segundo as autoridades policiais, Adélio Bispo de Oliveira esfaqueou o candidato que foi levado às pressas para um hospital da cidade[38]. A partir deste momento, Bolsonaro não pôde mais fazer campanhas nas ruas ou ir aos debates eleitorais[39]. No dia 29 do mesmo mês, a partir de uma mobilização iniciada por um grupo de 30 mulheres no facebook[40], milhões de pessoas (eu inclusive) saíram às ruas de centenas de cidades no país e no mundo em uma ação suprapartidária sob o lema "#Ele Não". Era um apelo para que as pessoas votassem em qualquer candidatura à Presidência da República exceto a de Jair Bolsonaro (PSL) por seus posicionamentos contrários ao regime democrático e posicionamentos excludentes. As duas maiores manifestações se realizaram nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro onde

[38] Para maiores informações ver: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/06-09-2018/jair-bolsonaro-e-vitima-de-atentado-em-juiz-de-fora.html>. Acesso em 20 set 2018.

[39] A não participação nos debates era justificada como sendo recomendações médicas para que não falasse muito e desta forma comprometesse a sua recuperação. No entanto, neste período o candidato deu entrevistas para as redes de TV Bandeirantes, Record e Rede TV dentro do hospital além de gravar pequenos vídeos com o pastor Silas Malafaia no mesmo local.

[40] A página do evento alcançou mais de 3 milhões de mulheres em menos de uma semana.

centenas de milhares de pessoas se manifestaram. No mesmo dia, algumas cidades fizeram manifestações a favor do Bolsonaro, como no Rio de Janeiro.

Apesar de terem sido manifestações de proporções muito diferentes, como pode ser visto nas imagens acima, os grandes meios de comunicação cobriram em seus telejornais dando o mesmo destaque. Esta pretensa imparcialidade/equilíbrio na cobertura jornalística não foi vista nas manifestações contra e a favor do impeachment de Dilma em 2016.

No primeiro turno das eleições realizado no dia 07 de outubro de 2018, Jair Bolsonaro (PSL) obteve 46% dos votos válidos (aproximadamente 49 milhões de votos)[41] e Fernando Haddad (PT)[42] 29% (aproximadamente 31 milhões de votos)[43].O Congresso Nacional passou a ser não mais conservador, mas ultraconservador, com o "partido nanico" de Bolsonaro elegendo mais de 50 deputad@s e se tornando a segunda maior bancada da Câmara dos Deputad@s, atrás apenas da bancada do PT. Após este resultado, a divisão e a tensão política passaram a se movimentar em uma espiral crescente, sendo notificado mais de 50 casos de violência relacionados à disputa eleitoral em diversas regiões do país em menos de uma semana. O caso mais grave foi o assassinato do mestre de capoeira Moa do Katendê na madrugada do dia 08 de outubro na cidade de Salvador, Bahia. Moa foi esfaqueado por um apoiador de Bolsonaro ao defender o Partido dos Trabalhadores em um bar[44]. Durante o segundo turno, Bolsonaro não foi a nenhum debate com o candidato Fernando Haddad (PT). Ao final, a votação do segundo turno das eleições realizado no dia 28 de outubro de 2018, Jair Bolsonaro (PSL) foi eleito Presidente da República com 55% (aproximadamente 57 milhões de votos), tendo seu adversário, Fernando Haddad, conseguido 44% (aproximadamente 47 milhões de votos)[45].

---

[41] É importante ressaltar que Bolsonaro tinha menos de 10 segundos na propaganda eleitoral obrigatória nos rádios e TVs, sendo candidato de um partido muito pequeno, o Partido Social Liberal (PSL), e contando com o apoio de outro partido muito pequeno, o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). Sua campanha utilizou principalmente o whatszap e pronunciamentos ao vivo pela internet como ferramentas para capilarizar suas ideias.

[42] Com o impedimento definitivo da candidatura de Lula, Fernando Haddad (PT), ex-prefeito da cidade de São Paulo deixou de ser vice na candidatura de Lula e passou a encabeçar a chapa tendo Manuela D´ávila (PCdoB) como candidata à Vice-Presidenta.

[43] Para mais detalhes ver: <https://politica.estadao.com.br/eleicoes/2018/cobertura-votacao-apuracao/primeiro-turno>. Acesso: 16 out 2018.

[44] Para maiores detalhes ver: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/10/10/assassino-confesso-de-mestre-de-capoeira-e-preso-em-salvador.ghtml>. Acesso em: 13 out 2018.

[45] Para mais detalhes ver: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/eleicoes/2018/apuracao/2turno/brasil/>. Acesso: 04 nov 2018.

Figura 17: Multidão comemora a vitória de Bolsonaro em frente ao seu condomínio na noite da apuração do segundo turno.

Foto: reprodução TV Record

Seguindo o movimento realizado durante toda a campanha, seu primeiro pronunciamento à nação após a confirmação de sua vitória na noite do dia 28 de outubro foi realizado pelas redes sociais em transmissão ao vivo retransmitido simultaneamente pelas redes de TV, onde assisti. Neste pronunciamento, na mesa que estava entre o Presidente eleito e a câmera, portanto em local bem visível, se via três livros: um exemplar da bíblia, a Constituição federal e o "O mínimo que você precisar saber para não ser um idiota" de Olavo de Carvalho. Somente depois, na varanda de sua casa na Barra da Tijuca é que o Presidente eleito foi ler um pronunciamento também ao vivo em um pool de emissoras de TV que também assisti. Neste, Bolsonaro foi antecedido por uma oração do Senador Magno Malta (PR-ES)[46].

Nas semanas que se seguiram diversos militares passaram a ser indicados para ocupar cargos de ministros e de outros cargos de destaque na administração federal[47]. Além disso, o juiz Sérgio Moro, o juiz de primeira instância que condenou

[46] Magno Malta (PR-ES), um dos principais integrantes da bancada evangélica no Congresso Nacional, foi um dos principais aliados de Jair Bolsonaro durante toda a campanha. Ele também concorreu à reeleição ao Senado Federal pelo estado do Espírito Santo, mas foi derrotado.

[47] Almirante Bento Costa Lima leite de Albuquerque Junior (Minas e Energia), General Augusto Heleno (Gabinete de Segurança Institucional), General Fernando Azevedo e Silva (Defesa), General Carlos Alberto dos Santos Cruz (Secretaria de Governo), Tarcísio Freitas (Infraestrutura), Tenente-coronel reformado da Força Aérea Brasileira Marcos Pontes (Ciência e Tecnologia). O Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez não é militar, mas é professor emérito da Escola de Comando e

Lula, também foi indicado para o Ministério da Justiça. Para completar o quadro de surrealidade política, prestes a entrar em seu último mês de Governo, o Governador do estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão (MDB) foi preso enquanto dormia no Palácio Laranjeiras no dia 29 de novembro de 2018 pela polícia federal acusado de dar continuidade às práticas criminosas do ex-governador e seu mentor político, Sérgio Cabral, que já está condenado a mais de 150 anos de prisão por diversos crimes. Foi a primeira vez que um Governador em exercício foi preso na história do Brasil sem a necessidade, inclusive, de autorização da Assembleia Legislativa do estado.

No dia 24 de janeiro de 2019, o deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ), principal opositor de Jair Bolsonaro e sua plataforma política enquanto ambos eram deputados federais representando o estado do Rio de Janeiro[48], declarou em entrevista ao Jornal Folha de S. Paulo que estava fora do país e que abriria mão de assumir seu terceiro mandato – que se iniciaria no próximo dia 1º de fevereiro – por temer ter o mesmo fim que sua amiga pessoal e de partido, Marielle Franco. Jean já vinha sofrendo ameaças de morte e hostilidades nas ruas deste o seu primeiro mandato, mas elas se intensificaram no ano passado. As suspeitas de ligação do senador eleito Flávio Bolsonaro (PSL/RJ), filho do presidente, com milicianos presos suspeitos de terem ligação com a morte de Marielle Franco também teria contribuído para a decisão do parlamentar. Além disso, outras autoridades públicas fizeram graves ameaças públicas à vida de Jean Wyllys. Segundo Jean, foi o que fez a desembargadora do Rio de Janeiro, Marilia Castro Neves, em um grupo de magistrados no Facebook, onde sugeria a execução do parlamentar, “uma execução profilática”, mas a execução, segundo ela, “não valeria a bala que o mataria nem o

---

Estado Maior do Exército. O general da reserva ativa do Exército, Francisco Mamede de Brito Filho foi indica ocupar a chefia de gabinete do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Um outro general, Franklimberg Ribeiro de Freitas passou a ser o presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A presidência dos Correios, altos cargos executivos na Caixa Econômica Federal, Petrobras, Telebrás e em diversos ministérios também passaram a ser ocupados por militares. Para mais detalhes sobre a configuração dos ministérios ver: < https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/militares-ja-se-espalham-por-21-areas-do-governo-bolsonaro-de-banco-estatal-a-educacao.shtml?fbclid=IwAR1RUVPDwim8sm6G1nOucEnEStCl7Sbhze6Kj2gTjWnAOXnoPxuI_YYY8vM> e < https://oglobo.globo.com/brasil/desde-inicio-do-governo-bolsonaro-41-militares-assumiram-postos-chave-23386718>. Acesso: 21 jan 2019.

[48] Para acompanhar uma parte destes embates, ver os enfretamentos em torno do Kit Anti-Homofobia em CRUZ, 2014.

pano que limparia a cena do crime”[49].Desta forma, chegamos ao ponto na nossa atual “democracia” que um dos principais expoentes da oposição ao governo saiu do país por não ter garantias que aqui ele continuaria vivo.

Fiz toda esta trajetória dos acontecimentos históricos singulares (BHABHA, 2011) do momento presente do Brasil e da minha implicação no campo (PINAR, 2007) para apontar como escolhas, afetações, subjetivações, emoções, objetos de estudo, política partidária/institucional ocorrem de forma rizomática e explicitam como modos de produção de subjetividades estão em acirrada disputa de dispositivos de governamento biopolítico díspares. Como Pinar (2007), acredito que “nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente autobiográfico e político” (p.21). Assim, nas ruas, parlamentos, redes sociais, escolas e em todo e qualquer ambiente de convívio social o que se disputa são produções de subjetividades, modos de governo sobre os corpos, governamentalidades (FOUCAULT, 2008), que defendem e/ou atacam determinadas práticas e identidades sociais; que tentam perpetuar ou transformar normas sociais, regimes de verdades.

Viver e fazer pesquisa em um país (e em um estado) com um nível de instabilidade institucional, econômica e social, onde grande parte da população é (ultra)conservadora em algum nível e, por medo de perder seus privilégios, aplaudiu/aplaude (ou bate panelas nas janelas e varandas) o desmonte da democracia, das políticas de combate às desigualdades sociais, a implementação de um aprofundamento de uma política e de uma racionalidade neoliberal (MACEDO, 2017) na marra sem o consentimento das urnas, onde o presidente passa a ser um representante dos segmentos historicamente privilegiados que monta um ministério nitidamente sem preocupação com as questões sociais formado em um primeiro momento só por homens brancos ricos heterossexuais, onde a política externa deixa de olhar horizontalmente para outros países do hemisfério sul, onde a extrema direita conta com um apoio popular crescente é entristecedor e revoltante. Revolta essa que se misturou com um sentimento de frustração após a vitória do ultraconservadorismo e do ultraneoliberalismo, agora referendado pelas urnas com a vitória de Jair Bolsonaro (PSL) e da composição do Congresso Nacional. O que o Presidente Michel Temer (MDB-SP) vinha fazendo provavelmente será aprofundado

[49] Para ler a entrevista completa ver: https://www.folhape.com.br/politica/politica/camara-federal/2019/01/24/NWS,94319,7,771,POLITICA,2193-LEIA-ENTREVISTA-JEAN-WYLLYS-QUE-ABANDONOU-POLITICA-PAIS.aspx. Acesso em: 25 jan 2019.

e acelerado pelo novo Governo. Um neoliberalismo radical representado pela escola econômica de Chicago, uma militarização de diversas instituições, o apoio a movimentos como o Escola Sem Partido, um peso ainda maior de bancadas como a ruralista, a da segurança pública e a religiosa - a chamada “bancada BBB” (bancada da bala, do boi e da bíblia) - nas pautas governamentais; um alinhamento automático[50] ao Governo norte-americano de Donald Trump... A sensação é que todo um projeto de país minimamente preocupado com as questões da diversidade, das desigualdades sociais e da inclusão estão se dissolvendo.

Justamente por isso, passo a analisar nesta tese, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, o cenário de retrocesso atual[51] (CARREIRA & GONÇALVES, 2018; ONU Mulheres, 2016) com as crescentes manifestações destes discursos de ódio sexistas, classistas, racistas, generificados e lgbtfóbicos como sendo também uma reação, como efeitos de políticas públicas e governamentais que de alguma forma fizeram com que pessoas e grupos que ao longo da história do Brasil sempre tiveram privilégios sociais sentissem que tais privilégios estavam sendo ameaçados por tais políticas. Jimena Furlani (2009) ao tratar da não linearidade da história, se contrapondo assim à ideia que defende a existência de uma ‘evolução histórica’, aponta que grupos que se opõem às conquistas de direitos por grupos histórica e socialmente marginalizados existiram e continua existindo.

> (...) sempre haverá parcelas da sociedade que se re-organizam para fazer voltar moralismos conservadores e tradicionais, sobretudo quando consideram que certos grupos e/ou sujeitos (mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, negros, negras, indígenas) ‘estão conquistando direitos demais’ (FURLANI, 2009, p.140)

Assim, as práticas e os movimentos (ultra)conservadores, expressos no ódio à democracia e às minorias, tão bem representadas nas manifestações de rua e

[50] O que pôde ser comprovado pelo apoio quase que instantâneo do Presidente Jair Bolsonaro à declaração do Governo Trump de reconhecer a auto titulação como Presidente da República da Venezuela de um dos líderes da oposição ao Governo de Nicolas Maduro, o presidente do parlamento venezuelano, Juan Guaidó no dia 23 de janeiro de 2019. Para maiores detalhes ver: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/01/brasil-reconhece-chefe-do-legislativo-como-presidente-da-venezuela.shtml. Acesso em: 25 jan 2019.

[51] É importante apontar que o conservadorismo não deixou de existir em nenhum momento do período analisado. Mesmo no auge das políticas igualitárias, havia dificuldades, por exemplo, de levar para dentro do MEC este tipo de política. E quando já estava dentro da instituição, era difícil fazê-la caminhar devido às resistências de burocratas que não concordavam com os valores defendidos por tais políticas. No campo acadêmico, a mesma situação. Não surgem pesquisador@s ligad@s ao conservadorismo apenas nos últimos anos.

redes sociais na internet, são algumas das performatividades políticas que estarão em análise aqui.

Desta forma, assumo este desconforto com este cenário e me volto para a trajetória das políticas igualitárias[52], em especial às educacionais voltadas para as questões de gênero, raça/etnia e da população LGBT, e aquilo que acredito ser suas potencialidades. Neste sentido, este trabalho objetiva analisar, a partir de uma vertente micropolítica, um conjunto de políticas públicas e governamentais educacionais que foram propostas para o enfretamento das desigualdades sociais na educação escolar básica pública brasileira. Desigualdades sociais estas, criadas e mantidas a partir de marcadores sociais da diferença interseccionados. Entre tais marcadores estão as questões de gênero, sexualidade e étnicorraciais (entre outros). É importante frisar que a interseccionalidade é entendida neste trabalho não como o cruzamento de marcadores sociais da diferença vistos como realidade no sentido ontológico, mas como eixos de forças, como relações de poder que criam tradições visando naturalizar, substancializar, determinadas significações que contribuem no surgimento de subalteridades, de hierarquizações sociais mais ou menos intensas. Assim, procuro me afastar de uma abordagem sistêmica da interseccionalidade onde estaria presente "uma concepção de poder que considera apenas seu caráter repressivo, sem levar em conta a sua dimensão relacional e pontuada de conflitos e resistências" (PISCITELLI, 2008, p.267). Dialogo com uma abordagem construcionista da interseccionalidade (BRAH,2006; MCKLINTOCK, 2010), buscando privilegiar os aspectos dinâmicos e relacionais das identidades sociais, além de considerar como "coisas distintas as categorias de articulação de diferenças e os sistemas de discriminação" (AGUIÃO, 2015).

Nesta tese, parto do entendimento da política de Chantal Mouffe (2007) como sendo um "conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político[53]" (MOUFFE, 2007, p.16) para argumentar que este conjunto de políticas públicas e governamentais tem sido (ou foi?)[54] uma forma eficaz de produção de subjetividades mais alinhadas com a perspectiva da

[52] De acordo com Daniela Auad (2008), "políticas de educação para a igualdade de gênero" (p.52).
[53] Mouffe (2007) entende o político como "a dimensão de antagonismo que é constitutiva das sociedades humanas" (p. 16).
[54] Em 2016 o país sofreu mais um golpe de Estado e em 2018 elegeu um Governo de extrema-direita, o que vem interferindo negativamente também nas ações governamentais aqui analisadas. Por outro lado, acredito que o efeito de tais políticas continua a reverberar.

efetivação dos Direitos Humanos. Analiso tais ações políticas como uma tentativa de intervir nas “condições biopolíticas da vida” (TAYLOR, 2018) de algumas minorias – mas não só-, impactando valores e práticas discriminatórios e excludentes no Brasil e que repercutiram fortemente na sociedade brasileira, além de provocar às reações conservadoras apontadas anteriormente. Acredito, juntamente com divers@s pesquisador@s (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO & CAMARGO, 1999; FURLANI, 2005; LOURO, 1999; MEYER & SOARES, 2004; TORRES, 2010), que tratar ou não destas temáticas na educação constitui uma forma de controle de comportamentos.

Este trabalho, assim como os de diver@s outr@s pesquisador@s (FOUCAULT, 2001; LOURO, 1999, 2004; SILVA, 2000; VILELA, 2006; TORRES, 2010) considera que os marcadores sociais da diferença como a sexualidade, gênero, raça e etnia entre outros são constituídos cultural e discursivamente a partir de relações de poder contingentes. Desta forma, esta tese não analisa as políticas públicas aqui elencadas como sendo a solução para os conflitos e disputas sociais, e sim, compartilha com Marco Aurélio Prado e Maria Juracy Toneli (2013), a interpretação de que o conflito e o dissenso são constitutivos das democracias. Estas características são constitutivas, mas não significa que sejam imutáveis. Desta forma, compartilho do otimismo de Michel Foucault quando ele se refere às possibilidades de transformações sociais:

> Há um otimismo que consiste em dizer que as coisas não poderiam ser melhores. O meu otimismo consistiria em dizer que muitíssimas coisas podem ser mudadas, por mais frágeis que sejam, mais arbitrárias do que autoevidentes, mais uma questão de circunstâncias históricas complexas, mas temporárias, do que com restrições antropológicas inevitáveis (FOUCAULT, 1990, p. 156).

Aqui focarei em um desdobramento destas políticas igualitárias, uma política pública curricular que pretendeu levar a cabo transformações sociais, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), para sinalizar a potencialidade de medidas governamentais capilares como esta na desconstrução de regimes de verdades discriminatórios e excludentes, além das desigualdades sociais existentes em nosso país. Para isso, utilizo principalmente, e de forma inédita, o acervo do projeto GDE+5, elaborado através de uma parceria entre a SPM/PR, SEPIR/PR, SECADI/MEC e o CLAM/UERJ. Este projeto tinha como objetivo geral avaliar esta política pública por amostra[55], após 5 anos do início do GDE, para “contribuir para o

[55] Para saber a relação completa de Universidades envolvidas com o projeto GDE+5 ver o Anexo VIII.

aprimoramento da política pública de educação paras as diversidades de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais”(CARRARA et al, 2017, p.24). Considero importante ressaltar que este trabalho não visa fazer uma avaliação do GDE enquanto política pública, onde, aí sim, se buscaria apontar pontos positivos e negativos do referido curso. Meu foco está na potencialidade de política.

Outro ponto a ser destacado é que, sem negar a importância da atuação estatal no contexto brasileiro, não analiso tal política pública a partir de um viés estadocêntrico, de um poder soberano, ou seja, onde toda e qualquer ação política emana do Estado, mas a partir de uma perspectiva que aponta para a capilaridade tanto na sua elaboração e implementação quanto em seus efeitos.

Assim, inicialmente farei uma análise micropolítica desta política pública curricular a partir de documentos produzidos pelo Estado brasileiro ou nos quais o Estado brasileiro se baseia[56], tendo em vista o que Luiz Mello afirmou na segunda Conferência Nacional LGBT: “as políticas públicas são feitas a partir de substratos legais” (BRASIL, 2011, p.86). Estes documentos foram produzidos a partir de uma política global que surge após a Segunda Guerra Mundial que visa fazer com que os Direitos Humanos se tornem uma tradição global. Desta forma, tais documentos produzidos e performados em conjunto com a produção acadêmica e os movimentos socais sobre as temáticas aqui referidas, contribuíram para a construção das condições de possibilidade (FOUCAULT, 2001) para que políticas como o GDE surgissem. Aqui, tais substratos legais são analisados tendo como eixo de análise suas contribuições para a produção de um discurso ético e moral que justifique a

[56] Os substratos legais analisados aqui são: 1) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); 2) Constituição Brasileira (1988); 3) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); 4) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); 5) Declarações e Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993); 6) Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); 7) Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); 8) Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (1993); 9) Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994); 10) Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994); 11) IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher (1995); 12) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); 13) Parâmetros curriculares Nacionais (1997); 14) Fórum Mundial de Educação (2000); 15) Plano Nacional de Educação (2001); 16) Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010); 17) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); 18) Programa Brasil Sem Homofobia (2004); 19) Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (2006); 20) Programa Saúde na Escola (2007); 21) I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008); 22) Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009); 23) II Conferência Nacional LGBT (2011); 24) Sistema Nacional LGBT (2013); 25) Plano Nacional de Educação (2014); 26) III Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de LGBT (2016).

abordagem das questões ligadas à diferença no contexto educacional como uma tentativa de se criar uma nova normatização, mais diversa e democrática, através de uma intervenção na atuação d@s profissionais da educação formal (docentes e gestor@s sobretudo), mais especificamente da educação escolar pública nas últimas décadas[57].

A escolha destes documentos se deu por todos terem entre seus objetivos a intenção, em alguma medida, de governar as práticas educativas no âmbito escolar formal no que se referem às questões envolvendo marcadores sociais da diferença que o GDE focou. Analisarei este curso como uma política governamental/pública curricular, de promoção da igualdade pois entendo-o como um exemplo de efetivação de propostas que incidem na área da educação formal escolar presentes em vários dos documentos citados - uma implementação efetiva[58] - que obteve em grande parte êxitos esperados (e não esperados), não só em relação ao público alvo, como o de interferir biopoliticamente - de forma capilarizada - na cultura sexista, racista, machista e lgbtfóbica da sociedade brasileira.

O alvo direto desta técnica de governamentalidade[59] eram @s docentes, que deveriam introjetar em seus processos de subjetivação uma nova normatização não heteronormativa, não sexista e não racista, fazendo com que se autorregulassem, internalizando tais valores e práticas contribuindo assim no rompimento do ciclo de formação de subjetividades e práticas homofóbicas, racistas e misóginas em nosso país ao não continuar “amolando facas” (BAPTISTA, 1999) com as futuras gerações, os alvos indiretos. Assim, fazer-se-ia com que mais vidas pudessem ser consideradas “vidas vivíveis” (BUTLER, 2010) neste espaço de “cohabitação não escolhida” (BUTLER, 2017) em que a humanidade se encontra. Desta forma, essas

[57] E também de marcos documentais que não sejam voltados especificamente para à educação formal escolar, mas que tratem também desta temática como os Programas Nacionais de Direitos Humanos, o Programa Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT.

[58] O que chamo aqui de implementação efetiva é a criação e realização de fato do curso, onde diversas turmas por todo o país iniciaram e concluíram o curso. Isto não significa que as intenções do curso foram efetivamente alcançadas em sua totalidade, ou seja, a modificação das práticas dest@s docentes sobretudo em sala de aula em relação às questões LGBT. Já quando afirmo que o público foi alcançado em partes é porque por mais que tenha atingido milhares de profissionais da área da educação, ainda é uma parcela pequena se levarmos em conta o número total de docentes da educação básica no Brasil, 2,2 milhões docentes segundo o censo escolar de 2016 realizado pelo MEC (Dado disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>).

[59] A governamentalidade era entendida por Michel Foucault (2008) como sendo o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, além de marcar a entrada da questão do Estado no campo de análise dos micropoderes.

ações se constituem como um contrapondo à naturalização de estereótipos “estabelecidos principalmente no âmbito da biologia dos séculos XVIII e XIX que jogaram um papel decisivo na desqualificação social de pessoas, segmentos sociais, sociedades, países e até mesmo continentes” (MINELLA & CABRAL, 2009, p. 21). O racismo, o patriarcalismo, o sexismo e a lgbtfobia que se constituíram a partir daí, para além de simples práticas de exclusão e discriminação de grupos e sujeitos considerados anormais/inadequados, são verdadeiras formas de extermínio biopolítico de tais parcelas da população através do imobilismo do poder público.

Assim, ao se pensar nos efeitos do GDE enquanto política pública curricular, ao mesmo tempo que aponto para o exercício de um poder disciplinar capilar, ela também pode ser entendida concomitantemente como possuindo um caráter biopolítico. Isto porque o GDE visou fazer com que seus/suas* participantes internalizassem valores que permitam que parcela significativa da população brasileira (negr@s, índi@s, LGBT e mulheres) possa não só conviver na sociedade de forma menos discriminatória e estigmatizada, mas principalmente, deixar de serem mort@s simplesmente por fazerem parte destes grupos marginalizados. Além disso, a criação de um ambiente não discriminatório poderia oferecer bases sociais menos violentas à toda população, atingindo também grupos sociais outros que não eram o foco inicial de tal política.

Os efeitos convulsivos por parte de grupos conservadores – como, por exemplo, a utilização do “slogan ‘ideologia de gênero’” (PARAÍSO, 2018) como uma tática para se criar pânicos morais – também são vistos aqui como uma reação às políticas públicas[60] levadas a cabo pelos Governos petistas (MACEDO, 2017; 2018) que de alguma forma desafiaram alguns dispositivos e/ou paixões normativas de produções de privilégios ao levar a discussão da produção da diferença para dentro do Ministério da Educação.

Para efetivar tal análise, organizarei este trabalho da seguinte forma: no capítulo 1 exponho os pressupostos da perspectiva teórica que adoto ao longo deste trabalho, ou seja, a pós-estrutural. Em seguida, no capítulo 2, analiso historicamente o surgimento das condições de possibilidades para que fossem realizadas políticas

[60]Faço tal afirmação ciente que as políticas públicas não foram as únicas responsáveis por desafiarem normas racistas, sexistas e lgbtfóbicas na sociedade brasileira no período analisado. Artefatos culturais como filmes, peças teatrais, exposições, novelas, propagandas, práticas da cibercultura como os memes, fotos e vídeos virais ou ainda debates e congressos acadêmicos entre outros também contribuem para estes embates éticos e morais.

públicas e governamentais educacionais voltadas para o enfrentamento das desigualdades sociais histórica e culturalmente solidificadas no Brasil. Para isso, dividi a análise destas condições em três partes: as legislações, as produções acadêmicas e os movimentos sociais identitários. Já no capítulo 3, trago o que estou entendendo por políticas públicas e políticas governamentais para diferença, com as quais eu irei trabalhar. Neste capítulo também analiso o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) como uma política pública curricular capilarizada que: a) visou interferir no processo de subjetivação de docentes da sociedade brasileira através da desconstrução da normatização conservadora e; b) almejou elaborar uma nova normatização mais amplamente democrática que reitera a tradição dos Direitos Humanos no Brasil. Para isso analisei diversas edições do GDE em diversas regiões do país, desde seus materiais elaborados regionalmente, suas estratégias locais e depoimentos de formulador@s, professor@s, tutor@s, cursistas, além de trabalhos de alun@s de cursistas apontando para a capilaridade presente em tal política, onde tanto o poder disciplinar quanto um poder governamentalizado se fizeram presentes. No capítulo 4, analiso a escalada conservadora atual como uma reação às políticas públicas dos governos petistas que de alguma forma questionaram não só os tradicionais privilégios de uma parcela da população brasileira, mas também a moralidade conservadora. Neste capítulo aponto ainda para a permanência, mesmo sob ferrenho ataque, dos efeitos objetivados por políticas como o GDE na sociedade brasileira.

1 DIÁLOGOS PÓS-ESTRUTURAIS

> Se canto sou ave, se choro sou homem
> Se planto me basto, valho mais que dois
> Quando a água corre, a vida multiplica
> O que ninguém explica é o que vem depois...
> (...)
>
> *"Chance de Aladim", Heloisa Fonseca*

Este trabalho adota uma perspectiva pós-estrutural e ao fazer isso abrimos mão de utilizarmos os portos seguros da modernidade - o sujeito, a consciência, o contexto, a cultura, a realidade, a razão, a experiência, a ciência, o conhecimento[61] - da forma como foi trabalhada na tradição moderna/ estrutural, ou seja, uma espécie de escudo explicativo. Isto não significa defender a irrelevância de tais conceitos, e sim, considerar que eles não devem ser vistos como algo a priori, ou ainda, que é preciso historicizá-los. Trabalhar a partir de tal base teórica é estar ciente do "risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas" (LOPES, 2015). É não negar a realidade ontológica, mas defender a impossibilidade de seres humanos acessá-las sem ser por um processo de significação. A perspectiva pós-estrutural questiona

> pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência, afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo tempo, elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar "a" realidade em uma perspectiva totalizante, para depois prescrever medidas e ações de intervenção homogêneas e, também, universalizantes (MEYER, 2013, p.52).

De uma maneira geral, podemos dizer que uma abordagem pós-estrutural[62] faz um contraponto à uma visão positivista das Ciências, desconstruindo epistemologicamente a ideia segundo a qual haveria uma verdade última universal,

[61] Para aprofundar o entendimento destes pressupostos da modernidade ver FLAX, 1992; SCOTT, 1998; PETERS, 2000; MEYER, 2013; PARKER & DEACON, 2011.

[62] Estou chamando de forma mais geral de "pós-estrutural" estas pesquisas, mas ciente das diferenças existentes entre os que denominam suas pesquisas como pós-moderna, pós-colonial, pós-críticos, pós-gênero, pós-feminista ou mesmo as pesquisas ligadas ao Multiculturalismo, Estudos Culturais, Estudos Étnicos e Raciais , Estudos Queer etc. É importante frisar que apesar destas diferenciações, há um intenso diálogos entre todas essas abordagens e um compartilhamento de pressupostos mínimos como a recusa na objetividade de uma suposta realidade, a crença em uma verdade última, universal e inquestionável. Para maiores detalhes das diferenças entre estas correntes, ver Tomaz Tadeu da Silva (1993; 1995; 1999)

inquestionável, a ser descoberta, ou ainda que existiriam estruturas ocultas que governariam o mundo, as práticas sociais, e que elas seriam desvendadas/descobertas de forma objetiva pelas grandes teorias científicas. Como nos apontam Nogueira, Neves e Barbosa (2005), “a própria palavra ‘descobrir’ pressupõe uma realidade estável e existente que pode ser revelada através da observação e da análise” (p.199). Assim, a partir de uma análise pós-estrutural, não há uma estrutura, uma verdade oculta que uma vez descoberta nos faria entender o funcionamento do gênero, das sexualidades, do poder ou de qualquer outro conceito e/ou prática social.

No campo educacional, especificamente, Silva (1994) nos aponta que as metanarrativas muitas das vezes ainda são vistas como necessárias, os aspectos regulativos e de governo são explícitos, a autonomia do sujeito é cultivada e a razão se constitui como um dos fundamentos centrais das práticas educacionais. Ainda segundo este autor, o campo educacional, no qual políticas como o GDE tentam intervir, ainda é, preferencialmente, o “lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse é o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam” (SILVA,1994, p.248). No caso brasileiro, foi só a partir dos anos de 1990 que as perspectivas pós-estruturais e pós-críticas começaram a ter ressonância nos estudos curriculares, fazendo com que tanto a cultura (MEYER, 2013) como o conhecimento (MACEDO, 2012) e o próprio currículo (SILVA, 2011; LOPES e MACEDO, 2011) passassem a ser entendidos sob rasura não como algo a priori, mas como uma prática de significação.

A verdade no pós-estruturalismo também é analisada a partir de uma postura antirrealista, ou seja, “uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (PETERS, 2000, p.37). Desta forma, não apenas estes significantes, mas qualquer significante é entendido juntamente com autor@s identificad@s com a Teoria do Discurso (LOPES, 2015; LOPES & MACEDO, 2011; MACEDO, 2012; LACLAU & MOUFFE, 2003; LACLAU, 2011) como um significante vazio envolto em disputas por significação.

Diferente do que recorrentemente acontece no campo educacional, em uma perspectiva pós-estrutural o sujeito não é entendido como completamente centrado,

ou seja, autônomo, autoconsciente, formado a priori e independente de suas práticas. A idealização do sujeito entendido historicamente como sendo "homem heterossexual, branco, judaico-cristão e burguês" (CAETANO, 2012) como algo imutável que tem sido criada nos últimos séculos vem sendo trincada com a contribuição desta perspectiva. Assim, o sujeito passa a ser entendido como "'descentrado' e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais" (PETERS, 2000, p.33, grifo do autor). Alice Lopes (2015) vai na mesma direção ao apontar para a contigencialidade do sujeito quando afirma que "não há sujeitos onipotentes capazes de escolher e decidir politicamente sem constrangimentos contextuais, fora de dadas formações discursivas. Sujeitos escolhem e decidem em uma existência dada, a existência é constitutiva da decisão" (LOPES, 2015, p.122).

O sujeito em uma perspectiva foucaultiana, por exemplo, não é estruturado/determinado exclusivamente por questões econômicas, psicológicas, culturais ou de qualquer outra ordem. Por outro lado, também não há uma total autonomia deste sujeito, uma liberdade de atuação, pois este além de ter seu tempo de vida finito, está em constante processo de formação, atravessado por dispositivos e constituído por/propagador de discursos que concomitantemente interferem de forma não previsível na "realidade empírica", que por sua vez contribui no processo de subjetivação que constitui este sujeito. May (2018) sintetiza o viés foucaultiano acerca do sujeito e de sua agência quando diz que este autor

> (...) não descreve um tipo de força (DEUS, o meio ambiente, genes) que necessariamente controla o pensamento e o comportamento humanos. Ele retrata um conjunto historicamente contingente de práticas que vieram a ter influência sobre o *nosso* comportamento *neste* período específico (MAY, 2018, p.105 – grifos do autor).

Embora "o sujeito coletivo universal deixe de ser o principal referencial, a saída não se encontra na direção inversa, ou seja, nas práticas individuais, pois, não se trata de uma recaída neo-liberal" (PRADO; TONELI, 2013)[63]. Um sujeito descentrado não ignora os efeitos de diversas práticas de regulação disseminadas

[63] Torres (2010), traz o conceito de "figuração" ou "configuração de Norbert Elias para analisar fenômenos que não podem ser explicados apenas por ações dos indivíduos, nem por leis sociais estruturais abstratas. Assim, o autor afirma que Elias "elabora uma sociologia processual e busca fugir das antíteses no uso dos conceitos de indivíduos e sociedade, entendendo que as pessoas estão em um fluxo nem sempre planejado ou previsível" (TORRES, 2010, p.39).

na sociedade ocidental que almejam continuar produzindo uma significação que mantenha uma forte fixação de um sujeito autônomo, racionalizado, universal. Nikolas Rose (2001) vai na mesma direção ao se referir às interpelações que grande parte da humanidade está sujeita:

> (...) certas práticas regulatórias buscam governar os indivíduos de uma maneira que está, mais do que nunca, ligada àquelas características que o definem como um "eu". (...) os seres humanos são interpelados, representados e influenciados como se fossem eus de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida (ROSE, 2001, p.141).

Estas interpelações se dão por tecnologias políticas (disciplinares e biopolíticas) que nada mais são que práticas cotidianas (OKSALA, 2018) presentes "na vida política, no trabalho, nos arranjos domésticos e conjugais, no consumo, no mercado, na publicidade, na televisão e no cinema, no complexo jurídico e nas práticas da polícia, nos aparatos da medicina e da saúde" (ROSE, 2001) entre outros, que tentam significar determinadas normas sociais como imutáveis.

Assim, os processos de identificação e subjetivação não podem ser entendidos como sendo distorcidos ou desviantes em relação à uma suposta essência humana que possuiria um caminho natural, verdadeiro, de desenvolvimento (SILVA, 1994), argumentos tantas vezes utilizados por grupos conservadores contrários às políticas de combate às desigualdades sociais. Estes processos são entendidos aqui como efeitos de disputas sobre os corpos tidos como humanos (e não humanos) em um constante exercício do poder disciplinar, biopolítico, em tentativas de governamentalização conflitantes. Foucault (2000) aponta para isso quando afirma que "a alma é o efeito e o instrumento de uma anatomia política" (p.29).

Ben Parker e Roger Deacon (2011) nos ajudam a compreender estas implicações sobre o incessante processo de constituição dos sujeitos quando afirmam que

> ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos (agentes autônomos e autômatos determinados) de discursos poderosos; reprimidos e produzidos por relações de poder – os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências. Os sujeitos são artefatos, corporificados e inscritos, da engenhosidade de uma razão entrelaçada com o biopoder (PARKER & DEACON, 2011, p.101)

Da mesma forma, o contexto não é considerado como algo já dado, independente de uma construção discursiva. O que vai delimitar o que pode ser entendido como as fronteiras de um contexto estará relacionado com a construção discursiva de um exterior constitutivo (LOPES, 2015). Butler (2008a) reforça esta forma de entendimento de uma interdependência do que está no interior e o que está no exterior de uma determinada fronteira ao analisar a constituição do processo de abjeção para a formação do que é considerado a norma, o centro, o modelo.

Um outro ponto central a ser trabalhada nesta tese é a noção de poder, noção esta que também é fortemente marcada pelas considerações de Michel Foucault. Segundo este autor, as relações de poder não devem ser entendidas como possuindo um caráter essencialmente ligado à "soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação" (FOUCAULT, 2001). Assim, as relações de poder se diferenciam da noção de poder utilizada em análises centradas em expressões que se referem a ele como algo que pode ser "tomado" por determinado grupo, partido ou pessoa, ou ainda daquelas que consideram que todas as disputas entre grupos humanos têm por base exclusivamente questões econômicas. Mesmo após ter analisado conceitos como biopoder e biopolítica[64], Foucault os considerava insuficientes para analisar as relações de poder, partindo então para a utilização dos conceitos de governo e governamentalidade. Estes dois conceitos vão além da concepção nietzscheniana de poder, ou seja, o poder entendido como confronto, luta. Assim, o governo não possui um tipo de ação jurídica nem guerreira (CASTRO, 2009, p. 190). O governo seria uma espécie de condução que visa interferir na conduta de outro indivíduo ou grupo, ou ainda do sujeito consigo mesmo. Nas palavras de Foucault, o governo

> (...) é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável (...). Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p.244).

Exemplo desta forma de governo e de governo de si seria o panoptismo tratado por Foucault (2003) como uma forma de disciplina. Com o panoptismo o poder se faz presente constantemente não só por estruturas de vigilância

[64] Para um aprofundamento deste tema ver FOUCAULT (2008).

constantes, mas principalmente pela introjeção das normas pelos sujeitos. É importante notar que se o conceito de governo e governamentalidade está ligado à uma conduta direcionada a sujeitos que atuam ou tem possibilidade de atuarem, está subentendido que a condição de liberdade[65] do sujeito é intrínseca para se ter uma relação de poder: “O poder se exerce apenas sobre sujeitos livres, ou seja, sujeitos que dispõem de um campo de várias condutas possíveis” (FOUCAULT, 1995, p.244). Se um indivíduo está isolado, preso, acorrentado, aí não está caracterizado uma relação de exercício do poder, uma situação de governo, mas sim uma coerção.

Foucault também não adere às concepções jurídica liberal, marxista e freudiana acerca do poder. Em todas estas há uma espécie de promessa de libertação que seria alcançada através da luta contra o poder, em uma lógica que separa de forma precisa quem são as pessoas/grupos opressor@s e quem são @s oprimid@s. Pela ótica foucaultiana não há a possibilidade de libertação, já que o exercício do poder está em toda parte em um formato de rede que perpassa todo o tecido social. O poder não está em lugar algum específico ou com uma pessoa, grupo ou cargo, ele é uma relação, um exercício, uma prática, um ato que em condições de liberdade sempre encontrará resistências para sua almejada, mas nunca alcançada em sua totalidade, efetivação. Da mesma forma, o autor rompe com a ideia de que o poder é somente repressivo[66]. Assim, esta concepção diferencia-se de uma concepção moderna onde “o poder é tratado como negativo, homogêneo e centralizado, algo externo ao conhecimento e à ação (...) produto intencional de um sujeito soberano que o possui e o exerce de uma forma repressiva sobre os outros” (PARKER & DEACON, 2011, p.99). Deste modo, em um viés foucaultiano, utilizado nesta tese, não se busca a fonte do poder, mas sim como as relações de poder são exercidas (FOUCAULT, 1995) na elaboração, implementação ou obstacularização de políticas públicas e governamentais voltadas para as populações historicamente marginalizadas.

Apesar das diferenças entre a perspectiva foucaultiana de discurso e poder em relação a da Teoria do Discurso, também concordo com esta última quando afirma que todo e qualquer significante é entendido como um significante vazio

[65] Liberdade aqui não é entendida como uma liberdade completa, como ausência de constrangimentos como já foi dito anteriormente, mas como uma “negociação constante entre liberdade e deslocamento, liberdade e não liberdade” (LOPES, 2015, p.125).

[66] O que não significa que as relações de poder não possam ser repressoras, violentas.

(LACLAU, 2011), ou seja, por não ter nenhuma significação referendada ontologicamente, haverá sempre uma disputa entre demandas de grupos que se articulam tentando preencher, fixar, hegemonizar determinada significação. Mas como uma fixação última, total, é considerada impossível, já que a incompletude é constitutiva de todo e qualquer significante, as disputas políticas são entendidas como “atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais” (LOPES, 2015, p.122) interferindo sobremaneira nos embates éticos e morais.

Assim, o currículo e a educação não são entendidos apenas como adição e subtração de conteúdos a serem dominados pel@s alun@s, mas sim como significantes vazios em disputa, ou ainda, como uma prática de significação que busca combater qualquer tentaiva de fixação última/ universal de uma significação, ou ainda a busca por uma democracia mais radical. É no bojo desta discussão que considero o próprio GDE como currículo, ou ainda como uma política pública curricular.

Estas concepções pós-estruturais no que se refere aos sujeitos e às agências destes sujeitos vão contra as concepções das políticas e teorias de currículo que partem de fins e sujeitos constituídos a priori. O currículo entendido sob rasura como prática de significação (LOPES & MACEDO, 2011) aponta para um currículo rizomático, ou seja, um “território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados” incontroláveis onde o que está em jogo “é a constituição de modos de vida” (PARAÍSO, 2010) contingenciais. Nesta mesma direção, Elizabeth Macedo (2015) afirma que os combates que se fazem no currículo não devem ser pensados na lógica do “nós contra eles” (p.904) onde se imagina um ‘nós’ fora das relações de poder. O que se pretende é, estando inserido nestas relações, interferir na lógica de construção de significados ontológicos visando “liberar sentidos que outras interferências buscam sufocar” (p.904). Por mais que o pós-estruturalismo aponte para um caráter irrealizável da justiça social, da igualdade e mesmo da democracia, me coloco juntamente com autor@s como Judith Butler, Ernesto Laclau, Jacques Derrida (MACEDO, 2015) como defensor da irrealizabilidade onde a luta é entendida na lógica do porvir, ou seja, a justiça social, a igualdade, a democracia nunca estão completamente formadas ou foram definitivamente alcançadas, mas atua-se em sua construção e defesa constantes. Lopes (2015) reforça tais entendimentos ao afirmar que este tipo de discussão teórica, longe de não dialogar com as práticas d@s professor@s e das escolas, de não defender a democracia

> busca estar comprometida com a defesa da democracia radical, incluindo aí a diminuição das desigualdades econômicas e a possibilidade da produção incessante da diferença, bem como valorizar o engajamento em discursos (que são também práticas) que confrontem toda e qualquer posição autoritária de poder, toda tentativa de constituir a melhor regra racional capaz de fixar de uma vez por todas uma dada compreensão (política) do mundo, toda violência física e simbólica em nome de uma verdade afirmada como universal (LOPES, 2015, p.121)

No entanto, mesmo em um momento onde o fluxo de ideias e pessoas se intensificou com o fortalecimento do processo de globalização, movimentos, teorias e políticas curriculares insistem em colocar as identidades como sendo a base e o objetivo dos projetos educativos que defendem (MACEDO, 2012). Cabe ressaltar que este viés identitário também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definidas pelo Governo brasileiro. No quadro teórico pós-estrutural no campo do currículo, as relações entre o conhecimento, o currículo e as identidades são entendidas de forma distinta:

> o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito (MACEDO, 2012, p. 731).

Tomaz Tadeu da Silva (1999) nos ajuda a compreender como o currículo sendo entendido como prática de significação participa do processo de identificação. O próprio significante currículo inserido em um regime de verdade é alvo de uma intensa disputa de significação por estar implicado em estratégias de governo e produção de determinados tipos de sujeitos. Estes sujeitos por sua vez contribuem na produção de sentidos na cultura, o que produz efeitos de poder (ou efeitos de verdade) que são mais consistentes quanto mais fixam posições de sujeitos (identidades), criando hierarquias e desigualdades. Nesta perspectiva, portanto, o currículo também é entendido como uma experiência intersubjetiva, contribuindo assim para os processos de formações contínuas das subjetividades.

No entanto, Macedo (2012) reforça a ideia que não é esta a concepção de identidade e de currículo que se tem hegemonicamente na política curricular brasileira:

> (...) na política vigente, identidades não são efeitos de poder, mas uma espécie de “intenção educativa”, atingida por um “conjunto de esforços pedagógicos” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18). As identidades que se pretende produzir via currículo assumem um caráter de meta (ou objetivo)

> para a consecução da qual concorrem todas as experiências escolares, mas, principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos (MACEDO, 2012, p.731).

Daí a intensidade dos debates entre os grupos que demandam a existência de conteúdos que questionariam as desigualdades sociais baseadas no gênero, na diversidade sexual e na raça/etnia enquanto outros grupos demandam a retirada de tais conteúdos por enxergarem neles uma doutrinação que visaria implantar o "comunismo" e destruir a moral familiar e religiosa da sociedade brasileira. Apesar de partirem de valores morais e visarem objetivos políticos distintos, estes grupos se aproximam no entendimento que determinados conteúdos formariam inevitavelmente determinadas identidades sociais substancializadas.

Desta forma, o que é considerado como verdade em uma determinada época pela maioria das pessoas em uma certa sociedade estaria ligado às epistemes, aos regimes de verdade, ou seja, é algo contingencial, que apresenta uma certa determinação histórica. O que há é um "conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos" (FOUCAULT, 2008a, p.49). Assim, estes regimes de verdade acabam por constituir também o contexto de influência (MAINARDES, 2006) - as condições históricas de possibilidades na perspectiva foucaultiana - para que algo aconteça, ou ainda, faz com que as disputas políticas ocorram tendo determinados regimes de verdade como base e/ou alvo.

Devido a isto, analiso os substratos legais, os estudos acadêmicos e a atuação dos movimentos socais[67] como fatores que constituíram/ constituem as condições de possibilidade para que ações como a criação do GDE fossem levadas a cabo. Considero importante frisar que da mesma forma que apenas judicializar questões sociais não modifica profundamente o problema das desigualdades sociais, acredito que as "letras mortas" da legislação, dos decretos, dos congressos, das conferências e textos acadêmicos também não sejam capazes de sozinhas realizarem tais modificações[68], pois para além de suas existências, tais normas precisam ser perfomatizadas pelos sujeitos (BUTLER, 2008a). Neste sentido, Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) nos lembram que, apesar de avanços importantes na legislação educacional, como por exemplo o tema transversal da

[67] Este é um recorte para a análise nesta tese, não sendo estes fatores considerados como os únicos a criarem as condições de possibilidade para a criação de ações como o GDE.

[68] Assim como ações no campo da educação, cultura, dos movimentos sociais etc também não conseguem realizar transformações profundas agindo isoladamente.

orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou a lei 10.639/2003 que tornou obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica de todo o país, tais medidas não foram suficientes para eliminar, e em alguns casos nem mesmo combater, atitudes preconceituosas e discriminatórias tanto na sociedade em geral quando no ambiente escolar. Um indício da persistência deste quadro é apontado por Luzinete Minella e Carla Cabral (2009) ao chamarem a atenção que mesmo com estas conquistas importantes, em Santa Catarina – e em todo o país- episódios cotidianos de preconceito, discriminação e violências persistem.

> (...) jovens pobres continuam a encontrar uma saída na marginalidade dada a falta de oportunidades de inserção social; mulheres permanecem vítimas de violência física e simbólica, apesar das campanhas de esclarecimentos e conscientização; crianças sofrem abusos e constrangimentos de toda ordem; negros continuam a ser discriminados social e economicamente; homossexuais são perseguidos e, não poucas vezes, assassinados; organizações neonazistas proliferam pelas cidades e circulam livremente na internet; propostas anacrônicas de segmentos religiosos proliferam, reforçando o contexto de discriminação (MINELLA & CABRAL, 2009, p.22-23).

No entanto, são essas letras mortas que muit@s de nós, trabalhador@s da educação, reiteramos para assegurar nossas práticas educativas principalmente em momentos de tensão mais aguda onde docentes são intimidad@s por familiares d@s alun@s, pel@s própri@s alun@s e grupos conservadores que visam impedir que transformações sociais ocorram censurando a liberdade de expressão, tentando impedir a difusão do conhecimento científico e o livre exercício da profissão docente. Sobre isso, Paraíso (2018) nos traz um exemplo de uma das professoras de um grupo que se formou na rede municipal de Belo Horizonte/MG para estudar e criar estratégias para abordagens sobre gênero e sexualidade na educação infantil frente a um contexto de oposição e obstacularização crescentes.

Estas professoras, após o sentimento de frustação e derrota com a retirada dos temas de gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação em 2016, se agarraram a documentos outros que até então não tinham tido interesse em buscar saber o que eles visavam normatizar, mas que agora poderiam ser utilizados para se calçarem em relação às atividades que planejavam envolvendo aquelas temáticas. Assim, “o texto das Diretrizes serviu de ponto de partida para várias atividades que as professoras desenvolveram em sala de aula nos anos de 2016 e 2017” (PARAÍSO, 2018, p.38). Nas palavras de Sandra, professora do 1º ano do Ensino

Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte: “Se é um documento da própria Secretaria Municipal de Educação, estamos um pouco amparadas” (PARAÍSO, 2018, p.38).

A seguir passo a analisar os contextos de influência, iniciando pelo arcabouço legal (leis, decretos, acordos, tratados e conferências internacionais) que englobem a área educacional e que ajudaram a criar (e justificar) as condições de possibilidade para que se adotem ações como o GDE no universo escolar brasileiro. Normativas estas que são reiteradas por docentes - como a Sandra - para legitimar e justificar institucionalmente suas ações nas escolas brasileiras enfrentando, assim, as desigualdades socais construídas e mantidas a partir de marcadores sociais da diferença como gênero, raça, etnia e orientação sexual.

2 SEMEANDO O SOLO EM TERRAS DE PASTAGENS: O SURGIMENTO DAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S NO BRASIL

O que foi feito, amigo
De tudo que a gente sonhou?
O que foi feito da vida?
O que foi feito do amor?
Aquele verso, menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
(Mais vale o que será)
E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
(Nós iremos crescer)
Outros outubros virão
Outras manhãs
Plenas de Sol e de luz
(...)

"O que foi feito deverá", Milton Nascimento, Fernando Brant e Marcio Borges

No momento em que forças democráticas são atacadas nas ruas e nas redes sociais (BUTLER, 2017) sob acusação de estarem fazendo "doutrinamentos ideológicos" pel@s defensor@s da censura que exigem o fim da "ideologia de gênero" e do "politicamente correto" na educação brasileira e a defesa dos "valores

da família tradicional brasileira", acredito ser importante apontar todo um caminho construído na legislação brasileira, e mais especificamente na legislação educacional brasileira[69], que legitimam e justificam as abordagens de temas e a criação/implementação de políticas públicas agora atacados mais fortemente. Estas legislações são entendidas aqui como normas reguladoras, ou ainda como efeitos históricos de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 2001).

As diversas políticas públicas de promoção da igualdade que visam construir uma sociedade onde a educação (mas não só) seja um direito realmente de tod@s, que auxilie na construção de uma sociedade menos discriminatória e com menos desigualdades sociais, são baseadas em décadas de estudos, pesquisas, debates, conferências com a sociedade civil no Brasil e no exterior. Estas políticas públicas são entendidas, portanto, como exemplos de tecnologias que exercem concomitantemente o biopoder e o poder disciplinar no campo da educação.

Além destas legislações, também serão analisadas como condições de possibilidades para o surgimento de políticas públicas como o GDE, a produção acadêmica para a diferença, principalmente os estudos feministas, e a constituição e atuação dos movimentos sociais identitários.

Em um primeiro momento, portanto, analiso como nas últimas décadas uma série de normativas - leis, planos, programas, diretrizes estatais e/ou governamentais, conferências e atos internacionais[70] - têm sido não só tentativas de governar corpos e populações ligadas ao discurso jurídico, legislativo e diplomático, mas também como fazendo parte do que Stephen Ball denominou de contexto de influência (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009). Este contexto está inserido em seu método de análise de políticas denominado de ciclos de política onde há uma certa circularidade das decisões. Estes contextos pesquisados e teorizados em suas análises sobre as políticas, principalmente as educacionais, são divididos por Ball (apud MAINARDES, 2006) em cinco contextos inter-relacionados. São eles: 1) influência; 2) produção do texto político; 3) prática; 4) resultados (ou efeitos) e 5) estratégia política. Todos eles são entendidos como

[69] Aqui estão englobadas como legislação educacional os acordos e declarações internacionais aprovadas pelo Congresso Nacional.

[70] No Brasil, declarações, convenções, acordos e demais atos internacionais devem ser aprovados pelo Congresso Nacional antes de serem publicados no Diário Oficial da União para terem validade. É o que no campo da teoria do direito internacional chamam de "teoria dualista" (ARIOSI, 2004) (disponível em: https://jus.com.br/artigos/5946/os-efeitos-das-convencoes-e-recomendacoes-da-oit-no-brasil.....).

espaços de negociações e disputas d@s divers@s agentes sociais envolvid@s, não possuindo uma dimensão sequencial ou linear. Desta forma, o autor em uma aproximação com a perspectiva foucaultiana, procura analisar a micropolítica, as negociações e os embates entre os diversos grupos em relação aos projetos políticos até chegar aos efeitos e estratégias políticas por parte d@s membros da comunidade escolar ao invés de interpretar tudo a partir de um poder monopolizado pela ação estatal.

Assim, como Foucault (2001), Ball não nega a importância das ações estatais, mas retira-lhes um poder absoluto e afirma a necessidade que esta instância tem de negociar com as demais instâncias como a oposição ao governo, as comunidades escolares, a academia, as organizações da sociedade civil, as tradições culturais nacionais, regionais e religiosas, em arenas múltiplas da micropolítica. Desta forma, Ball (2012) traz a análise das redes de políticas globais para se debruçar sobre como determinados discursos se hegemonizaram. Estas redes são entendidas como “comunidades políticas descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções” (MACEDO, 2018, p. 5). Além disso, para Ball (2012), os agentes políticos destas redes de políticas globais, ou ainda destas comunidades políticas, “são constituídos em relação, e nesse processo, produzem, retroativamente, os cenários nos quais se localizam” (MACEDO, 2018, p.5).

Portanto, são nestes contextos e redes que são criadas as condições de possibilidades que contribuíram/contribuem não só na justificativa, mas também para o surgimento de “um discurso e uma terminologia que visam legitimar a intervenção” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 257), criando e implementando, por exemplo, políticas públicas governamentais. Assim, sejam estas normatizações vistas como textos, onde são entendidas como representações que possuem diversas leituras possíveis devido à diversidade de leitor@s, sejam vistas como discurso onde se estabelece quais vozes serão autorizadas legitimamente a falar (MAINARDES, 2006), as normatizações interferem de algum modo no ataque ou na defesa dos regimes de verdades (FOUCAULT, 2001).

Assim sendo, considero importante frisar que a conquista destes substratos legais que permitem a criação das mais diversas políticas públicas demandou esforços políticos institucionais que envolveram além da atuação dos governos federais, estaduais e municipais das últimas décadas com seus respectivos

parlamentares e partidos políticos, também a importante atuação de outros agentes políticos como os movimentos sociais, o campo acadêmico, as mídias, as instituições e grupos religiosos, do empresariado nacional e externo e diversos outros agentes sociais. No entanto, também é preciso chamar a atenção que no Brasil apesar dos esforços épicos para se alcançar as mínimas conquistas legislativas/institucionais que contrariam os interesses da ala conservadora da sociedade brasileira, na prática, diferentemente de em outras regiões do mundo[71], a força da normatização legislativa não é tão intensa quanto em muitos outros países. Assim, não é porque há uma lei ou por ser signatário de alguma convenção ou declaração internacionais referendadas pelo Congresso Nacional, que determinadas práticas serão inibidas ou incentivadas[72]. Aqui, portanto, para além da ideia de letras legislativas em papéis[73] não alterarem necessariamente a realidade social, há na cultura brasileira o hábito de não reiterar a lei como algo obrigatório[74].

Um exemplo disto é que o Brasil é signatário das Declaração Universal dos Direitos Humanos[75] criada em 1948 no contexto pós Segunda Guerra Mundial, que entre outros direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos por todos os Estados signatários estão:

> Art. 1º todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciências e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;
> Art. 2º toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> (...)
> Art. 5º Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.
> (...)

[71] O que não significa que isto só ocorra no Brasil.
[72] No entanto, são tais conquistas que permitem avanços institucionais que legitimam muitas políticas públicas de combate às desigualdades sociais.
[73] Denominei de “letras legislativas em papéis” para especificar já que outras letras em papéis como as presentes na Bíblia tiveram e têm forte apelo na condução da população, não podendo ser identificadas, portanto, como letras mortas.
[74] No Brasil, e na sociedade carioca mais ainda, a lei não tem mesma força de interferência na realidade social que em outros países ou mesmo em outros estados brasileiros. Exemplos disso são as leis municipais da cidade do Rio de Janeiro que proíbem a utilização de celulares em sala de aula e bancos, a proibição de se tomar bebidas alcoólicas no transporte público no estado do Rio de Janeiro ou ainda a campanha “Cumpra-se” do Deputado estadual Carlos Minc (PSB- RJ) com o objetivo de incentivar às pessoas a exigirem que a legislação seja respeitada.
[75] Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso: 26 fev 2018.

> Art. 7º Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

No entanto, menos de 20 anos depois, em 1964, foi instaurado uma ditadura civil-militar que entre as violações de tais declarações perpetradas por membros do Estado brasileiro estão a censura, julgamentos de fachadas, perseguições e prisões políticas, sequestros, torturas e assassinatos de opositor@s polític@s. Não que outros direitos desta Declaração estivessem sendo cumpridos integralmente antes do golpe de Estado de 1964, como o direito ao emprego, instrução gratuita, cuidados especiais à maternidade e à infância, condições de vida dignas etc. Nada disso era uma realidade para a imensa maioria da população brasileira tanto quando esta Declaração foi criada como nos anos subsequentes. Portanto, no Brasil esta cultura de desconsiderar as tentativas de normatização através da legislação ocorre historicamente não só por parte das pessoas, mas também por parte do Estado e suas instituições.

A seguir passo a analisar o que considero conquistas legislativas que dão embasamento às ações governamentais e de docentes comprometid@s no enfretamento das desigualdades sociais no Brasil no campo educacional.

2.1 **Histórico legislativo**

As legislações analisadas a seguir são significadas como normas em uma tentativa de se ontologizar, e para tal, precisam ser performadas/reiteradas (BUTLER, 2008a) como parte de sua significação. Em particular no caso do Brasil, o próprio modus operandi da produção legislativa – sem participação popular, com diversas etapas, emendas etc -, é parte dessa performatividade que, por vezes, leva a uma espécie de invisibilidade de sua existência. As legislações não são/serão, assim, postas em ação da mesma forma que foram pensadas e nisso reside sua efetividade como poder. Para além das forças antagônicas que impactam toda reiteração, a própria performatividade da norma se faz por reiteração, sempre criadora de sentido. Se esse movimento a torna irreconhecível, com efeitos diversos e incontroláveis, não é menos importante destacar que ele é a própria forma de funcionamento da norma e que, portanto, é o modo como o poder opera (Butler, 2017).

Com a redemocratização, e principalmente a partir da promulgação da nossa atual Constituição[76] em 1988 que contou a participação dos mais diversos grupos e movimentos sociais, foi criada no âmbito nacional a possibilidade de, reiterando-a, combater as desigualdades sociais das mais diversas ordens no país. Assim, ao considerarmos a criação da nossa atual Constituição como um "acontecimento-monumento" (FOUCAULT, 2004), podemos "compreender a rede enunciativa que atravessa e constitui os programas, projeções e ações que buscam incluir o debate da diversidade sexual na escola" (NARDI, 2010, p. 75) e de outros marcadores sociais da diferença como raça, etnia, classe e outras formas de subalternidade.

Em seu primeiro artigo, a lei máxima do país expressa que a República brasileira tem como fundamentos a "cidadania" e a "dignidade da pessoa humana". No 3º artigo, quando trata dos "objetivos fundamentais da República", estão listados entre outros o de "IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". O "repúdio ao terrorismo e ao racismo" aparecem no 4º artigo. Enquanto que no artigo seguinte está expresso entre outras coisas

> Art. 5º todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;
> XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e às liberdades fundamentais;
> XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Indo na mesma direção do que exige a Constituição nacional, o Brasil participou em 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, onde assumiu o compromisso internacional de elaborar um plano decenal para educação que serviria como uma diretriz nacional da educação[77]. Entre os compromissos assumidos e que constam da declaração final desta Conferência está:

> 3ºArt. - Universalizar o acesso e promover a equidade
> 3 - A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
> 4 - Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas

[76] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 26 fev 2018.

[77] Isto significa que não possui um caráter compulsório, incondicional, mas que cada sistema de ensino, cada escola deveria, dentro de seus contextos locais, se nortear por ele.

> de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, p.3, 1998)

No mesmo ano, em 13 de julho, foi promulgada a Lei nº 8.069/1990 estabelecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde se adotou a chamada Doutrina de Proteção Integral, base da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças aprovada pela ONU em 1989, se tornando "uma referência mundial como legislação destinada a proteger a juventude" (BRASIL, 2010, p.10). Já nas Disposições Preliminares, em seu artigo 5º está expresso que

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2010, p.12).

No segundo capítulo que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o artigo 18 expressa que "é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (BRASIL, 2010, p.15). Por fim, no capítulo IV referente ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, fica garantido entre outras coisas que todas crianças e @s adolescentes

> têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, 2010, p. 31).

Um outro marco importante não só para o campo educacional, mas para toda área social e cultural foi a realização da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos realizado em Viena, Áustria, entre os dias 14 e 25 de junho de 1993. Ao final da Conferência foi redigido um documento onde consta as declarações e um programa de ação. Chama a atenção que, assim como na nossa atual Constituição, em nenhuma parte do documento foi tratado diretamente sobre o tema da orientação sexual. Mesmo quando o texto se referiu às minorias, estas foram especificadas com os marcadores socais da diferença da nacionalidade, étnica, religiosa e linguística. No Programa de Ação no que se refere às questões raciais,

> A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos insta todos os Governos a tomarem medidas imediatas e desenvolverem políticas vigorosas no sentido

> de evitar e combater todas as formas de racismo, xenofobia ou manifestações análogas de intolerância, onde seja necessário, promulgando leis adequadas, adotando medidas penais cabíveis e estabelecendo instituições nacionais para combater fenômenos dessa natureza. (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993, p. 14)

Em relação aos povos indígenas a "Conferência Mundial sobre Direitos Humanos insta todos os Estados a garantirem a plena e livre participação dos povos indígenas em todos os aspectos da sociedade, particularmente em questões de seu interesse" (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993, p.16). O documento oferece grande destaque para defesa e promoção dos Direitos Humanos voltados para as mulheres e meninas. Assim, propõe ações como

> (...) se trabalhar no sentido de eliminar todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada, de eliminar todas as formas de assédio sexual, exploração e tráfico de mulheres, de eliminar preconceitos sexuais na administração da justiça e erradicar quaisquer conflitos que possam surgir entre os direitos da mulher e as consequências nocivas de determinadas práticas tradicionais ou costumeiras, do preconceito cultural e do extremismo religioso;
> (...) insta os governos e organizações regionais e internacionais a facilitarem o acesso das mulheres a cargos decisórios e a promoverem uma participação maior das mesmas no processo decisório (...) (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993, p. 17-18)

Por fim, no campo da educação especificamente, a Conferência de Viena propõe como forma de governamentalizar as relações humanas para que elas se tornem "estáveis e harmoniosas" e fomentem "o entendimento mútuo, a tolerância e a paz" que a educação em direitos humanos deve "incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social (...), para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos" (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993, p.23).

Também em 1993, o Brasil e os outros 8 países em desenvolvimento mais populosos[78], indo na mesma direção da Conferência de Viena, assinaram a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. No que se refere aos marcadores sociais da diferença analisados nesta tese, este documento faz uma referência no item 2.6 quando reconhecem que

> a educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos chaves do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis à mulher para o desenvolvimento de todo o seu potencial (UNESCO, 1998a) .

[78] Os outros oito países que assinaram esta declaração foram: Egito, China, México, Índia, Nigéria, Bangladesh, Indonésia e Paquistão.

Além disso, nesta Declaração de Nova Delhi, ficava estipulado que as autoridades destes países até o ano 2000 “ou o mais rapidamente possível” buscariam eliminar “disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e linguísticas, e distância geográfica” (UNESCO, 1998a). Chama a atenção a ausência de marcadores como raça e orientação sexual como bases para disparidade no acesso à educação e que deveriam ser eliminadas.

Ainda no ano de 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que incorporava tais compromissos presentes tanto na declaração indiana quanto na tailandesa, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, assim como tentava cumprir o que ordena a Constituição brasileira. Nele, como forma de “roteiro-sugestão para a discussão do plano decenal nas escolas” que deveria ser feita por toda comunidade escolar e assim facilitar sua implementação, sugeria como forma de auxiliar na elaboração do relatório das escolas no item sobre “cidadania na escola” o seguinte:

> A Escola é espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei. Como essas afirmativas estão sendo vivenciadas na escola? A escola está trabalhando o desenvolvimento da cidadania? Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias são tratados com o mesmo respeito, sejam professores ou alunos? Existem tratamentos diferenciados na escola? Se há, que ações poderiam eliminá-los? (BRASIL, 1993)

Aqui ficam explicitados, em um documento oficial do Estado brasileiro, que a política educacional nacional teria a intenção de combater as discriminações sociais, entre elas às relacionadas às questões de gênero, raça, etnia, capacitismo, religiosas etc, mas mais uma vez não há qualquer referência à orientação sexual.

No mesmo ano, em 31 de março de 1993 foi criado através da lei nº 8.642/1993[79], o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) coordenado pelo MEC e gerenciado pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE). Este programa por sua vez se insere no Comitê de Educação Preventiva Integral (CONEPI) instituído pela Portaria do MEC nº 122, de janeiro de 1993 do Governo Itamar Franco (PMDB). Tanto o PRONAICA

[79] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em 4 abr 2018.

quanto o CONEPI têm expressos como seus objetivos “a promoção da cidadania e a melhora na qualidade de vida” (BRASIL, 1994; BRASIL, 1994a), sendo que no CONEPI suas ações seriam voltadas para uma educação preventiva que envolvesse temas como “doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, meio ambiente, drogas, sexualidade e cidadania” (BRASIL, 1994, p.7). Ainda a partir do viés da educação preventiva integral, em 1994 são criadas pelo Ministério da Educação e do Desporto através da SEPESPE e com o apoio da UNESCO, as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidades (BRASIL, 1994a).

Na introdução destas diretrizes é explicitado que a Educação Preventiva Integral (EPI), onde elas se inserem, visa

> (...) capacitar a sociedade, particularmente, o segmento infanto-juvenil, para enfrentar certas situações conjunturais de risco, que surgem em um determinado momento de sua evolução histórica. São exemplos marcantes destes fatos a gravidez indesejável na adolescência, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), o consumo indevido de drogas e as perdas dos valores de convivência, as agressões ao ambiente, entre outros (BRASIL, 1994a, p.7).

Ao analisar tal documento, nota-se que os objetivos da política educacional em sexualidades apresentados na introdução diferem bastante do que se entende pelo mesmo termo ao longo do documento, apontando para possíveis disputas sobre a significação do significante “educação sexual”.

Na introdução destas diretrizes, a educação sexual é apresentada como tendo por objetivo “a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da coletividade” onde a partir dos “grandes ensinamentos da Educação Preventiva Integral e, através da expressão de um comportamento sexual sadio, procura combater, de modo efetivo, a gravidez indesejável a transmissão das DSTs/AIDS” (BRASIL, 1994a, p.8). Assim, se aproxima de uma significação da sexologia[80] marcada por uma epistemologia biologizante/biomédica. No entanto nas “considerações conceituais” do documento se questiona inclusive o entendimento tradicional de educação sexual

> (...) abre-se uma concepção mais ampla de que o sexo não se restringe apenas à finalidade reprodutiva, mas é também uma fonte de prazer e uma forma de expressão de amor. Neste *latu sensu* a Educação Sexual equivaleria à Educação em Sexualidade, e se bem que se tenha consagrado o uso da expressão "Educação Sexual", ela deve ser entendida no sentido amplo e abrangente, de educação para a plenitude do exercício

[80] É informado no próprio documento que o texto foi revisado por Ricardo Cavalcanti, Presidente da Federação Latino-Americana das Sociedades de Sexologia e Educação Sexual à época. Para um aprofundamento da análise da constância da sexologia historicamente no interior do campo educacional brasileiro ver CARRARA & CARVALHO, 2016.

> da sexualidade humana. Os objetivos gerais da Educação Sexual são os de promover a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sociocultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana) (BRASIL, 1994a, p. 17-18).

Mais adiante contradiz os próprios objetivos apresentados na introdução do documento ao afirmar que

> A Educação Sexual não pode estar a serviço exclusivo de objetivos circunstanciais, como por exemplo a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/AIDS), da gestação indesejada e dos sexismos. Estes são objetivos conjunturais, têm a fragilidade do temporal, dependem das variáveis de uma cultura específica e do progresso científico de uma sociedade particular. Se a Educação Sexual fosse inteiramente dirigida a estes objetivos, uma vez alcançados e controlados, dispensaria a necessidade ulterior de se educar sexualmente as pessoas (BRASIL, 1994a, p.19).

O tópico “posicionamento ideológico” destas diretrizes vão na mesma direção das considerações conceituais ao defender que a educação sexual deve entre outras coisas:

> - (...) transmitir, sem dogmatismos, os sistemas de valores e os padrões de conduta social, de modo a permitir ao indivíduo refletir, discutir e optar pela construção de seu próprio destino e pela remodelação da sociedade em que deseja viver.
> (...)
> -(...) apoiar e promover o direito do indivíduo de escolher livremente as opções e alternativas de sua conduta sexual, devendo enfocar, paralelamente, a noção de sexualidade responsável, divulgando as consequências do uso indevido do sexo, na saúde individual e coletiva.
> -(...) ser transmitida por quem esteja consciente da beleza, da respeitabilidade e da dignidade da sexualidade humana, liberada de culpa e depurada de concepções míticas.
> - (...) ser transmitida por quem respeite os valores do indivíduo e do grupo social, e acredite que a sexualidade humana é um fator de crescimento da pessoa e da sociedade, opondo-se ao emprego do sexo como instrumento de poder e dominação.
> - (...) ser transmitida por quem não se considere o dono da verdade, mas por quem esteja aberto ao diálogo. (BRASIL, 1994a, p.23-24).

Considerações como a de não levar em conta “concepções míticas” ou a do “direito do indivíduo de escolher livremente as opções e alternativas de sua conduta sexual” presentes neste documento seriam intensamente atacados se aparecessem em um documento oficial no contexto brasileiro atual onde grupos ultraconservadores têm se baseados em dogmas religiosos e na censura no acesso

ao conhecimento científico e práticas artísticas sobre o tema[81] na tentativa de impedir mudanças nos aspectos sexista, racista, lgbtifóbicos, patriarcal, cisheteronormativo da cultura brasileira.

No ano seguinte, entre os dias 5 e 13 de setembro de 1994 foi realizada no Cairo, Egito, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), que ficou mais conhecida como Conferência do Cairo. Esta conferência, da qual o Estado brasileiro participou, é considerado um marco importante entre outros temas, na luta pela igualdade de gênero e pelos direitos sexuais e reprodutivos. O Programa de Ação da Conferência reconhece que ações defendidas neste acordo internacional não são possíveis de serem alcançadas apenas com a ação dos governos nacionais e já apontava como um obstáculo para a concretização dos objetivos elencados, o crescimento e a oposição de grupos conservadores. Entre os princípios da CIPD estão:

> 1-Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Toda pessoa é titular de todos os direitos e liberdade estabelecida na Declaração Universal de Direitos Humanos, sem distinção de qualquer natureza, como raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra; origem nacional ou social; propriedade, nascimento ou outra condição. Todos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
> (...)
> 4- O progresso na igualdade e equidade dos sexos, a emancipação da mulher, a eliminação de toda espécie de violência contra ela e a garantia de poder ela própria controlar sua fecundidade são pedras fundamentais de programas relacionados com população e desenvolvimento. Os direitos humanos da mulher e da menina são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A plena e igual participação da mulher na vida civil, cultural, econômica, política e social, nos âmbitos nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo são objetivos prioritários da comunidade internacional (UNFPA, 2005, p. 42-43).

[81] Aqui me refiro à inúmeras ações legislativas e administrativas por todo o Brasil que mesmo de forma inconstitucional visam proibir que se trabalhe explicitamente com questões de gênero e sexualidade na educação brasileira. Um exemplo disto aconteceu em 2016 em Nova Iguaçu (RJ) quando o prefeito Nelson Bornier proibiu que se trabalhasse com a temática “diversidade sexual” nas escolas do município. Para mais detalhes ver <https://oglobo.globo.com/rio/prefeito-de-nova-iguacu-proibe-material-didatico-sobre-diversidade-sexual-18699795>. Acesso em 10 fev 2018. Este tipo de ação não tem ficado somente no campo da educação formal. No campo das artes a censura à exposição “Queermuseu” no Santander Cultural em Porto Alegre em 2017 (<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html>), à montagem teatral de “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu” em Jundiaí (SP) onde Jesus Cristo é representado como uma travesti (<https://oglobo.globo.com/cultura/teatro/censurada-em-jundiai-peca-com-atriz-transexual-interpretando-jesus-liberada-em-porto-alegre-21845733>) e uma tentativa de censurar a performance do artista Wagner Schwartz no Museu de Arte Moderna de São Paulo (<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>) reforçam esta afirmativa.

No capítulo IV desta Conferência intitulado “Igualdade dos sexos, Equidade e Empoderamento da Mulher” é justificada a atenção a esta temática afirmando que “o empoderamento e a autonomia da mulher e a melhoria de seu status político, social e econômico são, em si mesmas, um fim de alta importância” (UNFPA, 2005, p. 49). São quatro páginas inteiras do documento dedicadas a esta temática, focando nas mulheres, nas meninas e nos homens. Em relação às meninas, a educação deve ser normatizada para desempenhar um papel que vise a transformação social buscando a equidade, assim

> Escolas, a mídia e outras instituições sociais devem buscar a eliminação de estereótipos em todos os tipos de matérias de comunicação e de educação que reforcem as injustiças existentes entre homens e mulheres e que minem a autoestima da menina. Os países devem reconhecer que, além da extensão da educação para meninas, atitudes e práticas de professores, currículos e instalações escolares devem também mudar para refletir o compromisso de eliminar todos os preconceitos com base no sexo, reconhecendo, ao mesmo tempo, as necessidades específicas da menina (UNFPA, 2005, p.53)

O documento frisa mais de uma vez que cabe aos governos e à sociedade civil como um todo modificar a mentalidade dos homens e fazer com que eles participem mais das atividades domésticas e no cuidado e educação d@s filh@s desde os primeiros dias de vida, reduzindo a assim o peso do excesso de trabalho nestas esferas que tradicional e culturalmente recaem sobre as mulheres. Além disso chama a atenção no item 6.4 que a educação sexual deve receber a atenção devida para que as “tendências populacionais para o desenvolvimento” (UNFPA, 2005, p. 57) sejam alcançadas.

Já em relação aos povos indígenas do planeta, além de apontar para o início da Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo que teve início em 10/12/1994, afirma que cabe aos governos

> respeitar as culturas do povo indígena e capacitá-lo para a posse e administração de suas terras, proteger e restaurar os recursos naturais e ecossistemas dos quais dependem as comunidades indígenas para sua sobrevivência e bem-estar e, em consulta com os povos indígenas, incluir estas questões na formulação de políticas nacionais de população e desenvolvimento (UNFPA, 2005, p. 61)

Por fim a Conferência do Cairo também assegura os Direitos de Reprodução e Saúde Reprodutiva, sendo esta entendida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simples a ausência de doença ou enfermidade” além de que a pessoa “possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tenha a

capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando, e quantas vezes o deve fazer" (UNFPA, 2005, p.62). O documento também estipula que governos e comunidades em relação à esta temática devem focar os esforços na "promoção de relações mutuamente respeitosas e equitativas entre os sexos, particularmente, à satisfação de necessidades educacionais e de serviço de adolescentes para capacitá-los a tratar sua sexualidade de uma maneira positiva e responsável (UNFPA, 2005, p.63).

Um outro marco importante na luta feminista foi a realização em setembro de 1995, em Pequim, China, da IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher[82]. Neste evento foram identificadas doze áreas de preocupação prioritária que a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim buscaram atacar através de objetivos estratégicos que deveriam guiar os governos nacionais e as sociedades civis dos inúmeros países participantes através do "aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade e para evitar a discriminação" (BRASIL, 2006, p.149). Entre as inovações adotadas na Plataforma de Ação da Conferência estão a utilização do conceito de gênero, da noção de empoderamento e a importância dada à transversalidade no que se refere ao gênero. Os Estados participantes assumiram o compromisso com "a igualdade de direitos e a inerente dignidade humana das mulheres e dos homens" (idem, p.151), "o empoderamento e o avanço das mulheres, nesses incluído o direito à liberdade de consciência, religião e crença", com sua "total participação, em base de igualdade, em todos os campos sociais, incluindo a participação no processo decisório e o acesso ao poder" (idem, p.151-152) entre outros. Das doze áreas críticas apontadas nesta Conferência, a que trata sobre "desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas" é a que destaco neste momento, ciente de esta estar ligadas às demais áreas. Nesta área de preocupação, foi diagnosticado que

> A educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa forma, conduz em última instância a relações mais iguais entre mulheres e homens. A igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação é necessária para que mais mulheres se convertam em agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade (BRASIL, 2006, p.169-170)

[82] As outras três conferências anteriores foram realizadas no México (1975), Copenhague, Dinamarca (1980) e Nairóbi, Quênia (1985).

Também foi diagnosticado que em geral no mundo, “continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático” (idem, p.170) que privilegia aos homens brancos e o masculino. Como forma de se reverter estes processos diagnosticados, entre várias recomendações aos governos nacionais está a de que eles devem “promover o objetivo de igualdade de acesso à educação, adotando medidas para eliminar a discriminação na educação em todos os níveis por razão de gênero, raça, idioma, religião, nacionalidade, idade ou deficiência, ou qualquer outra forma de discriminação” (idem, p.171) ou ainda “estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos” (idem, p.173). Por fim, sugere medidas que governos, autoridades educacionais, instituições educacionais e acadêmicas devem adotar tais como

> a) formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino, inclusive formação de pessoal docente, em colaboração com todos os interessados: editores, professores, autoridades públicas e associações de pais;
> b) elaborar programas de ensino e material didático para docentes e educadores que aumentem a compreensão da condição, o papel e a contribuição da mulher e do homem na família, conforme definida no parágrafo 29 supra, e na sociedade; nesse contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar; elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes;
> c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero
> (...)
> g) apoiar e realizar estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino, especialmente no de pós-graduação em instituições acadêmicas, e aplicá-los na elaboração de currículos, inclusive currículos universitários, de livros de texto e material didático, e na formação de pessoal docente;
> (...)
> o) reconhecer e respeitar as atividades artísticas, espirituais e culturais das mulheres indígenas; (BRASIL, 2006, p.174-175)

Apesar do avanço em relação a adoção do conceito de gênero e de sua transversalidade, chama a atenção mais uma vez o silêncio, a invisibilidade em relação à questão da orientação sexual, ou seja, das mulheres lésbicas e bissexuais[83], podendo estas estarem, talvez, “camufladas” quando o documento

[83] Mulheres Trans não era uma categoria utilizada naquele momento, por isso a não especificação desta categoria neste trecho sobre o silêncio e invisibilidade nesta Conferência de Pequim.

trata de “garantir que a igualdade de gênero e as diversidades culturais, religiosas e de outro tipo sejam respeitadas nas instituições educacionais”(BRASIL, 2006, p.175). Quiçá lésbicas e bissexuais puderam lutar por seus direitos, se baseando também nestes compromissos assumidos pelos Estados, ao se encaixarem nesta “diversidade de outro tipo”. Expressões tão genéricas como esta, são um indício que as negociações naquele momento não conseguiram dobrar todas as resistências para a elaboração da declaração final desta Conferência como por exemplo, as dos países teocrático, o que pode explicar a ausência destas categorias identitarias neste documento.

Em 1996, o Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) dando continuidade a todos estes compromissos internacionais assumidos e com a participação de várias entidades da sociedade civil nacional e internacional[84] através de seminários, consultas e da I Conferência Nacional de Direitos Humanos, contratou a Universidade de São Paulo (USP) para elaborar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I)[85]. Entre as ações governamentais de curto prazo propostas neste programa no item que se refere à “proteção do direito à vida – segurança das pessoas” consta “apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra e homossexuais” (BRASIL, 1996, p.16). Chama a atenção que mesmo quase 10 anos após a promulgação da Constituição de 1988, ainda haja necessidade de se criar um programa nacional para que os princípios da Constituição sejam efetivamente postos em prática. Esta constatação é reforçada pela existência do tópico referente à “Proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei” que aponta como uma ação governamental voltada também para o curto prazo

> Propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual, e revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas

[84] Entre as entidades que apoiaram estão o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da OAB Federal, Movimento Nacional de direitos Humanos, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) entre outros.

[85] O PNDH-I contou com o apoio institucional dos seguintes Ministérios: Justiça, Relações Exteriores, Educação e do Desporto, Cultura, Previdência e Assistência Social, Saúde, Planejamento e Orçamento, Trabalho. Além destes Ministérios contou ainda com o apoio do Estado-Maior das Forças Armadas e da Comunidade Solidária.

> discriminatórias existente na legislação constitucional (BRASIL, 1996, p. 23).

Já em relação às mulheres, o PNDH-I propõe como ação governamental de médio prazo entre outras

> - Revogar as normas discriminatórias ainda existentes na legislação infraconstitucional, incluindo particularmente as normas do Código Civil Brasileiro que tratam do pátrio poder, chefia da sociedade conjugal, direito da anulação do casamento pelo homem quando a mulher não é virgem, privilégio do homem na fixação do domicílio familiar;
> - Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 1996, p.28-29).

O PNDH-I também trata especificamente da população negra e estabelece várias ações governamentais de curto prazo como por exemplo criação de “políticas de valorização da população negra” e a “inclusão do quesito ‘cor’ em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos” (BRASIL, 1996, p.29). Já no médio prazo defende o desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” e a estimulação para que “os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (idem, p. 31).

As populações indígenas também são abarcadas neste programa que prevê como ações de curto prazo “assegurar o direito das sociedades indígenas às terras que eles tradicionalmente ocupam” (p.31), além da demarcação de suas terras. No longo prazo previa o fortalecimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para defender os direitos das sociedades indígenas.

Há também neste Programa uma parte específica sobre “Educação e Cidadania” onde no item sobre “Produção e Distribuição de Informações e Conhecimentos” visando a criação de uma cultura de Direitos Humanos, propõe como uma ação governamental de curto prazo

> Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de ‘temas transversais’ nas disciplinas curriculares (...) e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos (BRASIL, 1996, p.35).

Ainda em 1996, através da Lei nº 9.334 foram criadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que regulamenta todos os níveis de ensino no país. No terceiro artigo da LDB que trata sobre os princípios que devem guiar o ensino no país, encontramos mais uma vez em documentos oficiais incisos que justificam a existência e o trabalho de temáticas que abrangem marcadores sociais da diferença como o gênero, raça, orientação sexual etc. Entre tais incisos os quatro primeiros afirmam que os princípios da educação brasileira se baseiam na(o)

> I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996a)

A LDB de 1996 também trata especificamente da questão da etnicidade ao reservar uma parte de seu texto para regulamentar a educação envolvendo a população indígena brasileira visando

> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1996a).

Anos após sua criação, diversas alterações foram sendo realizadas na LDB. Em 2013, através da Lei nº 12.796[86] as questões étnicorraciais passaram a fazer parte dos princípios da LDB já que a lei acrescentou o XII inciso que expressa a "consideração com a diversidade étnico-racial" em todos os níveis da educação brasileira. Em 16 de fevereiro de 2017 a Lei nº 13.415 alterou diversos pontos da LDB de 1996 mas não alterou os princípios da educação nacional analisados aqui.

Um ano após a criação da LDB, e como previsto no PNDH-I, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em sua apresentação, o documento é colocado como tendo por função "auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro"(BRASIL, 1997), fazendo com que o exercício da docência na educação fundamental seja eleita como uma atividade

[86] Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 05 abr 2018.

central na construção da cidadania e da cultura brasileiras[87]. Assim, este auxílio poderia se dar através da utilização destes documentos para entre outras coisas

> - rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
> (...)
> - subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997).

Não possuindo um caráter "impositivo", mas sim "uma natureza aberta" marcada por uma "proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos" (BRASIL, 1997, p.13) os PCNs do Ensino Fundamental brasileiro apresentam como sendo parte de seus princípios e fundamentos "a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito" (idem, p.27) reforçando, portanto, o que defendem a Declaração Universal do Direitos Humanos, a Constituição Federal e a LDB.

Uma das estratégias criadas na época para que tais princípios dos PCNs fossem de fato trabalhados em sala de aula, foi a criação dos chamados temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. Estes seriam temas que deveriam estar presentes durante toda a educação fundamental e média, em todas as disciplinas e tratadas de forma interdisciplinar. Entre os temas transversais, e que nos interessa mais diretamente neste trabalho, estão o da ética e o de orientação sexual[88] do Ensino Fundamental.

O tema da orientação sexual é apresentado da seguinte forma pelo MEC

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

[87] Neste ponto o GDE se aproxima dos PCNs ao colocar a figura d@ docente como central na efetivação dos objetivos de ambas as políticas.

[88] Acredito que a transversalidade do tema da orientação sexual de uma forma ou de outra tocará na transversalidade da questão do gênero. Isto pode ser lido, de certa forma, como um desdobramento prático, por parte das autoridades do Estado brasileiro dos compromissos assumidos na Conferência de Pequim em 1995. O que chama a atenção é não se colocar o conceito de gênero (um dos grandes avanços conquistados naquele evento) e utilizar o de orientação sexual que não apareceu em nenhum momento na Declaração ou na Plataforma de Ação do evento.

O documento prossegue apontando que querendo ou não a escola é chamada a se posicionar sobre o tema, seja através das relações entre os alun@s, o que é ou não permitido e para quem em relação à demonstração do afeto, a gravidez de uma funcionária etc. Também fica bastante explícito no documento que apesar de colocar como um tema importante a ser trabalhado de forma transversal, não cabe à escola competir com a família que terá um papel preponderante neste aspecto, mas também afirma que cabe a escola apresentar uma diversidade de posicionamentos sobre o tema, o que muitas das vezes não irá na mesma direção da educação familiar. Entre os objetivos a serem alcançados ao final do ensino fundamental ao se trabalhar com esta temática estão que os alun@s sejam capazes de

> - respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
> - compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
> (...)
> - identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
> - reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; (BRASIL, 1998, p. 311).

Portanto, já neste período fica bastante explícito que ao propor que este tema seja trabalhado em nenhum momento se objetivou/va impor uma visão sobre a vivência da sexualidade ou mesmo que a escola deva ignorar a educação, a cultura e os valores das famílias sobre esta questão. Isto não significa que deve obrigatoriamente ter o mesmo entendimento que as famílias, o que seria impossível tamanha a diversidade de valores e visões de mundo que se encontram presentes no interior das escolas brasileiras.

Em relação ao tema transversal ética, o documento reforça que os parâmetros, e este tema transversal, estão atrelados aos princípios estabelecidos pela Constituição brasileira de 1988. Neste sentido, o documento aponta que

> (...) na sociedade brasileira não é permitido agir de forma preconceituosa, presumindo a inferioridade de alguns (em razão de etnia, raça, sexo ou cor), sustentar e promover a desigualdade, humilhar, etc. Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática (...) (BRASIL, 1997a, p. 50).

Outros apontamentos tidos como centrais para a convivência em um regime democrático são o respeito à uma sociabilidade pluralizada (conviver com o diferente) e estar sempre ciente que a ética trata de princípios e não de mandamentos, o que significa dizer que “a ética é um eterno pensar, refletir, construir” (BRASIL, 1997a, p. 50). Ao fim do Ensino Fundamental, espera que @s alun@s ao terem trabalhado com este tema transversal sejam capazes de:

> - compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
> - adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
> - adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; (BRASIL, 1997a, p.65)

Nos objetivos descritos acima, mais uma vez ficam explicitados que a escola tem como uma de suas obrigações principais se basear e ajudar a construir/fortalecer valores não discriminatórios em consonância, portanto, ao que está estabelecido na Constituição de 1988.

No ano 2000, entre os dias 26 e 28 de abril foi realizado em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação para reforçar e fazer um diagnóstico dos compromissos de uma educação para todos assumidos 10 anos antes (1990) na Tailândia. A partir de um diagnóstico nada animador- naquele ano mais de 113 milhões de crianças em todo o mundo não tinham acesso à educação primária, 880 milhões de adult@s eram analfabet@s, a discriminação de gênero ainda era presente nos sistemas educacionais entre outros graves problemas-, mas com avanços importantes como a entrada na educação primária de 44 milhões de meninas no período entre 1990-1998, os países participantes se comprometeram entre outros pontos a

> II – assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
> (...)
> V – eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia de acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;(UNESCO, 2001).

Para que tais objetivos fossem alcançados os governos dos países participantes se comprometeram entre outras coisas a “implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas” (UNESCO, 2001).

Tendo como eixos norteadores a Constituição Federal de 1988 e a LDB em 9 de janeiro de 2001 foi promulgada pelo Governo FHC (PSDB) a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de 10 anos. Entre os objetivos e prioridades deste PNE estava a "a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública" (BRASIL, 2001, p.6). Já entre os objetivos e metas em relação ao Ensino Fundamental, constava que a União deveria

> 11-Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.
> (...)
> 14- Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p.20)

Em relação à formação de professor@s, este PNE afirma que qualquer curso de formação docente no país independente da modalidade, deve incluir "questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia" (BRASIL, 2001, p.65), além de constar nos currículos formativos "temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais" (idem, p.68). Vale destacar que, assim como o Plano de 1993, este PNE também não traz em nenhum momento a questão da orientação sexual. O GDE, surgido dentro do período deste PNE, procurou atender tanto os dois objetivos citados acima quanto estas exigências da formação de professor@s.

Em 2002, o Governo FHC (PSDB) criou o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II). Em sua apresentação o documento aponta os avanços alcançados desde a criação do primeiro programa em 1996 além de indicar as modificações em relação a este como elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar conferido aos direitos civis e políticos na primeira edição. Além disso o PNDH-II enquanto uma política pública que possui financiamento estipulado pelas Leis Orçamentárias Anuais conforme determina o Plano Plurianual (PPA)[89] "deixa de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passa a ser implementado por meio de planos de ação

[89] No caso do PNDH-II, o PPA referentes aos anos 2000-2003.

anuais, os quais definirão as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários destinados a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução" (BRASIL, 2002, p.3). Entre as propostas gerais deste Programa, cinco se referiam à orientação sexual. São elas

> 114. Propor emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual.
> 115. Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais.
> 116. Propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual.
> 117. Excluir o termo 'pederastia' do Código Penal Militar.
> 118. Incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual (BRASIL, 2002, p.12).

No que se refere à garantia do direito à igualdade, entre as propostas gerais está a que defende o apoio à "inclusão nos currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei" (BRASIL, 2002, p.13). Na parte dedicada às mulheres, o documento defende o incentivo à "capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher" (idem, p.15). O programa também aponta para ações em relação a população afro-brasileira, idos@s, população indígena, cigan@s, estrangeir@s, pessoas portadoras de deficiências e a comunidade GLTTB[90]. Em relação a esta última, entre várias propostas estão a de

> Apoiar programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes e operadores do direto em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB (BRASIL, 2002, p. 19).

Em 2003, já sob o Governo Lula (PT), a partir da portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial do Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e ao longo dos três anos seguintes as três esferas do Poder Executivo (federal, estaduais, municipais e a do Distrito Federal) juntamente com organismos internacionais, instituições acadêmicas, organizações da sociedade civil, debates e

[90] Forma como aparece no documento, significando Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais.

consultas públicas criaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este Plano foi concebido como uma forma de levar adiante os Programas Nacionais de Direitos Humanos I e II, além do que é exigido pela LDB, pela Constituição Federal e acordos internacionais para todos os níveis educacionais no país. O PNEDH explicita mais uma vez a importância da educação em Direitos Humanos, já que esta contribui para

> exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2007, p.25).

O PNEDH também abordou a formação e a capacitação de profissionais de diversas áreas. No que se refere às/aos profissionais que atuam na educação formal, o Plano buscava

> a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
> (...)
> c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007, p.29).

Entre as ações programáticas voltadas para a Educação Básica desta Plano está a de

> fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 33)

Em maio de 2004, foi criado através da Secretaria Especial de Direitos Humanos o Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil Sem Homofobia, 2004, p.11). Entre as ações do programa Brasil Sem Homofobia para alcançar tais objetivos estão:

> a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia;
> b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos;
> c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e
> d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.11).

Havia nesta política um programa de ações de acordo com cada área ministerial (saúde, justiça, cultura, educação...). Em relação à educação, foco deste trabalho, caberia "promover valores de paz e não discriminação por orientação sexual, através da estimulação da produção de materiais educativos sobre orientação sexual"; "apoiar e divulgar a produção de materiais para a formação de professores"; e "divulgar informações científicas sobre sexualidade humana" (BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.22).

Como mais uma tentativa de se alcançar o que já tinha sido estipulado no Governo Itamar (PMDB) em 1993 através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e da Educação Preventiva Integral (EPI), ou seja, uma educação preventiva que envolvesse temas como as doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS etc, foi criado pelo Governo Lula (PT) em 2006 o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)[91]. Este Programa pensado como uma estratégia de formação continuada voltada principalmente para profissionais das áreas da educação e da saúde[92]visava, através de uma integração entre estas duas áreas, não só "produzir transformações mais efetivas nas condições geradoras de vulnerabilidade das populações jovens", mas também "a incorporação da cultura da prevenção à atuação profissional cotidiana, (...) a construção de um conhecimento compartilhado na equipe pedagógica que favorece a inclusão desses conteúdos no projeto educativo" (BRASIL, 2006a). No entanto, diferentemente do que se acreditava em 1993, este Programa parte do pressuposto que só o acesso à informação científica e a vontade pessoal não bastam, sendo necessário também "dialogar com o saber prático das pessoas e grupos, oferecendo elementos que possam fazer sentido no universo cultural e nos projetos de vida das pessoas

[91] Este Programa pode ser visto como parte dos desdobramentos da Política Nacional da Promoção da Saúde (PNPS), instituído pelo Governo Lula (PT) através da Portaria nº 687, de 30 de março de 2006. Para mais detalhes ver BRASIL, 2010a.

[92] Para além dest@s profissionais, este Programa também abrangia profissionais de "outras instituições públicas e de organizações da sociedade civil cujas ações repercutem na redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis e à aids (DST/aids)" (BRASIL, 2006a).

envolvidas" (BRASIL, 2006a, p.7). Assim, este programa torna os conceitos de vulnerabilidade social[93]e a estratégia da intersetorialidade como ferramentas centrais, não para formar especialistas no tema, mas para "produzir repercussões na formulação de ações e projetos, assim como na prática direta junto a adolescentes e jovens, no cotidiano de atuação dos profissionais envolvido" (idem, p.12). Desta forma, o curso ao longo das sete unidades que o compõe visou desconstruir a forma tradicional que temas como sexualidade, funcionamento do corpo humano e saúde entre outros foram aprendidos, seja nas escolas ou nos antigos cursos de graduação. Na unidade sobre o gênero, por exemplo, entre os objetivos das oficinas sobre esta temática estão o de "identificar e refletir acerca de estereótipos para o comportamento masculino e feminino", "reconhecer o processo de construção dos papéis sexuais dos homens e das mulheres nas sociedades", "obter recursos para a produção de novos discursos e novas formas de atuação no que diz respeito às relações de gênero" (BRASIL, 2006a, p.43-44). Na Unidade IV sobre sexualidade humana, esta é apresentada da seguinte forma

> De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a sexualidade é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito fundamental, a saúde sexual também deve ser considerada um direito humano básico (BRASIL, 2006a, p. 53)

Entre as finalidades de se trabalhar sobre esta temática com est@s profissionais estão "estimular a identificação das dimensões biológicas, afetivas e socioculturais das expressões da sexualidade na vida pessoal e social", "propiciar a identificação de possibilidades e limites do trabalho educativo no campo da sexualidade", "estabelecer diferenças entre a educação para a vivência prazerosa e responsável da sexualidade e a expectativa de influenciar a orientação sexual do desejo das pessoas" e "refletir criticamente sobre o tratamento dado a pessoas homossexuais na comunidade escolar e nos demais espaços de convivência social (idem, p.54-61). Além destas diferenças apontadas anteriormente em relação às

[93] O conceito de vulnerabilidade social substituiu a noção de "grupos de risco" já que a demarcação destes grupos, "além de produzir resultados técnicos muito restritos, contribuiu para a reafirmação de preconceitos e da discriminação social. Gerou-se, inclusive, a falsa ideia de que as pessoas que não pertenciam a tais grupos não estavam sujeitas à infecção, pois se encontravam do outro lado de determinada fronteira moral" (BRASIL, 2006a, p.25).

outras iniciativas, no que se refere ao tema das doenças sexualmente transmissíveis, este curso também inovou ao trabalhar com educação em saúde desvinculando a sexualidade de tabus e preconceitos, deixando de lado um viés aterrorizante como forma de alerta para afirmar a associação da sexualidade “ao prazer e à vida” (BRASIL, 2006a, p.95).

Ainda objetivando integrar as ações dos Ministérios da Saúde e da Educação e, assim como as tentativas do Governo Itamar (PMDB) em 1993, buscando um olhar para uma formação “integral” d@s estudantes da educação básica da rede pública, o Governo Lula (PT) através do decreto nº 6.286 de 05 de dezembro de 2007 criou o Programa Saúde na Escola (PSE). Este Programa, assim como o SPE também caminha como um desdobramento da PNPS, mas a maior parte de suas ações é voltada para a avaliação d@s estudantes em especialidades da área da saúde, como por exemplo avaliação oftalmológica, auditiva, saúde bucal, nutricional etc. Para o recorte que nos interessa neste trabalho, o PSE também visou tratar com @s estudantes da “promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva”, da “educação permanente em saúde”, da “promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar” e por fim da “inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas”(BRASIL, 2007a). Já em relação aos seus objetivos, destaco os que de alguma forma podem envolver o combate às desigualdades sociais que se ancoram em marcadores socais da diferença

> I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
> (...)
> III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
> IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
> V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar (BRASIL, 2007a, p.1).

Em junho de 2008 foi realizada em Brasília a Primeira Conferência Nacional LGBT convocada pelo presidente Lula (PT). Na plenária final, foram aprovadas dezenas de deliberações em relação ao eixo educação, entre a quais muitas que se referem ao currículo como, por exemplo, “estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários”, “inserir, no currículo escolar, questões de diversidade/diferença, de

igualdade/equidade, com destaque para as problemáticas de gênero", "revisar os conteúdos dos livros didáticos ao que tange a diversidade sexual dando visibilidade positiva aos LGBT nos textos e imagens", "elaborar material educativo e informativo sobre mulheres lésbicas e mulheres bissexuais" (BRASIL, 2008, pp. 186-193).

Como resultado desta I Conferência LGBT, no ano seguinte foi criado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT que trazia as diretrizes para as ações e políticas públicas voltadas para esta parcela da população. No entanto, os marcadores sociais da diferença de gênero e orientação sexual não são os únicos a serem levados em conta neste Plano. Isto fica explicitado na parte da apresentação do documento quando é afirmado que

> Garantir os recortes de gênero, orientação sexual, raça/etnia, origem social, procedência, nacionalidade, atuação profissional, religião, faixa etária, situação migratória, especificidades regionais, particularidades da pessoa com deficiência, é uma preocupação que perpassa todo o Plano e será levada em conta na implementação de todas as suas ações (BRASIL, 2009, p.9).

O objetivo geral do Plano era o de "orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas" (BRASIL, 2009, p.10). Já entre os objetivos específicos estão além de garantir os direitos constitucionais, o de "Promover os direitos sociais da população LGBT brasileira, especialmente das pessoas em situação de risco social e exposição à violência" e "combater o estigma e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero" (idem, p.10). Além disso, o Plano aponta que sendo baseado na Constituição brasileira de 1988, "orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social (...)" (idem, p.12).

O combate "à intolerância religiosa em relação à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero", "à discriminação por orientação sexual, identidade de gênero e raça no serviço público" e a "inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior" (BRASIL, 2009, p.14-15) estão entre as 51 diretrizes do deste Plano. No que se refere à estratégia 1 (Promoção e socialização do conhecimento sobre o tema LGBT) do Eixo estratégico I, vários Ministérios e Secretarias são envolvidas, cabendo ao MEC entre outros pontos

> 1.1.1- Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfretamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
> (...)
> 1.1.3 - Estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área da saúde.
> (...)
> 1.1.5 - Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre diversidade sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública BRASIL, 2009, p.21).

Em 21 de dezembro de 2009, o Presidente Lula (PT) assinou o decreto nº 7.037 que instituiu o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III). Na apresentação deste documento (BRASIL, 2010b), Lula chama a atenção para o fato do Programa ter sido elaborado a partir de uma intensa participação e colaboração da sociedade civil que desde 2003 participou de mais de 50 conferências das mais diversas temáticas que contribuíram não só para esta política pública mas para diversas outras. Além disso é destacado que o PNDH-III foi proposto por 31 ministérios. Já no prefácio é apontado que o PNDH-III está estruturado "em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas" (BRASIL, 2010b, p.18), que procuraram incorporar os 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos realizada em Brasília em 2008.

No eixo III sobre Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, a diretriz nº 10 "Garantia da igualdade na diversidade" se refere a vários marcadores sociais da diferença, sendo o objetivo estratégico V o relacionado ao "respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero". Entre as ações programáticas[94] deste objetivo estratégico estão entre outras

> a) Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social.
> b) Apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo.
> c) Promover ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos (BRASIL, 2010b, p.120).

[94] Para cada uma das ações programáticas é indicado qual/quais instituição é responsável pelo seu efetivo desenvolvimento.

No eixo V referente à Educação e Cultura em Direitos Humanos é apontado que este Programa dialoga com o PNEDH e que ambas as áreas possuem o objetivo de “combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade” (BRASIL, 2010b, p.185). O Programa afirma ainda que na educação básica é visto como algo positivo o convívio com o diferente desde a mais tenra idade, pois desta forma é possível “perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família” (BRASIL, 2010b, p. 185). Para que isso de fato seja feito, além do próprio convívio em sala de aula são propostas

> mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010b, p.186).

Entre os dias 15 e 18 de dezembro de 2011 foi realizada em Brasília a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para LGBT em um ambiente político bem diferente da elaboração dos demais documentos apresentados até agora aqui. Foi um ano especialmente (in)tenso para os embates envolvendo a temática da população LGBT já que foi o ano do veto presidencial ao kit anti-homofobia por parte da Presidenta Dilma Rousseff (PT) - pressionada pela bancada religiosa do Congresso Nacional[95] - e do reconhecimento da união estável para pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF)[96]. Como se não bastasse o veto, foi notória a ausência de autoridades do Executivo federal, seja pessoalmente ou pelo não envio de qualquer tipo de comunicação de apoio aos trabalhos da Conferência por parte da Presidenta, do Ministro da Educação e o da Saúde por exemplo, o que nos auxilia a medir o grau de pressão por parte dos grupos conservadores sobre o Governo Federal naquele momento, mas também o quanto o Governo cedeu à esta pressão.

Em relação à educação, @s representantes eleit@s para esta Conferência Nacional fizeram uma série de considerações importantes antes de decidirem as diretrizes, como por exemplo sobre a importância da laicidade do Estado, do

[95] Para maiores detalhes sobre as chantagens institucionais e as decisões políticas do Governo Dilma Rousseff (PT) neste episódio ver CRUZ, 2014.

[96] Tratava-se da a Ação de Inconstitucionalidade (ADI 4277) apresentada pela Procuradoria Geral da República em 2009 que tinha como objetivo fazer com que união estável presente no Código Civil, contemplasse os casais homoafetivos.

financiamento, planejamento, monitoramento e avaliação dos Programas e projetos ou ainda sobre a necessidade de nos atentarmos para uma série de marcadores socais da diferença quando apontam sobre

> a necessidade de enfrentar o preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, o racismo, o machismo, o sexismo; bem como a necessidade de contemplar as perspectivas de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, pessoas com deficiência, pessoas vivendo com HIV/AIDS, territorial, meio urbano e rural e de povos e comunidades tradicionais, e outras formas de violência e opressão (BRASIL, 2011, p. 111).

Em relação às diretrizes aprovadas, destaco duas, a 1 e a 3. A primeira aponta para a necessidade de formular ações e programas nesta área, além de modificações legislativas e institucionais envolvendo as questões de orientação sexual e de gênero. Assim, a primeira diretriz aponta para a necessidade de

> Criar diretrizes nacionais que orientem os sistemas de ensino, em todas as modalidades e níveis educacionais, na formulação de ações e políticas que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, bem como elaborar, implementar medidas legislativas, administrativas e organizacionais para assegurar a execução e a sustentabilidade dessas ações e políticas (BRASIL, 2011, p. 111).

Já a terceira diretriz se refere à formação de profissionais que atuam/atuarão na educação formal nas três esferas de Governo (federal, estadual e municipal) além da inclusão da temática da diversidade sexual no currículo e da elaboração de materiais de referência e didático-pedagógicos a serem utilizados nestes espaços, que devem sempre ter versões adaptadas para as pessoas portadoras das mais diversas deficiências.

Em 3 de julho de 2013, o Governo Dilma (PT) através da portaria nº 766 criou o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfretamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Logo no início do texto da portaria é apontado que há uma desumanização das “expressões de sexualidade divergentes da normatividade heterossexual” e que por isso é preciso “enfrentar a homo-lesbo-trasfobia estrutural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2013, p. 2). Em seguida traz dados estatísticos da violência contra esta população no ano de 2012, além do que estabelece o PNDH-III, a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para LGBT e resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) para justificar a criação de tal Sistema Nacional no âmbito da SEDH/PR. Buscando atender uma antiga

demanda dos movimentos LGBT, o Sistema Nacional LGBT foi criado tendo por finalidade organizar e "promover políticas de promoção da cidadania e direitos de LGBT, compreendidas como conjunto de diretrizes a serem observadas na ação do Poder Público e na sua relação com os diversos segmentos da sociedade" (BRASIL, 2013, p. 2). E além disso, esta portaria estipula que

> § 1º O Sistema Nacional LGBT organiza-se por meio da repartição de competências e da atribuição de funções específicas aos órgãos e entidades que o compõem nas esferas federal, estadual, distrital e municipal.
> § 2º O Sistema Nacional LGBT deverá atuar de modo que a ação de cada órgão ou entidade integrante respeite a sua finalidade, nos termos desta Portaria (BRASIL, 2013, p. 2).

Estas medidas facilitariam as cobranças dos movimentos LGBT já que determinava exatamente a quem cobrar pela não realização de determinada ação institucional. No documento também são apontadas como responsabilidades do Sistema Nacional LGBT[97]entre outras:

> III - aplicar e monitorar o Objetivo Estratégico V do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH3;
> IV - promover a equidade social através da cidadania e direitos de LGBT e o enfrentamento à violência resultante do preconceito em razão da orientação Sexual e identidade de gênero, inclusive mediante adoção de políticas afirmativas;
> (...)
> VII - articular políticas públicas, ações e mecanismos voltados à promoção de direitos de LGBT (BRASIL, 2013, p. 2);

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Se os dois outros planos nacionais analisados aqui (1993 e 2002) não traziam nenhuma linha sobre a questão da orientação sexual, este além de continuar ignorando a temática da questão da orientação sexual, retirou tudo que se referia explicitamente às questões de gênero após muita pressão de agentes políticos (seculares e religiosos) ligados ao conservadorismo, representando derrotas simbólicas importantes para os movimentos feministas e os LGBT. Os grupos conservadores acusavam estes movimentos de quererem impor a "ideologia de gênero" para crianças e jovens além de destruir os valores morais da família tradicional, a própria família tradicional e em última instância ameaçar a perpetuação da espécie humana ao levarem tais questões como temáticas a serem trabalhadas

[97] São apontados como "instrumentos necessários ao financiamento do Sistema Nacional LGBT" (BRASIL, 2013, p.2) o Plano Plurianual de Governo (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

em sala de aula. O que permaneceu foram trechos referentes ao respeito às comunidades quilombolas, indígenas e rurais, além de termos mais genéricos como “diversidade”, “respeito aos Direitos Humanos” ou “todas as formas de discriminação”.

Assim, a terceira diretriz do PNE determina a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como a décima aponta para a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. (BRASIL, 2014). Os setores conservadores alegam que esta redação não impede o combate à lgbtfobia, ao sexismo e às discriminações ligadas às identidades de gênero. Mas por outro lado, não explicitar tais questões em um documento oficial após acirrada disputa política no Congresso Nacional e na sociedade, além de uma derrota simbólica importante, é uma forma de continuar invisibilizando, e desta forma, ajudar a perpetuar tais preconceitos, discriminações e violências.

A 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT, ocorreu cerca de uma semana após o traumatizante 17 de abril[98] mais uma vez na capital federal, entre os dias 24 a 27 de abril de 2016 no âmbito das Conferências Conjuntas de Direitos Humanos. Tendo como pano de fundo a temática “Por um Brasil que criminalize a lgbtfobia”, 845 delegad@s eleit@s nas etapas estaduais e 51 observadore@s se reuniram neste evento onde foram aprovadas 192 propostas para construção de políticas públicas voltadas para a população LGBT.

Diferentemente, da segunda edição realizada em 2011, a Presidenta Dilma Rousseff (PT) - nesta altura no ápice da tempestade política que culminaria no golpe jurídico-midiático-parlamentar que a tiraria da presidência -, esteve presente no dia do encerramento. É possível que tenha feito essa reaproximação tardia dos movimentos sociais[99] na busca por apoio político para resistir ao aceleramento do golpe. Uma outra interpretação que penso ser pertinente, é que a Presidenta tenha ido pessoalmente por saber que os grupos ultraconservadores - os quais os

[98] Dia em que a Câmara dos Deputados aprovou a instauração do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT).

[99] Nestes mesmos meses de intensa crise política a Presidenta Dilma Rousseff (PT) também teve encontros com os movimentos feministas, Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) entre outros movimentos sociais.

Governos do PT fizeram tantas concessões em nome da governabilidade - já não a apoiariam independente de seus movimentos naquele momento, ou ainda, por tal evento não ter sido apenas uma conferência com temáticas exclusivamente LGBT, mas sim “Conferências Conjuntas de Direitos Humanos”.

Na parte do texto base do relatório final, o eixo II “Educação, Cultura e Comunicação em Direitos Humanos” é indicado que as ações voltadas à garantia da educação como direito humano da população LGBT

> devem compreender o acesso e a permanência respeitosa desse segmento nas instituições educativas, o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil para aqueles/as que precisam de auxílios para permanecerem no espaço educativo, professores/as preparados/as para abordar de maneira adequada a temática da diversidade sexual e de gênero, materiais e livros didáticos que não estigmatizem e invisibilizem a população LGBT, conteúdos curriculares que problematizem o preconceito e a discriminação na sociedade, práticas educativas inclusivas, democráticas, justas e laicas e a efetivação do PNEDH e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) em todo território nacional (BRASIL, 2016, p. 12-13).

Ainda nesta parte do texto base referente ao eixo II é feito um alerta sobre o crescimento do discurso de ódio nos meios de comunicação evangélicos neopentecostais quando afirmam que

> O crescente número de emissoras, programas e horários destinados à comunidades evangélicas neopentecostais tem significado um grande desafio à cidadania LGBT no Brasil: recorrentemente temos visto nesses veículos (que não se limitam apenas à rede televisionada, mas compreendem canais de rádio e mídia impressa) discursos que ferem a dignidade da população LGBT e estimulam o ódio e a violência contra um segmento historicamente estigmatizado e perseguido (BRASIL, 2016, p.13).

Já entre as dezenas de propostas aprovadas, várias tratam do tema da educação, não se restringindo inclusive às propostas do eixo II. No eixo I intitulado “Políticas Intersetoriais, Pacto Federativo, Participação Social e Sistema Nacional de Promoção da Cidadania e Enfrentamento da Violência Contra a População LGBT” estão presentes entre outras propostas

> 24. Fortalecer os programas de formação continuada nas áreas de direitos humanos, gênero e diversidade e igualdade étnico-racial do Ministério da Educação (MEC).
> (...)
> 26. Promover organização curricular e disponibilização de recursos pedagógicos voltadas para criar um ambiente escolar sem discriminações por gênero, orientação sexual e identidade de gênero.
> (...)
> 44. Propor e garantir a criação de núcleos de estudo e pesquisa em gênero, diversidade sexual e identidade de gênero, incluindo os saberes ancestrais

> dos povos indígenas e quilombolas em universidades e em centros de educação tecnológica pública com financiamento de agências de pesquisa.
> 45. Garantir o orçamento e recursos necessários através do governo para a confecção de materiais didáticos e paradidáticos para a inclusão de educação em direitos humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas, adotando práticas e temáticas relativas à população LGBT, a pessoas com deficiência, à gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros;
> (...)
> 52. Promover políticas que viabilizem o acesso, efetivem a permanência e combatam a evasão de estudantes LGBT, notadamente travestis, transgêneros, transexuais e não binários a todos os níveis de ensino e modalidades, garantindo condições materiais para essas e esses estudantes (BRASIL, 2016, p. 30-33).

No mesmo relatório consta uma monção de repúdio (nº 36) assinada pelo Grupo de Trabalho 02 do Eixo II dirigida à Secretaria Especial de Direitos Humanos devido a "a inserção de supostas posições de religiões sobre a questão LGBT", o que estaria ferindo "o preceito de laicidade esperado neste evento" (BRASIL, 2016, p. 87). Além disso chama a atenção a grande quantidade de monções e os seus variados motivos para apoio ou repúdio (principalmente) indo deste o conceito de família presente no Estatuto da Família, às ações de vereadores, deputad@s, a invisibilidade das pessoas assexuadas, intersexuais, não binárias, a não disponibilidade de transporte para delegad@s do evento do aeroporto até o local da conferência etc.

Ainda no eixo II, onde estava inserida a educação, muitas propostas aprovadas repetem o que já havia sido aprovado nas duas outras conferências LGBT, sendo um indício que na prática mesmo após 12 anos da criação do Brasil Sem Homofobia, 8 anos após a primeira Conferência LGBT e o mais grave, quase 30 anos após a Constituição, a população LGBT continuava tendo seus direitos de acesso e permanência à/na educação negados ou dificultados, ou o direito de serem tratad@s com dignidade e sem discriminação como exige não só o texto constitucional, a LDB mas também a Declaração Universal dos Direitos Humanos também continuava sendo cotidianamente ignorado. No entanto, entre tantas propostas do mais do mesmo, a de número 39 chama a atenção. Nela, lê-se

> Fomentar a elaboração, publicação e distribuição de materiais pedagógicos sobre as temáticas de orientação sexual e/ou identidade de gênero, a partir do protagonismo das pessoas LGBT, para serem utilizadas em sala de aula por educadoras(es) em toda educação básica e ensino superior. E, nos casos de aprovação de leis Federais, Estaduais, Distritais e Municipais, contrárias a essa iniciativa, articular com os órgãos do sistema de justiça a propositura de ações de inconstitucionalidade (BRASIL, 2016, p. 40).

Nela é possível perceber o avanço do conservadorismo sobre as conquistas normativas obtidas nestas últimas décadas ao propor uma articulação com órgãos do sistema de justiça frente a elaboração de leis nas três esferas de Governo contrárias às demandas LGBT. Estas ações conservadoras têm ocorrido com frequência nos últimos anos onde a falsa polêmica sobre a presença da suposta "ideologia de gênero" na educação, tem turbinado proposições legislativas e executivas incentivadas por grupos ultraconservadores religiosos ou não.

Todo este destrinchamento dos principais normativas legais nacionais e internacionais das últimas décadas demonstra que diferentemente de uma alegada imposição de valores, uma doutrinação, houve intensas negociações e disputas em todos os Governos federais após a redemocratização do país que envolveram milhares de pessoas destes Governos, mas também da sociedade civil, dos movimentos sociais e da academia em uma tentativa de se capilarizar na sociedade brasileira uma normatização que visa hegemonizar a reiteração dos Direitos Humanos. Pode-se ler tais negociações também como uma tentativa de governarmentalizar a sociedade brasileira através da interferência na perpetuação de uma norma social discriminatória e excludente, objetivando construir uma outra normatividade mais amplamente democrática. Se com tudo isso, conseguimos avançar bem menos que gostaríamos, sem todo esse arcabouço legal e institucional, é bem provável que teríamos conquistado ainda menos ou não conquistado nada. Isso porque em um país tão dependente das políticas públicas para que o básico seja conseguido pela maior parte da população, sem legislações e estudos acadêmicos que justifiquem e embasem tais políticas é provável que nem a educação pública e o Sistema Único de Saúde (SUS), só para citar dois importantes exemplos, tivessem sido "garantidos" para nossa população. Por isso, acredito que o legislativo é sim uma frente de luta importante, para as conquistas que almejamos mesmo que nosso país seja possuidor de uma cultura de "leis que não pegam" ou onde a Constituição é desrespeitada em rede nacional sem maiores consequências para quem comete este tipo de ação. É neste ambiente paradoxal que a luta ocorre, que a vida acontece ou tenta acontecer.

A seguir passo analisar um outro fator que considero como sendo um dos fatores que se constituíram como condição de possibilidade para o surgimento do GDE enquanto uma política pública curricular, as produções acadêmicas.

2.2 **A produção acadêmica sobre diferença**

Para começar a tratar deste tópico, procuro criar uma argumentação que dê inteligibilidade para o surgimento não das causas, mas das condições de possibilidade para a criação da ideia de existência de uma suposta essência humana tão utilizada por grupos conservadores (mas não só) que denunciam os supostos desvios e anormalidades do que é considerado como o desenvolvimento natural dos seres humanos. Para isso farei um breve apanhado histórico sobre tal questão para depois acompanhar os desdobramentos nas teorias feministas.

Segundo Maria Helena de Paula Frota (2012) foi com o surgimento da noção paradoxal de indivíduo que se criou o princípio que haveria uma igualdade geral que aproximaria todos os seres humanos. Este princípio está ligado aos embates sociais presentes nos contextos do Iluminismo e da Revolução Francesa onde @s defensor@s destes movimentos se colocavam contrári@s aos privilégios sociais existentes baseados em diferenciações como o "nascimento, família, riqueza, ocupação, propriedades, religião" (FROTA, 2012, p.49). Mas ao mesmo tempo que a noção de indivíduo buscava "um protótipo abstrato do ser humano" ela também apontava que cada indivíduo "é um ser único, uma pessoa diferente de todas as outras de sua espécie" (FROTA, 2012, p.49). Ainda segundo a autora, os teóricos políticos da Revolução Francesa passaram a utilizar este entendimento de indivíduo como portador de uma essência humana para defenderem direitos considerados naturais, já que seriam "derivados da natureza do homem" (CONDORCET in FROTA, 2012, p.49) criando assim uma identidade humana comum. No entanto, o outro lado da noção paradoxal de indivíduo é que nele também estão presente as noções de singularidade, de distinção e de diferenciação. Joan Scott (2005) nos lembra que a igualdade defendida como lema por estes movimentos "não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração" (p.15). Foi neste contexto que passou-se a considerar como diferenciação primordial a diferença sexual, tendo como modelo normativo estrutural o homem em foco naquele contexto e suas demais características, ou seja, branco, europeu, cristão, heterossexual, cisgênero[100], adulto. Assim, este heterossexismo se "assenta num discurso da

[100]Cisgeneridade é uma noção proposta por parte da militância político/acadêmica trans como forma de também nomear aquelas pessoas que se viam ou eram vistas como não tendo um processo de

diferença sexual, essencialista e ‘naturalizador’ como explicação de desigualdades sociais” (COSTA; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2011, p.143).

É importante salientar a característica “estrutural” e não só normativa deste modelo, pois a diferenciação sexual então “foi estabelecida não somente como um fato natural, mas também como uma base ontológica para a diferenciação política e social” (SCOTT, 2005, p.21) ou ainda por que

> A construção do indivíduo na modernidade diz e assegura que toda a construção da chamada “ordem natural” foi alicerçada na diferença sexual que norteou toda a explicação das relações sociais incluindo o ordenamento jurídico, a política e o conhecimento. (...) a individualidade confunde-se com o indivíduo, o homem, o cidadão que é igual à masculinidade, virtude, razão e política. Tais princípios dão sustentação ontológica para o tratamento diferenciado no campo político e social entre homens e mulheres. A base do direito ainda hoje é, portanto, o homem, indivíduo abstrato, como ser natural, universal, livre e fraterno. (...) Sendo a base do direito esse “homem abstrato” já colocou a diferença sexual como princípio básico da ordem natural, ou seja, da ordem política (FROTA, 2012, p.50).

Esta abordagem ontológica da diferenciação sexual acaba por ocultar a historicidade, e desta forma, as relações de poder envolvidas, nas formas de lidar com o que hoje se chama sexo, ou seja, as construções sociais deste marcador social da diferença. Tomas Laqueur (2001) nos recorda da teoria do calor vital que durante centenas de anos – século II ao século XVII - entendia que homens e mulheres possuíam a mesma genitália, sendo que a do homem por receber mais calor durante a gestação ficaria para fora, enquanto a da mulher por receber menos calor ficaria para dentro.

Um processo semelhante é analisado por Tomasz Szkudlarek (2013) em relação ao significante vazio “natureza” em *Emílio* de J.J. Rousseau. O autor aponta nesta obra que o significante vazio “natureza” aparece sempre de forma vaga e enevoada (p.79) através de uma linguagem postulacional onde tenta-se “esconder certos fenômenos e legitimá-los simultaneamente” (p.78). O autor cita também a noção circular de natureza dialogando com a noção de “suplemento” de Jacques Derrida onde o “secundário suplementa o original (a natureza)” pois “não há outro

---

construção social no que se refere à identidade de gênero. Nas palavras de Letícia Lanz (2015): “Um indivíduo é dito cisgênero (do latim cis = do mesmo lado) quando sua identidade de gênero está em consonância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, ou seja, quando sua conduta psicossocial, expressa nos atos mais comuns do dia-a-dia, está inteiramente de acordo com o que a sociedade espera de pessoas do seu sexo biológico”. Para maiores informações ver LANZ, 2015; SIMAKAWA, 2015.

modo de acesso ao funcionamento da natureza (...) já que não podemos ter acesso à natureza do ser humano"(p.79).

De forma parecida, Laqueur (2001) analisa como a ideia segundo a qual o sexo é entendido como algo ligado ao biológico - e este associado ao natural, fixo, imutável -, diferentemente do que propaga-se, também possui uma historicidade. O entendimento que este campo estaria fora do alcance das modificações culturais e sociais seriam parte de disputas políticas que tentam apagar este caráter contingencial, histórico da divisão homem e mulher, naturalizando inclusive a história (WITTIG, 2006, p.33). Assim, a oposição às tentativas de se biologizar/naturalizar o feminino ou a categoria mulher (BEAUVOIR, 1975; WITTIG, 2006) – e o masculino/ categoria homem-, é uma tentativa de se descontruir a naturalização do próprio processo de subalternização social, uma política do patriarcado (WITTIG, 2006).

A não historização destes fenômenos, acaba por fortalecer e fixar a significação segundo a qual um veredicto biológico científico seja a palavra final em determinados embates sociais. Assim, para Laqueur

> o sexo, como o ser humano, é contextual. As tentativas de isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente são tão fadadas a erro como a busca do *philosophe* por uma criança verdadeiramente selvagem ou os esforços do antropólogo moderno para filtrar o cultural e deixar o resíduo de humanidade essencial. E acrescentaria ainda que o corpo privado, incluso, estável, que parece existir na base das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais (LAQUEUR, 2001, p. 27, grifo no original).

Deleuze e Guattari (2011) também desconstroem o tradicional entendimento biomédico naturalizador, mas desta vez, em relação às sexualidades. Os autores consideram que as sexualidades são constituídas em tramas subjetivas que não sustentam a produção de verdades ontológicas. Segundo Oliveira (2009), esta discussão de Deleuze e Guattari "já indiciava, sem dúvida, um projeto queer de des-significação ontológica, de desterritorialização das identidades fixadas pelo regime molar da heterossexualidade" (OLIVEIRA et al, 2009, p.16).

Foi durante a Modernidade que mudanças sociais e políticas[101] geraram modificações no regime de verdade da época – com mudanças epistemológicas em

[101] Laqueur (2001) nos chama atenção para algumas mudanças sociais e políticas que contribuíram para esta reinterpretação dos corpos sexuados como "a ascensão da religião evangélica, a teoria política do Iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Locke de casamento como um contrato, as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaboradas pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o

campos como a medicina, a genética, a sociologia, a psicologia, a psicanálise, a pedagogia, o direito etc – que contribuíram para a construção deste corpo sexuado binário. Michel Foucault (2001), analisou o entrelaçamento destes saberes e poderes desde meados do século XIX no que ele denominou de dispositivo da sexualidade:

> De fato, trata-se, na realidade, da própria produção da sexualidade. Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tentaria domar, ou mesmo de um campo obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. É o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subjacente sobre a qual se exerceriam difíceis controles, mas uma grande rede de superfície onde a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências se imbricariam uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2001, p.100).

Estes saberes (médicos, pedagógicos, jurídicos, religiosos etc) através de muitas disputas por hegemonizar determinadas fixações de sentidos que possuem efeitos de verdades são investidos de poderes que interferem na vida, nas ações, nas emoções e nos corpos das populações, que são governadas a seguir determinados padrões, determinadas normas.

Danielle Carvalhar (2010) ao analisar o que se entende como sendo a norma, aponta que mesmo ela não sendo algo que possua uma referência ontológica - e sim uma exigência, uma hegemonização - produz efeito de algo universal, natural, graças à sua contínua repetição (p.33). Quanto mais sutil é a repetição da norma, maiores são os efeitos de naturalidade e sua eficácia, já que o caráter arbitrário de se eleger uma identidade específica como referência, como padrão, é apagado (BUTLER, 2008a). Concomitante a este processo de naturalização da norma, ocorreria também uma definição de limites entre o que esta seria e aquilo que seria o seu exterior constitutivo negativo, um processo, mencionado anteriormente, que Butler (2008a) nomeou como a valência da abjeção. Cabe ressaltar que a abjeção sempre é pensada por esta autora como um processo de diferenciação e não como uma identidade abjeta substancializada – ainda que tal processo possa ganhar "corpo" em marcadores sociais identitários da diferença historicamente situados.

Butler (2008a) nos chama a atenção para a diferença entre "réplica" e "repetição" ao afirmar que a norma trabalha com a repetição. Segundo a autora,

---

surgimento de uma organização de livre mercado de serviços e produtos, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto (...)"(p.22-23).

réplicas teriam uma relação com uma certa noção de mesmidade, que seria incompatível com a lógica da diferença. Já a repetição seria “o ato mediante o qual um nome autoriza ou desautoriza uma série de relações sociais ou sexuais”[102] (p.318). A autora também analisa a importância e a eficácia do apagamento das disputas políticas das expressões normativas performativas

> Se uma expressão performativa surte efeito provisoriamente (e eu sugeriria que seu êxito só pode ser provisório), ele não se deve a que haja uma intenção que governe a ação da fala, mas unicamente a que esta ação repete como em um eco outras ações anteriores e *acumula a força da autoridade mediante a repetição ou a citação de um conjunto anterior de práticas autorizantes*. Isto significa, pois, que uma expressão performativa “tem êxito” na medida em que *tenha por sustento e encubra* as convenções constitutivas que a mobilizam. Assim, nenhum termo ou declaração pode funcionar performativamente sem a historicidade acumulada e dissimulada de sua força (BUTLER, 2008a, p.318-319, grifos no original)[103].

Butler (2008) também se debruçou não só sobre a problemática do que é a norma, mas também sobre a performatividade da norma no campo sexual, ou seja, a heteronormatividade ao afirmar que

> atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. [...] Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2008, p.194-195).

Stuart Hall (2011) nos aponta que o feminismo tanto enquanto movimento social como crítica teórica contribuiu para explicitar este processo de naturalização, substancialização das normas estruturais das sociedades ocidentais modernas, trazendo para a arena política “a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão do trabalho doméstico, o cuidado com as crianças (...) a subjetividade, a identidade e o processo de identificação” (p.45-46). Mas, diferentemente do que se possa imaginar, o feminismo não teve participação no surgimento do conceito de gênero e sim as equipes médicas envoltas com o nascimento de crianças intersexuais na primeira metade do século XX. “Foram os médicos, comprometidos

[102] Tradução do espanhol feita por mim.
[103] Tradução do espanhol feita por mim.

no ‘tratamento’ – principalmente hormonal e cirúrgico - da intersexualidade, isto é, nos protocolos de redesignação de sexo, quem definiram o que primeiro se chamou o ‘papel de gênero’” (DORLIN, 2009, p.31. grifos no original). Susan Kessler (1990; 1998) aponta para a heteronormatividade e para o falocentrismo que constituem os padrões estéticos que normatizam os protocolos médicos de intervenção em crianças intersexuais. Já Dorlin (2009), afirma que há uma preocupação com o “bom sexo” (p.31) onde este é entendido como órgãos genitais de machos ou fêmeas “plausíveis” (p.31). Paula Sandrine Machado (2005) ao investigar as práticas de intervenções cirúrgicas e medicamentosas sobre o corpo de pessoas intersexuais visando a resignação sexual, aponta que este corpo passa a ser

> considerado natural na medida em que ele é inserido na norma (...) a noção de “natural” e de “ideal” acabam se sobrepondo e a produção do “ideal” acaba sendo, em última análise, pensada como a “produção do natural”. Como consequência lógica desse argumento, o corpo não “corrigido” será considerado não natural (...) o natural se torna cultural na mesma medida em que o cultural se naturaliza (MACHADO, 2005, p. 270. grifos no original).

Estudos como estes auxiliam na desconstrução da ideia de que apenas o gênero seria passível de ser socialmente construído sobre uma base biológica fixa, o sexo genital. Assim, esta “base natural” seria tão social e culturalmente construída quanto os gêneros. Adriana Piscitelli (2008), dialogando com as ideias de Donna Haraway nos evidencia de forma contundente esta perspectiva ao afirmar que

> os aparatos de produção corporal, que historicizando categorias como sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, permitiria pensar na emergência de corpos marcados por diferenças, em uma perspectiva na qual a natureza não fosse imaginada como um recurso para a cultura, ou como o sexo para o gênero (PISCITELLI, 2008, p.266)

Mas ao longo da história das disputas acadêmicas e sociais, categorias essencializadas foram defendidas seja como um pressuposto epistemológico, seja com um caráter argumentativo na busca por direitos. Assim, no bojo do surgimento do movimento feminista que reivindicava direitos iguais havia o pressuposto da existência da categoria ‘mulher’, entendida e defendida como uma categoria universal. Essa universalidade era baseada na ideia que todas as mulheres sofreriam igualmente as opressões do sexismo, o que permitiria uma coesão política. No entanto, como nos apontam várias autoras (HARAWAY, 2004; DORLIN, 2009; CRENSHAW, 2002) ao se cruzar o marcador do sexo com outros marcadores como raça, classe, etnia, nacionalidade, religião, idade, regionalidade etc, tais

opressões sexistas podem ser intensificadas ou abrandadas, não em um modelo aritmético, aditivo (DORLIN, 2009), mas de forma interseccional.

Kimberlé Crenshaw (2002) nos chama a atenção que o conceito de interseccionalidade é reconhecido como possuidor de uma grande importância nos estudos feministas atuais (e também nos movimentos feministas militantes) por buscar "capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação" (CRENSHAW, 2002). Fernando Pocahy (2011) vai na mesma direção ao apontar a centralidade de tal conceito nos estudos ligados à questão da diferença devido à sua "capacidade em articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios" (p.19) se constituindo

> para além do reconhecimento à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade. A interseccionalidade transpõe soma das dominações ou arranjos de identidades e diferenças, possibilitando-nos avançar em perspectiva e prática de problematização rizomática (...) (POCAHY, 2011, p.19).

Assim, a categoria universal 'mulher' não daria conta da diversidade de experiências das mulheres ao redor do planeta, submetidas às relações de poder distintas, em contextos e épocas também distintos. Para exemplificar tal questão, Haraway (2004) aponta para a diferenciação das questões relativas aos direitos reprodutivos entre mulheres negras e brancas, onde para as primeiras essa discussão envolveria esterilizações coercitivas, gravidez forçada e suas crianças teriam mais chances de terem que enfrentar uma educação racista, prisões, linchamentos, mortalidade infantil etc (p.242-243). Já para as mulheres brancas, estas discussões estariam mais ligadas à reivindicação ao direito à autonomia em relação ao próprio corpo e à possibilidade de realização do aborto, por exemplo (p.243).

Mara Vivero Vigoya (2009), ao trabalhar com o conceito de interseccionalidade, aponta para o cruzamento entre o racismo e o heterossexismo envolvendo as pessoas negras onde estas são vistas como "símbolos de uma sexualidade 'natural' assumindo que as mulheres e os homens negros são evidentemente heterossexuais"[104] (p.72, grifo no original). Ainda segundo a autora,

[104] Tradução feita por mim a partir do texto em espanhol.

> A gente negra enfrenta o dilema de não poder ser homossexual para poder seguir sendo 'autenticamente' negra. (...) o racismo e o heterossexismo que subexistem neste tipo de afirmações (...) são sistemas de opressão que se fundamentam um no outro para existir (VIGOYA, 2009, p.73).

A produção desta autenticidade acerca das diferenças raciais possui nos estereótipos uma das suas principais práticas de significação (HALL, 1997). Segundo Janaína Damasceno (2008), esta prática surge do "encontro do Ocidente com o negro em três momentos distintos: na prática de escravidão no século XVI; na colonização recente da África no século XIX e no Pós-guerra, quando se inicia a migração negra para a Europa e o Norte da América" (p.1). Ainda segundo esta autora, a justificativa para o racismo se modifica ao longo destes três momentos. No primeiro momento, durante o século XVI, a escravização de povos negros levados a força principalmente para o continente americano era justificada através da religião e da moral. Já no século XIX, era preciso "provar racional e cientificamente a inferioridade dos povos não europeus" (DAMASCENO, 2008, p.1).

De acordo com Lilia Schwarcz (1993), foi o cientista francês Georges Cuvier o primeiro a utilizar o termo raça na ciência moderna ao objetificar o corpo da jovem sul-africana Sartjie Bartman que ficou conhecida na Europa como a Vênus Hotentote. Damasceno (2008) nos apresenta as repugnantes humilhações pelas quais a jovem Sartjie foi submetida, desde ser apresentada como aberração em circos ingleses devido às proporções de seus quadris e genitália até a sua transformação em objeto de estudo científico enquanto viva e museológico depois de sua morte[105].

Para Wiss (1994), a questão da corporeidade foi/ é central para a construção e a percepção da diferença, já que foram através das exibições destes corpos negros e indígenas americanos considerados 'exóticos' que a diferença passa a ser analisada pelos europeus durante o processo colonizador. De acordo com Damasceno (2008), no século XIX o corpo europeu masculino passa a representar a normalidade, sendo o discurso da medicina da época, umas das principais práticas que "inscreveu o corpo como lugar de significação da diferença" (p.2). E não foi qualquer corpo utilizado pelo discurso científico médico para inscrever tal

[105] Segundo Damasceno (2008), os genitais de Sarah ficaram expostos no Museu do Homem de Paris até 1985. Ainda de acordo com esta pesquisadora, em 2001, o Senado francês produziu um documento onde é explicitado que o corpo de Sarah poderia ser devolvido para a África do Sul pois "não servia mais à ciência" francesa, em mais um reforço da naturalização que alguns corpos são objetificados de forma descartáveis.

significação, e sim, “o corpo feminino negro pensado como anormal, desviante em relação ao corpo masculino europeu” (DAMASCENO, 2008, p.2).

Sandra Harding (1993) nos chama atenção para algo bastante incômodo, inclusive para nós pesquisador@s que trabalhamos com este e outros conceitos visando contribuir de alguma forma no combate às desigualdades e injustiças sociais, ao tratar das “vantagens inatas” (p.21). Segundo a autora, por mais que uma pessoa tenha intenção de desconstruir seus próprios privilégios, isto não seria plenamente possível por estes serem constituídos histórica e socialmente e estarem presente em toda e qualquer relação social, independente dos usos individuais que se queiram fazer deles. Nas palavras da autora

> Objetivamente, nenhum indivíduo do sexo masculino consegue renunciar aos privilégios sexistas da mesma forma como nenhum indivíduo de cor branca consegue abster-se dos privilégios racistas – as vantagens de gênero e raça advêm a despeito da vontade dos indivíduos que delas usufruem. O gênero, a exemplo da raça e da classe, não é uma característica individual voluntariamente descartável (HARDING, 1993, p.21)[106].

Isto nos mostra o quanto este processo não é individual, mas social e estrutural, como afirma Grada Kilomba (2016) ao tratar do racismo e da escravidão como um processo de desumanização e construção de uma noção de outro a partir da dessemelhança:

> a ‘branquitude’ como uma identidade dependente, que existe através da exploração do ‘Outro’, uma identidade relacional construída por *brancos(as)*, definindo eles(as) mesmos(as) como racialmente diferentes dos ‘Outros’, isto é, a Negritude serve como primária de alteridade, pela qual a branquitude é construída. (...) não é com o sujeito Negro que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a Negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas sim o imaginário branco (KILOMBA, 2016, p.175 – grifos da autora).

Este tipo de problemática acaba por gerar questões no campo ético em profissionais da academia: seria ético uma pessoa branca pesquisar, mesmo que defendendo o fim das injustiças e das desigualdades, o racismo que pessoas negras enfrentam? Pessoas heterossexuais analisarem preconceitos e discriminações que pessoas LGBTs vivenciam? Homens se envolverem em questões feministas?

Muitos movimentos sociais abominam tais atitudes atualmente, mas creio que a partir de uma perspectiva pós-estrutural, onde a produção de conhecimento não visa estabelecer a verdade de qualquer fenômeno, nem falar em nome de qualquer

[106] Tradução feita por mim a partir do texto em espanhol.

categoria identitária, muito menos de forma universal, as experiências pessoais - seja do pesquisador(a)* ou dos grupos identitários estudados - não são vistas como mais próximas da realidade ontológica. Em todo caso estes conhecimentos produzidos estariam a mercê das disputas políticas para hegemonizar ideias e/ou propostas. Assim, acredito que um objetivo político a ser buscado seria o de defender que diferentes grupos identitários pudessem de forma mais equilibrada possível produzir saberes sobre qualquer temática que seja, mas sempre tendo em vista que nenhum saber será mais legítimo que o outro, sob risco de retornarmos à uma perspectiva realista e nos depararmos com questões paradoxais como as enfrentadas pelos movimentos identitários. Uma destas incongruências apontadas por Harding (1993) seria a adoção de viés empiricista por autoras feministas, já que para o empiricismo a identidade social é irrelevante na construção do conhecimento objetivo, acadêmico, além de ser classificado pela autora como uma visão androcêntrica e que, portanto, produzirá conclusões androcêntricas (p.14). Harding (1993) aponta também para um destes nós em relação ao movimento feminista[107] quando indaga: “Como podemos escolher entre defender o reconhecimento de nossas diferenças biológicas pelo poder público e sustentar que a biologia não é uma fatalidade nem para homens nem para mulheres?” (p.25).

Finalizo esta parte ao lado de Harding (1993) quando afirma que mesmo que as dicotomias sejam falsas, “não podemos descartá-las como irrelevantes enquanto elas permanecem estruturando nossas vidas e nossas consciências” (p.26). Talvez precisamos continuar desconstruindo tais dicotomias, mas enquanto as usarmos, o fazermos sempre sob rasura.

A seguir iniciarei uma análise genealógica do surgimento da problematização da questão dos marcadores sociais da diferença que foram foco do GDE a partir da constituição de alguns movimentos sociais identitários no Brasil.

2.3 **Tecendo a memória dos movimentos sociais identitários no Brasil, uma nova politização da academia e a criação de políticas públicas**

Neste tópico analiso como os movimentos sociais identitários LGBT, negros, feministas e indígena - os que são ligados aos marcadores sociais da diferença com

[107] Harding (1993) trata do movimento feminista, mas acredito que o exemplo poderia ser utilizado para qualquer outro movimento identitário.

os quais o curso GDE trabalha - ao fortalecerem outras formas de estar no mundo que não as cisheteronormativas racializadas constituíram e foram construídos por saberes acadêmicos (entre outras biotecnologias) sobre os corpos de seus/suas* integrantes. Saberes e demandas estes performatizados para criar e justificar políticas públicas no campo educacional que visam alargar a margem para que outros processos de identificação e subjetivação possam ser vividos de forma mais democrática, sem medo. Analiso de forma separada cada um destes quatro marcadores socais da diferença não só como uma escolha didática – ciente que interseccionalmente todos eles se atravessam e se retroalimentam -, mas também porque, historicamente no Brasil, desde os seus surgimentos e durante grande parte de suas existências, esses movimentos identitários não agiram em conjunto, nem se viam como estando interligados.

2.3.1 Sexualidades

Foi e é através de uma aliança entre movimentos sociais ligados às chamadas minorias sexuais e às várias esferas governamentais, que a partir de uma lógica identitária fixa e binária, que as políticas públicas educacionais mais recentes envolvendo questões de gênero e sexualidade foram pensadas e implementadas. É neste sentido que os movimentos sociais tornam-se aqui também condições de possibilidade para o GDE.

Genealogicamente, tal aliança entre movimentos sociais e políticas públicas nas questões ligadas à população LGBT no Brasil, surgem a partir da epidemia de AIDS na década de 1980. A epidemia reestrutura o movimento LGBT brasileiro (FERNANDES, 2011) a partir de um novo fazer político baseado na “solidariedade” (PARKER, 1994) e nas “respostas comunitárias” (PARKER, 2000) em um momento em que o Estado brasileiro a ignorava. Assim,

> Se, por um lado, a epidemia foi responsável pelo reforço das representações da homossexualidade como doença; por outro, ela permitiu a constituição de uma forte “comunidade” homossexual, que se uniu na luta contra a doença, inventando novas formas de família e convivência afetiva, sobretudo no que diz respeito ao cuidado das pessoas que se descobriam infectadas pelo vírus, mas também em movimentos políticos de luta por demandas de políticas públicas e respostas globais de prevenção e tratamentos à Aids (FERNANDES, p.54, 2011).

O mesmo autor nos chama a atenção que a epidemia de AIDS retirou os gays da invisibilidade, já que nos anos de 1980 foi fortemente construída uma relação quase que automática entre homossexualidade e AIDS. Aqui a utilização da categoria “gay” e não “pessoas LGBT” se faz necessário pois, segundo Veriano Terto Jr (2002), nos anos de 1980, com a chegada da AIDS, uma doença então desconhecida, houve uma intensificação da violência contra os homossexuais masculinos, já que estes eram significados como sendo sinônimo de AIDS. Esta significação reforçou as discriminações e estigmas referentes a estas pessoas, produzindo o que Gayle Rubin (2013) em diálogo com Jeffrey Weeks (1986) chama de pânico moral. No caso do movimento homossexual brasileiro fundado em 1978, além de uma articulação entre as questões locais e globais da agenda política do movimento internacional LGBT[108], como a luta por uma visibilidade positiva das identidades e práticas homossexuais, havia uma especificidade da atuação do movimento brasileiro nesta época: a oposição à Ditadura Civil-Militar instalada no país desde 1964 (FRY, 1982; GREEN, 1998; MACRAE, 1990).

De acordo com James Green (2018), o surgimento do Núcleo pela Ação dos Homossexuais em maio de 1978 em São Paulo – que depois veio a se chamar “Somos: Grupo de Afirmação Homossexual” – marca o início do movimento homossexual no Brasil. O surgimento, no mês anterior do número zero do jornal *Lampião da Esquina* teria tido grande influência no surgimento de tal grupo. Neste número zero, os editores anunciaram que “o que queremos é resgatar essa condição que todas as sociedades construídas em bases machistas lhes negou: o fato de que os homossexuais são seres humanos e que, portanto, têm todo o direito de lutar por sua plena realização, enquanto tal” (GREEN, 2018, p.12). Marisa Fernandes (2018) aponta que no início, o Somos era formado exclusivamente por homens homossexuais, mas que em fevereiro de 1979 “as lésbicas entraram para aquele grupo” (FERNANDES, 2018, p.17). A autora chama atenção que as lésbicas organizadas dentro do Somos precisavam “combater o machismo e lesbofobia e refletir sobre o feminismo” (p.17) apontando que foi assim que surgiu o “primeiro grupo organizado de lésbicas no Brasil, o LF (...) Grupo de Atuação Lésbico Feminista” (FERNANDES, 2018, p.17).

[108] Para maiores informações entre as articulações, dos usos do movimento local da pauta global no que se refere não só às agendas anti-homofobia, mas também às agendas anti-AIDS e de direitos sexuais ver CARRARA, 2004; CORRÊA, 2006; RIOS, 2004.

No entanto, a atuação do movimento homossexual contra o regime militar teve que enfrentar a oposição de outros grupos que faziam oposição à Ditadura que argumentavam que “levantar bandeiras sobre a discriminação ou a opressão, que não fossem diretamente ligadas às medidas contra a ditadura, enfraqueceria a luta unificada contra o estado autoritário” (GREEN, 2018, p.13). Megg Rayara Oliveira aponta que nem sempre esta oposição à Ditadura e o nascente movimento homossexual brasileiro discordavam em relação às sexualidades. A autora faz uma dura crítica ao recém-criado movimento homossexual brasileiro ao apontar que em pelo menos um ponto este movimento, os grupos de esquerda e a Ditadura Civil-Militar se alinhavam: nas posições em relação aos gays afeminados e as travestis que eram considerad@s “um grupo que podia e deveria ser eliminado” (OLIVEIRA, 2018, p.74).

Já Regina Facchini (2005) aponta a epidemia da AIDS como um marco para a mudança de atuação do movimento homossexual brasileiro, já que a partir dela passaram a conviver pautas baseadas nos Direitos Humanos junto com as de prevenção e assistência aos/às portador@s de HIV. Fernandes (2011) aponta que um traço marcante inserido no contexto das respostas sociais governamentais à epidemia de AIDS no Brasil nos anos 1990 foi a da utilização das experiências e saberes dos movimentos sociais em uma “política de produção de conhecimento”. Desta forma, ativistas anti-AIDS e acadêmic@s passaram a trabalhar junt@s na produção do conhecimento científico sobre a epidemia, fazendo com que @s ativistas fossem vist@s também como produtor@s de conhecimento e não apenas consumidor@s de conhecimentos (FERNANDES, 2011).

Este deslocamento acabou por gerar uma outra especificidade do ativismo LGBT brasileiro, o de estar fortemente presente no campo das políticas públicas. Assim, em pouco mais de uma década – final da década de 1970 ao início da década de 1990, o movimento LGBT brasileiro passou de opositor ao Governo brasileiro a colaborador do Governo brasileiro, chegando a integrar parte da gestão governamental (RAMOS, 2004). Em 1998, com financiamento do Ministério da Saúde, foi criado o Projeto Somos pela Associação para a Saúde Integral e Cidadania na América Latina e Caribe (ASICAL) e pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) em parceria com ONGs de todo o país. Segundo Leo Mendes, coordenador do projeto Somos Centro-Oeste e representante da AGLT (Associação Goiana de Gays, Lésbicas e Transgêneros),

> O projeto Somos representa um marco na luta dos homossexuais, especialmente os gays, no combate à epidemia da Aids e na prevenção das DST e HIV. Melhoria da autoestima, *advocacy*[109], encontros de múltiplas experiências colocando os gays como atores sociais da sua história fazem do projeto somos um dos melhores investimentos em saúde e cidadania feito pelo Estado junto à comunidade Gay do Brasil (ABGLT, 2003, p. 39).

Com este projeto, entre 1998 e 2005[110], o movimento LGBT alcançou uma capilaridade inédita no território brasileiro criando e/ou legalizando ONGs que fossem trabalhar com as questões relacionadas ao HIV/Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005), em 1998 eram 24 ONGs, passando para 166 ONGs em 2005, presentes em 25 estados brasileiros. Estas ONGs, que surgiram ou foram legalizadas devido às demandas da área da saúde, com o passar do tempo passaram a atuar em diversas outras demandas do movimento LGBT, levando consigo todo um cabedal de conhecimentos e práticas referentes à administração dos trâmites burocráticos dos recursos públicos, desde a solicitação, a votação dos orçamentos, a cobrança de órgãos, instituições e gestor@s responsáveis, aprendendo a "língua do Estado" (AGUIÃO, 2014).

Toda esta trajetória de uma oposição ao Governo durante o período ditatorial até a crescente participação do movimento LGBT na construção e implementação de políticas públicas, além da capilaridade alcançada a partir do Projeto Somos, vai ser de suma importância também para a construção e cobrança em todo território nacional de uma agenda anti-homofobia por parte do Governo Federal a partir dos primeiros anos do Governo Lula. Além disso, de acordo com Fernandes (2011), o Projeto Somos também contribuiu, a partir de articulações locais e globais, para a disseminação da categoria "homofobia" nas políticas públicas brasileiras.

---

[109] De acordo com o Manual de Comunicação LGBT voltado para profissionais, estudantes e professor@es da área de comunicação publicado pela ABGLT sobre questões relacionadas à política LGBT, advocacy é uma "palavra inglesa definida formalmente como 'argumentar em defesa de uma causa ou alguém'" (p.30). Segundo Aguião (2014), em relação ao movimento LGBT "consiste em uma estratégia de ação para a conquista de direitos e desenvolvimento de políticas públicas em diversas áreas relacionadas à temática LGBT, como a união estável, leis de combate à homofobia, prevenção às DST e AIDS, atendimento à comunidade LGBT" (p.69). Manual disponível em: http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf (acesso em 18 mar 2017).

[110] Durante a década de 1990 surgiu no país o primeiro movimento organizado de travestis, a Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL) na cidade do Rio de janeiro (OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2018). De acordo com Oliveira (2018) foi nesta mesma década que surgiu no Brasil a categoria "transexual" na área da saúde que foi se popularizando ao longo dos últimos anos. ONGs que trabalhavam com estas populações, travestis e transexuais, também foram alvo do projeto Somos.

As cobranças em relação à esta agenda podiam ser feitas de forma mais efetiva e com maior resultado pois naquele momento já havia um certo domínio da utilização da língua do Estado como também um contexto de abertura institucional para as demandas desta parcela da população.

2.3.2 Gênero

No Brasil e em grande parte do Ocidente tradicionalmente as questões de gênero têm estado ligadas quase que exclusivamente às 'mulheres', ao feminino e a tudo que é remetido à(s) feminilidade(s). Só mais recentemente é que pesquisador@s de gênero (ou dos gêneros) mundo afora têm se dedicado ao estudo acerca dos homens e das masculinidades[111]. No entanto, foram os movimentos feministas que levantaram a bandeira sobre as questões de gênero como um fenômeno social estruturante nas sociedades ocidentais. Por isso faço aqui um breve histórico do movimento feminista brasileiro, principal agente social no contexto nacional, a levantar a bandeira sobre o gênero a partir da década de 1970, inclusive no campo educacional.

A demanda feminista no Brasil surge muito antes da década de 1970, no que ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, ou seja, ainda no século XIX. Segundo Ana Alice Costa (2005), em 1832, após estudar na Europa, Nísia Brasileira Floresta Augusta – considerada a primeira feminista brasileira -, traduziu a obra de Mary Wollestonecraft, *A vindication of the rights of women* (A reivindicação dos direitos das mulheres). Anos depois, em 1842, ainda sob influência de Wollestonecraft, Nísia publica o livro *Conselhos à minha filha*. Nele já aparece a demanda do acesso à educação para as mulheres como sendo a única forma de emancipação social (COSTA, 2005).

No entanto, no Brasil assim como em outros países da América Latina (COSTA, 2005), as demandas feministas surgem enquanto movimento a partir da criação da imprensa feminina com jornais como *O Jornal das Senhoras, o Belo Sexo, O Domingo, o Jornal das Damas e o Sexo Feminino* na segunda metade do século XIX.

[111] No Brasil, o pesquisador Marcos Antonio Ferreira do Nascimento tem se dedicado a esta temática. Para um maior aprofundamento ver NASCIMENTO, 2004; 2014; NASCIMENTO, DEL PRIORE & AMANTINO, 2015.

No final do século XIX e início do XX, a presença feminina entre trabalhador@s industriais era expressiva, chegando a ser maioria em alguns setores como na indústria têxtil. Neste ambiente, as mulheres entraram em contato com ideias socialistas e anarquistas trazidas pela imigração espanhola e italiana, o que contribuiu para que se organizassem nos sindicatos e passassem a reivindicar “melhores salários e condições de higiene e saúde no trabalho, além do combate às discriminações e abusos a que estavam submetidas por sua condição de gênero” (COSTA, 2005, p. 11). A luta pelo sufrágio universal, demanda do feminismo de mulheres brancas nos mais diversos países do mundo naquela época, também estava presente aqui no Brasil e foi uma das principais causas defendida pelo primeiro partido feminista, o Partido Republicano Feminista, criado pela baiana Leolinda Daltro.

Com a conquista do direito ao voto estabelecido na Constituição de 1934, o movimento feminista brasileiro se desarticula. Esta desarticulação não ocorreu apenas no Brasil. Segundo Jane Jaquette (1994), em diversos países dos continentes americano e europeu os movimentos feministas também se desarticularam após conquistarem o direito ao voto. Mas isso não significou sua extinção. Além da participação nas associações de moradores, clubes de mães etc, já na década de 1940 voltam a atuar na política partidária.

> No Brasil, as organizações femininas, sob a orientação do Partido Comunista Brasileiro, como a União Feminina criada para atender a política de "frente popular" estabelecida pela Terceira Internacional em 1935, e o Comitê de Mulheres pela Anistia em 1945, tiveram amplo poder de articulação e mobilização feminina (COSTA, 2005, p.11).

Costa (2005) e Maxine Molyneux (2003) apontam que em relação à divisão sexual dos papéis de gênero, os movimentos feministas do Brasil e da América Latina possuíam um cunho conservador, pois além de não questioná-la ainda reforçavam estereótipos femininos durante a reivindicação de suas demandas.

Durante a elaboração do golpe de Estado civil-militar de 1964, grupos de mulheres conservadoras foram um dos principais segmentos sociais a organizarem as ‘Marchas da Família com Deus pela Liberdade’ no Brasil que solicitavam a derrubada do presidente João Goulart para que o comunismo não fosse implementado no país. Com a Ditadura civil-militar grande parte dos movimentos sociais organizados, inclusive os feministas, foram perseguidos e dispersados.

A segunda onda do feminismo no Brasil surge durante este período ditatorial e, assim como o movimento homossexual analisado anteriormente, o movimento feminista que ressurge na década de 1970 terá a luta contra um governo autoritário como uma de suas principais ações[112]. A efervescência cultural do final dos anos de 1960 e dos anos de 1970 foi intensa também no Brasil, contribuindo fortemente na modificação de costumes e tradições, e no (re)surgimento de diversos movimentos identitários.

No entanto, o campo de esquerda da política brasileira durante a ditadura mantinha (e ainda mantém) fortes traços machistas e sexistas que eram obstáculos para fortalecer a integração de forças contra o regime ditatorial. Grande parte da esquerda latino-americana, tanto nas organizações de esquerda quanto na ala progressista da igreja católica, mantinha a visão preconceituosa que considerava as integrantes dos movimentos feministas como "grupos de pequeno-burguesas desorientadas, desconectadas da realidade do continente, que haviam adotado uma moda e faziam o jogo do imperialismo norte-americano" (STERNBACH et al, 1994, p. 70).

Em 1975, em um clima de distensão política do regime ditatorial brasileiro, foi criado por ex-presas políticas em Londrina, Paraná, o jornal *Brasil Mulher* ligado ao Movimento Feminino pela Anistia. No ano seguinte, foi criado o jornal feminista *Nós Mulheres* por antigas integrantes do movimento estudantil e universitárias. Estas duas publicações passam a ser então as principais porta-vozes do movimento feminista no país. Com o crescimento do movimento novas reivindicações surgem dando início ao movimento organizado lésbico em 1979[113] (FERNANDES, 2018), que produziu e foi fortemente influenciado por jornais, boletins e revistas lésbicas. De acordo com Carolina Maia (2018) a primeira vez que mulheres lésbicas escreveram em um jornal sobre suas sexualidades foi em 1979 em um especial sobre lésbicas para o *Lampião da Esquina*. Nas décadas seguintes diversas publicações foram criadas:

---

[112] Assim, como o movimento homossexual brasileiro, o movimento feminista deste período, não só no Brasil, mas em diversos países na América Latina, passa a ter esta especificidade: a luta contra regimes ditatoriais que se espalharam por diversos países da região (LEON, 1994; JAQUETTE, 1994; MOLYNEUX, 2003). Luta que os movimentos feministas dos EUA e de muitos países europeus não enfrentavam.

[113] No entanto, segundo Edmeire Exaltação (2018), foi só durante a década de 1990 que surgiu no Brasil o movimento de lésbicas negras que combatiam processos de desigualdades, preconceitos e discriminações diferentes dos enfrentados pelos movimentos de mulheres, mulheres lésbicas e mulheres trans não negras.

> Anos 1980: *Iamuricumá*, *ChanaComChana* (jornal depois boletim), *Amazonas, Xerereca, Um Outro Olhar*. Anos 1990: *Um Outro Olhar* (boletim, da virada dos anos 1980-1990, e posteriormente revista, a partir de meados dos anos 1990), *Ousar Viver, Femme, GEM, Deusa Terra, Lesbertárias, Ponto G, Boletim Folhetim*, *Visibilidade* (estendendo-se a década seguinte). Anos 2000: *Informativo da LBL/Sul, O L, Sobre elas.* E nos últimos cinco anos, duas revistas se somam à listagem: *Alternativa L* e *Brejeiras* (MAIA, 2018, p.37, grifos no original).

No final dos anos de 1970, início dos anos de 1980, questões envolvendo a sexualidade, os direitos reprodutivos e o combate à violência contra a mulher (COSTA, 2005) chegam, inclusive, a serem debatidas na TV.

Com a Anistia, a volta do pluripartidarismo e a popularização destas demandas fez com que partidos políticos, tanto os de esquerda quanto os de direita, passassem a colocar em seus planos e programas de Governo algumas das reivindicações feministas. Em 1983, após a vitória do PMDB para o Governo do estado de São Paulo, foi criado o Conselho Estadual da Condição Feminina, ou seja, pela primeira vez, uma instituição governamental foi criada especificamente com o objetivo de implementar políticas para as mulheres. A institucionalização de parte do movimento feminista a partir daí, dividiu o movimento. Parte dele desejava preservar a autonomia frente ao Estado e uma outra parte via a parceria com o Estado como uma forma de aumentar o alcance e de fato efetivar as reivindicações e modificar a condição feminina. No âmbito do Governo Federal foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) junto ao Ministério da Justiça. O CNDM foi decisivo para levar a frente as demandas feministas durante o período da elaboração da Constituição de 1988 com a campanha “Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher” que exigiam uma legislação mais igualitária. O resultado positivo foi expressivo. O chamado “*lobby* do batom” (COSTA, 2005) durante a constituinte conseguiu aprovar 80% de suas demandas.

Assim, a participação do movimento nestes conselhos serviu para que suas integrantes se apropriassem da “língua do Estado” (AGUIÃO, 2014), assim como ocorreu também com o movimento LGBT.

Com José Sarney (PMDB) na Presidência da República, o CNDM foi sendo desmontado, mas com o domínio do funcionamento da máquina pública, os movimentos feministas puderam agir de forma mais eficaz no encaminhamento e cobrança de suas demandas. Fruto disso, de certa forma, foi a participação destes movimentos em uma série de conferências, tratados e acordos internacionais, que fizeram com que o Estado brasileiro se comprometesse diante da comunidade

internacional a atender uma série de demandas feministas nos mais diversos campos[114]. Segundo Nina Madsen (2008), a agenda de gênero na educação no Brasil teve início nos de 1990 em consonância com uma agenda de gênero internacional, fortemente marcada pelas conferências internacionais, onde ambas defendiam a promoção da igualdade de gênero na educação.

Em mais uma trajetória semelhante ao que ocorreu com o movimento LGBT, nos anos de 1990, várias integrantes dos movimentos feministas criaram organizações não governamentais (ONGs). São estas instituições que "passam a exercer de forma especializada e profissionalizada a pressão junto ao Estado, buscando influenciar nas políticas públicas" (COSTA, 2005, p. 16). Vale ressaltar que antes da década de 1990, não se utilizava a perspectiva de gênero na formulação e implementação de políticas públicas no Brasil, sendo utilizada o termo 'política para mulheres' (SILVA, 2017).

2.3.3 Raça e etnia

> Quando você for convidado pra subir no adro
> Da fundação casa de Jorge Amado
> Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
> Dando porrada na nuca de malandros pretos
> De ladrões mulatos e outros quase brancos
> Tratados como pretos
> Só pra mostrar aos outros quase pretos
> (E são quase todos pretos)
> Como é que pretos, pobres e mulatos
> E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
> (...)
>
> *"Haiti", Caetano Veloso*

Mesmo sabendo das especificidades destes dois marcadores, os tratei em conjunto aqui não só por entender que surgem da mesma matriz estigmatizadora, o

[114] Estas conferências, tratados e acordos internacionais foram analisados no tópico sobre as legislações, onde analisei os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no que se refere ao campo educacional frente aos marcadores sociais da diferença de gênero, mas também da orientação sexual e étnicorraciais.

racismo, mas também, por terem sido tratados em conjunto em grande parte dos materiais utilizados nas edições do GDE.

O racismo, mesmo após o seu status de teoria científica ter sido desmontado, continua vigorando com suas ideias sendo aceitas e propagadas no senso comum. Se o racialismo contribuiu para se contrapor a visão religiosa católica, que sacralizava o corpo humano, e desta forma contribuiu para o desenvolvimento de saberes científicos como a medicina, o racismo, um dos pilares do colonialismo, baseado no etnocentrismo europeu, defendia que "a humanidade se encontrava irremediavelmente dividida em tipos raciais, e que esses tipos – em função de suas diferenças inatas e hereditárias – não tinham as mesmas capacidades para 'evoluir' culturalmente ou 'progredir' socialmente" (BARRETO, A. et aliae, 2009, p.194).

Este entendimento da existência de uma diferença biológica estruturante fez com que os povos europeus colonizadores dividissem o mundo em dois, um branco e outro dos povos de cor. Esta diferenciação hierarquiza(va) os povos e servia como justificativa para que os povos europeus dominassem os demais povos em nome do progresso, do cuidado humanitário e até mesmo em nome de Deus. O racismo, juntamente com o colonialismo acabou por possibilitar o surgimento da eugenia, a ciência que ao defender o darwinismo social, acreditava na evolução da espécie humana através de uma seleção natural que melhoraria as qualidades físicas e morais dos seres humanos na medida em que se aproximassem dos padrões do homem branco europeu. Assim, o racismo pode ser entendido como

> A teoria ou a ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores a outras (BEATO apud SANT'ANA, 2005, p.60)

Munanga e Gomes (2006) apontam que o racismo pode ser expresso de forma individual ou institucional, mas ambas as formas estão interligadas:

> Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. (...) A forma institucional do racismo (...) implica práticas discriminatórios sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinado bairro, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil (MUNANGA & GOMES, 2006, p.180).

Foi sobre este regime de verdade eugenista que surgiram a maioria dos Estados nacionais ocidentais, inclusive o Estado brasileiro. Estado este que se baseando em tais conhecimentos científicos levou a frente políticas de homogeneização da população – leia-se embranquecimento da população - como um caminho para desenvolver social e economicamente o país, já que era preciso extirpar do corpo social, a ‘preguiça e a selvageria indígenas’ e a ‘incapacidade’ dos povos negros.

A questão indígena estava na agenda de debates públicos nacionais na passagem do século XIX para o XX, não por demanda de população indígena organizada em um movimento social nacional articulado, mas através das ações eugenistas do Estado brasileiro durante o Governo do Presidente Nilo Peçanha (1909-1910). De acordo com Poliene Bicalho (2010), foi no Governo deste Presidente que ocorreu a criação do primeiro órgão federal republicano para tratar da questão indígena no Brasil em 1910, “o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) ou, simplesmente, Serviço de Proteção ao Índio- SPI” (BICALHO, 2010, p.69). Em um contexto social nacional marcado também pelo positivismo, as pessoas que criaram tal órgão viam como uma das funções do Estado brasileiro “dar condições materiais e morais para que as populações indígenas pudessem livremente progredir e ultrapassar o estado animista em que viviam para entrar no estado positivo, e daí virem a se tornar cidadãos brasileiros em sua plenitude” (GOMES, 2003, p.433). Foi este Estado tutelador que visava “proteger, pacificar e controlar” (BICALHO, 2010) as populações indígenas que vigorou em grande parte do século XX no Brasil, seja com o SPI, seja com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) criada em 1967 que substituiu a SPI. O código civil brasileiro de 1916, reforçava esta função tuteladora do Estado brasileiro com as populações indígenas ao classificar seus indivíduos como ‘incapazes’.

Além disso, Silva (2009) chama a atenção que o campo educacional voltado para as populações indígenas esteve durante grande parte do século XX governado sob um paradigma assimilacionista onde o objetivo era “educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais” (SILVA, 2009, p.37), em uma tentativa de ‘integração’ e ‘domesticação’ destes povos.

Foi e é contra este senso comum impregnado de ideias eugenistas, alimentado durante décadas por ações dos mais diversos agentes sociais, inclusive

o próprio Estado brasileiro, que os movimentos negros, indígenas e demais movimentos étnicos se constituíram em nosso país, desconstruindo assim, o mito da democracia racial brasileira (SANTOS, 2005).

Chagas (2010), aponta que em relação às demandas da comunidade negra brasileira, já nas primeiras décadas do século XX a educação escolar passou a ser apontada e valorizada como um dos principais mecanismos para se alcançar ascensão social e a igualdade racial. Assim, a escola se tornou a instituição central para a segunda libertação (CHAGAS, 2010).

De forma semelhante com o que ocorreu em relação ao movimento feminista, a comunidade negra também se utilizou da criação de jornais como estratégia de mobilização. Desta forma, as primeiras publicações foram criadas no início do século XX e estavam vinculadas “às associações negras como associações beneficentes, sociedades dançantes, clubes recreativos, clubes de futebol entre outros” (CHAGAS, 2010, p.34). A partir da segunda metade do século XX, estes jornais passaram a discutir e a combater a questão racial por meio de denúncias e protestos publicados em suas folhas (SANTOS, 2007). A partir deste maior engajamento social, nascia então a chamada Imprensa Negra.

Também na primeira metade do século XX, em 1931, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), com núcleos em diversos estados como Rio de janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Poucos anos depois, em 1936, a FNB se tornou um partido político. Entre suas demandas estava a de integrar a população negra ao mercado de trabalho e obter os mesmos direitos garantidos aos/às imigrantes.

A FNB continuou com a tradição de creditar à educação escolar como principal instrumento de transformação social, chegando a criar uma escola em sua própria sede, onde atendia além de crianças negras, crianças brancas pobres e crianças imigrantes japonesas. No entanto, com a chegada do período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), o movimento foi silenciado. A FNB e demais partidos foram extintos.

Em 1944, Abdias Nascimento, um ex-integrante da FNB, retoma as tentativas de incluir a questão racial na agenda pública brasileira fundando o Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN tinha como objetivo não só a retomada da luta pela educação, mas também “abrir as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros” (MUNANGA; GOMES, p.2006, p.121) além de continuar a

“tradição de protesto e organização político-social” e reivindicar “o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira” (NASCIMENTO apud SANTOS, 2007, p.87). Nas décadas de 1940 e 1950, o TEN organizou a Convenção Nacional do Negro, a Conferência Nacional do Negro e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Segundo Chagas, (2010), visando interferir na constituinte para a elaboração da Constituição de 1946, na Convenção Nacional do Negro (SP/1945 e RJ/1946) foi criado o ‘Manifesto à Nação Brasileira’. Este manifesto continha reivindicações que foram enviadas para os partidos políticos e personalidades do país. No que se refere à educação reivindicava-se que “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (SANTOS, 2007, p.93). Portanto, já na década de 1940 o movimento negro já propunha ações afirmativas na busca pela igualdade racial.

Assim como aconteceu com a FNB durante a ditadura do Estado novo, na ditadura seguinte, a que se iniciou com o golpe civil-militar em 1964, o TEN foi extinto.

Já as demandas indígenas em relação à educação iniciaram a construção de um novo paradigma no final da década de 1960, o paradigma emancipatório. Silva (2009) nos aponta que este novo olhar teve forte influência da visão libertadora de Paulo Freire e contou com o apoio de instituições como Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e a Comissão Pró-Índio.

No final dos anos 1970, a efervescência cultural no Brasil e no mundo, contribuiu para o ressurgimento do movimento negro no país. A morte sob tortura de Róbson Silveira Luz, um trabalhador negro, e a discriminação de jovens atletas negros no Clube de Regatas Tietê (MUNANGA, GOMES, 2006) fez com diversas organizações do movimento negro organizassem um grande protesto na cidade de São Paulo. Este episódio acabou gerando a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Neste mesmo período, pela primeira vez, as organizações em defesa dos interesses indígenas passaram a se organizar nacionalmente. Isto ocorreu a partir do primeiro encontro de lideranças indígenas na cidade de Brasília, em 1978. Dois anos depois, em 1980, foi criada a União das Nações Indígenas (UNI).

Tanto o movimento negro quanto o indígena se mobilizaram e se fizeram ouvir na elaboração da constituinte para a elaboração da nossa atual Constituição (1988). Assim, conquistas sociais importantes foram alcançadas como por exemplo o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da diversidade étnica e racial da população brasileira, da existência das comunidades remanescentes de quilombos (e o direito às suas terras ancestrais), a proibição da discriminação e o entendimento do racismo como um problema estruturante real da sociedade brasileira. Em relação às populações indígenas, foi a primeira vez que tiveram seus interesses levados em conta por uma constituição brasileira que lhes garantiu o direito à demarcação de suas terras, a não tutela do Estado e uma educação diferenciada que preserva suas línguas e culturas.

Em 1992, 500º aniversário do “descobrimento da América”, e em 2000, 500º aniversário do ‘descobrimento do Brasil’, foram momentos que mobilizaram diversos movimentos sociais, especialmente o indígena que disputaram a significação de tais datas ao nomeá-los não mais como “descobertas”, e sim, como ‘encontro de civilizações’. Esta articulação visou chamar a atenção para a existência de seres humanos no continente americano antes da chegada dos povos europeus que, portanto, não descobriram tais terras, e sim, a conquistaram de seus/suas* antig@s habitantes através de muita violência.

Nas décadas seguintes, os diversos acordos, tratados e conferências internacionais que o Estado brasileiro participou e já tratados aqui, constituíram momentos importantes para a articulação das demandas destes movimentos e mais conquistas institucionais importantes. Aqui, destaco duas conquistas institucionais ocorreram no início do século XXI para estes dois movimentos em âmbito nacional no campo educacional. Em 2003 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 10.369 que tornou obrigatória a inclusão nos currículos de todas escolas do país o tema da história da África e d@s descendentes de african@s no Brasil. Dois anos depois, em 2005, uma nova Lei (11.465) aprovada pelo Congresso Nacional ampliou a obrigatoriedade da inclusão da história indígena e da cultura destes povos no currículo das escolas de todo o país.

Fiz esta trajetória dos acontecimentos, analisados aqui como contextos de influência, não visando buscar as causas primeiras (ou a origem) das ações governamentais, mas sim objetivando apontar que as disputas políticas acerca das questões da sexualidade, gênero e étnicorraciais envolvendo o Estado brasileiro se

fazem presentes desde o seu próprio surgimento, interferindo assim nos processos de manutenção e nos de combate às desigualdades sociais. Além disso, viso também apontar que o que comumente é visto como uma ação governamental exclusivamente estatal, comporta outr@s atores/atrizes* sociais, como os movimentos sociais e a comunidade científica. No que se refere às temáticas aqui analisadas, Claudia Penalvo (2018) reforça nosso entendimento ao afirmar que

> Pode-se perceber o empenho do Governo Federal da época em implantar ações que viabilizassem a população LBGTQI+, [atuarem acerca da] lesbo-homo-bi-transfobia, diversidade sexual, igualdade de gênero e relações étnico-raciais no ambiente escolar, influenciado pelos acordos e documentos produzidos pelos movimentos sociais em fóruns de decisões políticas e pelas orientações advindas de convênios internacionais (PENALVO, 2018, p.177).

Portanto, estas ações também possuem intervenções de uma agenda internacional, na qual organismos e entidades internacionais apresentam suas demandas. Intervenção presente, por exemplo, no GDE, no Programa Brasil Sem Homofobia, nas Conferências Nacionais e em diversas outras ações enredadas nas políticas públicas (ou nas propostas de políticas públicas) aqui analisadas. Por fim, me posiciono ao lado de Lilian Sales (2016) quando em sua análise articula a possibilidade de existência de políticas públicas como o GDE, com a democracia e a consequente livre atuação dos movimentos sociais ao apontar que

> não se pode perder de vista que a realização do curso GDE, de forma ampla, se articula ao processo de consolidação da democracia no Brasil, conquistada a partir da luta dos diferentes movimentos sociais que tiveram, na década de 80, o seu período de efervescência política, na medida em que a pauta de luta pela democracia abrange desde a abertura política até lutas específicas de segmentos historicamente excluídos como negras/os, mulheres, homossexuais, entre outras/os (SALES, 2016, p. 79).

Para Paula Montagner (2010), a atuação desses movimentos identitários redimensionou a relação entre o Estado e os grupos que constituem a sociedade, construindo assim uma maior participação da sociedade civil organizada na administração governamental e na formulação de políticas públicas.

A seguir faço uma breve análise sobre o que estou entendendo sobre políticas públicas, e como estas trataram dois marcadores sociais da diferença – gênero e sexualidade – no campo educacional ao longo do século XX.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A DIFERENÇA

Considerando que as chamadas “políticas públicas exercem um importante papel na manutenção e/ou superação das opressões de gênero e sexuais” (MELLO, BRITO & MAROJA, 2012) e que “desde 2002, o Brasil talvez tenha o melhor conjunto de propostas de políticas públicas para transexuais, travestis, bissexuais, gays e lésbicas em todo o mundo” (Ibidem) cabe uma análise do surgimento destas políticas públicas ou propostas de políticas de públicas. Mas o que se entende por políticas públicas? Política Pública e Políticas Governamentais são a mesma coisa? Estas perguntas não são de fáceis respostas, pois há uma polifonia neste campo de estudos. Compartilho com Appio (2006) sua conceituação de políticas públicas como “instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar a igualdade de oportunidade aos cidadãos” (p.136). Já Sampaio e Araújo Jr (2006) afirmam que “as políticas são públicas porque têm interesses públicos e fins públicos, podendo ou não ser subsidiadas ou implementadas pelo poder estatal” (p.336), ou seja, grupos e organizações da sociedade civil, sob supervisão governamental, podem se responsabilizar pela execução de políticas públicas (MELLO et al, 2012a).

Há ainda muita confusão entre política pública, política de Governo e política de Estado. Como nos aponta Maria Luiza Heilborn *et aliae* (2011) “a elaboração e implementação de uma política pública não necessariamente fazem dela uma política de Estado”. Aqui as autoras fazem referência ao fenômeno de que a cada eleição no Brasil - caso haja mudança de governantes, partidos, alianças - é comum suspender políticas públicas do Governo (ou políticas de Governo) anterior que estavam sendo implementadas ou que estavam em execução. Já as Políticas de Estado, além de estarem em conformidade com os marcos legais, normalmente são transformadas em lei, perpassando assim Governos distintos, o que as tornam “independentes”[115] dos partidos e alianças que venham a ganhar as eleições. Como exemplo de políticas públicas que se transformaram em políticas de Estado

[115] Independência relativa, pois como vemos rotineiramente nos últimos tempos no Brasil, caso o Governo que esteja no Poder Executivo Federal conte com uma maioria superior a 2/3 da Câmara dos Deputados e do Plenário do Senado, podem inclusive modificar a Constituição Federal. Um exemplo recente disso, foi a aprovação da PEC 55 (PEC 241 na Câmara) que permite congelar os gastos sociais por 20 anos, ou seja, independente do Governo que for eleito nas próximas eleições.

recentemente temos as políticas de cotas para a população afrodescendente nas Universidades e nos serviços públicos, o Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira (Lei 10.69/2003), o Ensino da História e Cultura Indígena (Lei 11.645/2008) e a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006).

Para que esta transição aconteça é importante demonstrar que "sua finalidade possui, juntamente aos embasamentos técnicos e políticos, respaldo jurídico, ou seja, está amparada em leis, normas, acordos e tratados internacionais" (HEILBORN *et aliae*, 2011, p.91). Segundo Fernandes (2011), há "uma lógica inerente e comum aos processos de criação de políticas sociais"[116] onde estão presentes a "produção de indicadores, o lançamento de programas/ações e a definição de unidades governamentais responsáveis pela execução orçamentária" (p.140).

Henrique Nardi (2010) destaca que as políticas públicas também podem contribuir na produção de categorias identitárias e que

> a análise enunciativa das diretrizes das políticas dos movimentos sociais neste campo indica que estes optaram majoritariamente por políticas identitárias, o que pode produzir novas capturas assujeitadoras a partir de definições identitárias restritivas (NARDI, 2010, p.76)

O mesmo autor, no entanto, aponta que esta mesma estratégia, que ele denominou como "assujeitadora de definições identitárias restritivas", produz um reconhecimento capaz de "permitir uma existência para além da esfera da abjeção e do insulto" (2010, p. 76). Isto não significa escapar de uma lógica que tenta fixar hierarquias dentro da diversidade humana, e sim, um alargamento limitado do que pode ser considerar como humano ou vidas choráveis (BUTLER, 2008a; 2010), sendo ainda um obstáculo para movimentos sexuais progressistas (BUTLER, 2003). Dentro de categorias socialmente marginalizadas, a continuidade da fixidez das definições, das classificações dentro da chamada comunidade LGBT[117] reproduz

[116] Ressalto que no referido texto não fica claro se o autor faz uma diferenciação entre políticas sociais e políticas públicas, ou se está tomando ambas como sinônimos.

[117] É perceptível a existência de uma disputa em torno das nomeações de grupos identificados como não heterossexuais. Nos anos de 1970 e 1980 este ficou conhecido como movimento homossexual brasileiro. Já na década de 1990 quando o movimento começa a dialogar mais constantemente com o mercado, a sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) se popularizou. No início dos anos 2000 foi a vez do GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis) se hegemonizar dentro do movimento até a Conferência Nacional de 2008, quando decidiu-se em plenária o uso da sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Adoto aqui esta nomenclatura por ser a presente nas políticas e documentos analisados. Todas essas transformações apontam como as classificações tentam a todo momento fazer frente a uma diversidade mutante que não cabe em tais siglas seja pela diversidade crescente de práticas sexuais, a necessidade de visibilidade por partes específicas do movimento ou mesmo por disputas políticas internas. A última mudança de GLBT para LGBT, sigla utilizada atualmente, por exemplo, foi uma tentativa de dar mais visibilidade para as lésbicas,

lógicas binárias hierarquizantes como entre o gay afeminado e o gay masculinizado; gay “normal” (aparentemente heterossexual, casado, monogâmico, cristão, branco, classe média) e o gay anormal (supostamente apresentaria um estereótipo não masculinizado, solteiro, poligâmico, não branco, ateu ou não cristão); o gay e a lésbica; a lésbica e a travesti; a travesti e a pessoa intersexual dentre tantas outras oposições.

Com a epidemia da AIDS nos anos de 1980 e o crescimento da pressão dos movimentos sociais ligados às chamadas minorias sexuais para que as pessoas exercessem livremente suas sexualidades, a “democracia sexual” (Fassin apud Nardi, 2010) e, consequentemente, o combate ao heterossexismo, ganharam força. Uma das formas de se levar isso a cabo foi através da educação.

A partir de um rápido histórico da presença da educação sexual no campo educacional brasileiro, nota-se que seu surgimento ocorreu no início do século XX. Ela esteve fortemente marcada pela “influência das concepções médico-higienistas do século XIX” (RIBEIRO, 2008a). O objetivo da educação sexual nas escolas nesta época era o combate às doenças venéreas e à masturbação, mas também o preparo das jovens para serem boas esposas e boas mães (BONATO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997). Ainda segundo Ribeiro (2008a), na década de 1920 o movimento feminista liderado por Berta Lutz, visava implementar a educação sexual nas escolas com uma outra justificativa, a proteção das crianças e da maternidade. Em 1928 durante a realização do Congresso Nacional de Educadores foi discutido a criação do Programa de Educação Sexual sob o dispositivo da infância já que tal programa só poderia ser abordado para crianças a partir dos 11 anos de idade.

Na década de 1930, o sexólogo José de Albuquerque criou o “Boletim de Educação Sexual” e o “Círculo Brasileiro de Educação Sexual” (CBES), que visavam promover ações e campanhas sobre tal temática na educação (CARRARA; CARVALHO, 2016). O conservadorismo machista também se fazia presente na iniciativa do autor Osvaldo Brandão Silva. Segundo Marilena Chauí (1984), o livro deste autor intitulado “Iniciação sexual-educacional” deveria ser destinado apenas aos meninos já que a inocência das meninas deveria ser preservada, sendo

já que em muitas ocasiões, inclusive dentro do movimento, havia o predomínio dos temas ligados aos homens gays. Atualmente também há a tentativa do uso da sigla LGBTTTIQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais, Queer. Para uma análise mais detalhada sobre o assunto, ver “Sopa de letrinhas?” de Regina Facchini (2005).

iniciadas nas questões sexuais apenas pelos seus maridos. Na década de 1950, a ideia de que a temática sexual não deveria ser abordada nas escolas foi defendida pelo padre Leonel França em seu livro “Obras completas: a formação da personalidade”. França (1954) defendia que não cabia às escolas ou ao Estado introduzir esta temática às crianças e aos/às* jovens, mas sim aos pais em seus próprios lares.

Nos anos de 1960, o movimento feminista pressiona para que a educação sexual nas escolas não seja mais sexista. Segundo Nardi (2010), esta discussão não ganhou corpo nas discussões da política educacional do período e ainda foi sufocada pelo Golpe Civil-Militar de 1964. No período da redemocratização após a Ditadura Civil-Militar e com o auge da epidemia de AIDS, a educação sexual retorna às escolas com uma abordagem preventivista. No entanto, segundo Mary Figueiró (1996), foi também no início da década de 1980 que surgiram as primeiras publicações que abordavam a educação sexual como uma forma de transformação social, como atividade política. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a sexualidade de crianças e jovens passa a ser abordada através de uma ótica jurídica ligada aos Direitos Humanos, portanto levando-se em conta não só as questões junto à saúde, mas buscando também o exercício pleno da cidadania[118].

Nesta mesma década de 1990 várias ONGs como a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), o Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS) e o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) passaram a produzir materiais educativos sobre orientação sexual, de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis para @s alun@s e também para a formação de professor@s (BONATO, 1999; SAYÃO, 1997).

A educação sexual instituída através de políticas públicas também ocorreu nesta década. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto durante o Governo FHC, é visto por parte d@s estudios@s no tema como uma resposta governamental às críticas de uma

[118] Ainda que o ECA represente efetivamente uma mudança na perspectiva a partir da qual crianças e adolescentes serão vistos pelas políticas públicas, ou seja, como sujeitos de direitos, isso não significa que certa moralidade conservadora não possa estar presente na atuação profissional e cotidiana de gestor@s e formulador@s de políticas públicas, como demonstra o trabalho de Vanessa Leite (2013).

excessiva abordagem medicalizada da sexualidade na educação brasileira. Os PCNs apontam para que a sexualidade seja abordada por diversas disciplinas articuladas a outros temas como a pluralidade cultural, a ética, o gênero, a história dentre tantos outros. No entanto, pesquisador@s como Helena Altmann (2001) afirmam que, mesmo com os PCNs, a motivação governamental continuou sendo ligada às questões médicas, como as de prevenir doenças sexualmente transmissíveis (principalmente a AIDS) e a gravidez na adolescência. Assim, mesmo após os PCNS, a biologia[119] continuou quase que exclusivamente colonizando as abordagens do tema da sexualidade nas escolas e @s alun@s continuaram sem ter contato com os estudos científicos que abordam a questão de gênero, a sexualidade e a diversidade sexual a partir de outras perspectivas teóricas, apesar dos esforços na criação de políticas públicas em sentido contrário.

Como nos aponta Mello et al (2010), estas políticas públicas foram criadas ainda nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), através da produção de documentos que tratam de questões LGBT no campo da educação formal. São eles: Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Plano Nacional de Educação (2001) e Programa Nacional de Direitos Humanos I e II (1996 e 2002).

Mas foi só a partir do Governo Lula (2003 – 2010) que se criou uma agenda anti-homofobia[120] na educação (Fernandes, 2011). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), entre outras iniciativas - inclusive do Governo anterior - deram as condições de possibilidade para a criação em 2004 do Programa Brasil Sem Homofobia, que abrangeria diversos ministérios, sendo considerado por muitos movimentos sociais LGBT como um marco. Foi a partir deste marco que cunhou-se a noção de uma “população LGBT” nas ações e documentos oficiais do Estado brasileiro (AGUIÃO, 2014).

[119] Além de apontar para uma abordagem medicalizada, isto também nos chama a atenção para a prevalência do discurso biomédico em detrimento de saberes de outras áreas como a Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, História na abordagem das sexualidades nas escolas brasileiras. Prevalência essa que se faz presente em outras instituições disciplinares, como prisões e hospitais, não sendo algo específico do contexto escolar.

[120] Ao longo do seu trabalho Felipe Fernandes (2011) nos aponta que apesar da utilização do termo “homofobia”, a agenda construída pelo Governo Federal não visava combater processos discriminatórios e de exclusão somente de gays e lésbicas, mas de todas as sexualidades não heteronormativas, sendo o batismo do Programa Brasil Sem Homofobia, tendo sido influenciado pela área de comunicação do Governo e também devido à uma agenda internacional.

No que se refere à área educacional deste programa, um dos principais objetivos foi a formação de professor@s com um enfoque no respeito à diversidade sexual como uma forma de garantir o que a Constituição determina, ou seja, a educação de tod@s sem discriminação de qualquer tipo. Outros documentos produzidos pelo Governo Lula também se fazem importantes neste contexto: a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009) e o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (2010).

Em 2006, dois cursos foram propostos pelo Governo Federal em parceria com estados e municípios brasileiros e oferecidos como forma de capacitação de professor@s em questões relacionadas ao gênero e à diversidade: o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e o Gênero e Diversidade na Escola (GDE)[121]. Mesmo os dois cursos tendo alguns tópicos bastante próximos, o SPE, com uma abordagem voltada para área biomédica, previa que o programa fosse implementado em aproximadamente 75 mil escolas públicas brasileiras com uma verba de R$ 844 milhões em quatro anos (NARDI, 2010), enquanto o GDE, em 2008, ofereceu 13 mil vagas com um investimento de R$ 9 milhões (MELLO, 2012a, p.106), o que aponta para a persistência da abordagem medicalizada quando se trata de sexualidade nas escolas brasileiras.

O GDE é também mais uma tentativa de romper com esta perspectiva biomédica da sexualidade. Esta política pública curricular faz isso não só por trabalhar a partir de um viés ligado à diversas ciências do campo das humanidades, mas também por trabalhar de forma interseccionada as sexualidades e a orientação sexual com outros marcadores sociais da diferença como o gênero, raça, etnia, geração, classe, capacitismo etc. A seguir passo a analisar esta política pública curricular em sua formulação; projeto piloto; materiais produzidos e/ou utilizados pelas diversas edições de diferentes Universidades (em especial o acervo do projeto GDE+5 do CLAM/IMS/UERJ); e depoimentos de cursistas, ex-cursistas, tutor@s, professor@s e coordenador@s.

[121] Outras iniciativas relevantes que atuaram/atuam na mesma direção do BSH: Projeto Diversidade Sexual na Escola (BORTOLINI, 2008); o Diversidade Sexual nas Escolas: o que os profissionais das escolas precisam saber (ABIA, 2008): CODS (Coordenadoria Especial de Políticas de Diversidade Sexual) criada em 2011 ligada a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais; Grupo de Teatro do Oprimido Diversidade EnCena; o projeto DAMAS criado em 2011 pela prefeitura do Rio de Janeiro voltado para a reinserção social e profissional de travestis e transexuais; criação da Comissão da Diversidade na Ordem dos Advogados em São Paulo (OAB-SP) em 2013 entre outros.

3.1 **GDE: uma política pública curricular capilar**

O curso Gênero e Diversidade na Escola é entendido nesta tese sob a ótica pós-estrutural como estando enredado em uma lógica capilarizada de poder, seja na sua elaboração, seja nos efeitos durante e após a sua implementação. Assim, sua elaboração é entendida como estando ligada à toda uma trajetória histórica de disputas políticas analisadas anteriormente, onde os movimentos LGBT, feministas, feministas negras, os movimentos negros, os indígenas e os demais movimentos ligados aos Direitos Humanos foram ao mesmo tempo demandando e se constituindo enquanto/por mudanças sociais e ações governamentais. Assim, todos estes movimentos apoiaram e contribuíram para todas as fases deste curso, desde a elaboração dos conteúdos, implementação, execução e sua avaliação. Nos três relatórios produzidos pelo CLAM (ROHDEN et aliae, 2008; CARRARA et al, 2011; CARRARA et al, 2017) destaca-se este caráter coletivo de todas as etapas, sendo umas das inovações que serão analisadas aqui.

3.1.1 O Surgimento

Como resposta à uma série de demandas dos movimentos de minorias (LGBT, mulheres, população negra e indígena) por “ações antidiscriminatórias voltadas à defesa e à promoção dos direitos das mulheres, da população negra e indígena, de gays, lésbicas, transexuais e transgêneros” (CARRARA et al, 2011), no primeiro ano de mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003) foram criadas três secretarias ligadas diretamente à Presidência da República com status de ministérios: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República[122] (SEPPIR/ PR) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Todas estas secretarias, tendo como pano de fundo o Programa Brasil Sem Homofobia, foram fundamentais para a elaboração e efetivação do GDE. Mas foi a SPM juntamente com o British

[122] Criada no dia 21 de março de 2003, data em que o mundo celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

Council[123] que se articularam em 2004 para elaborarem “um projeto de formação de profissionais de educação tendo como foco a temática de gênero” (ROHDEN & CARRARA, 2008). Ainda de acordo com est@s autor@s, no mesmo ano o MEC e a SEPPIR foram incorporados ao projeto e desta forma os temas sobre discriminações devido às questões étnicorraciais, de orientação sexual e identidade de gênero passaram a fazer parte do projeto. Em 2005 e 2006, visando a efetiva implementação do Programa Brasil Sem Homofobia, o MEC passou a financiar Projetos de Capacitação/Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual. Este foi o contexto do projeto piloto implementado em 2006.

No ano seguinte, em 2007, foi publicada a Resolução/CD/FNDE nº 066 de 13 de dezembro de 2007, visando a

> formação de profissionais da educação da rede pública de educação básica voltados para a promoção, no contexto escolar, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia e a defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes (BRASIL, 2009a, p.4).

Em 2009, para dar continuidade a esta política, a então SECAD/MEC lançou através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Resolução/CD/FNDE nº. 16/2009 – Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia[124], que normatizou o financiamento de projetos educacionais com estes objetivos.

Um outro acontecimento que também serviu como ingrediente para o surgimento de cursos como o GDE foi a realização em 17 de julho de 2004 da I Conferência Nacional de Política para Mulheres, em Brasília. Esta Conferência contou com a participação de mais de 3 mil delegadas e observador@s de todo o país (nas plenárias municipais e estaduais e nas 26 conferências estaduais e na distrital foram mobilizadas cerca de 120 mil mulheres). No I Plano Nacional de Políticas para Mulheres aprovado nesta Conferência, no eixo sobre educação, as participantes recomendaram que as questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual fossem trabalhadas de forma inter-relacional (Brasil, 2004a). A partir daí a SPM juntamente com o MEC desenvolveu uma série de ações como

[123] Organização sem fins lucrativos atuante em mais de 100 países com o objetivo de fortalecer os laços entre estes países e o Reino Unido. Está presente no Brasil desde 1945.

[124] Além do curso GDE, integraram este projeto os cursos Gênero e Diversidade Sexual (GDS) e o de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) (PENALVO, 2018).

> a reformulação da grade curricular, a avaliação e o aprimoramento dos materiais didáticos e paradidáticos distribuídos à rede pública de ensino, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, concursos de redações com a temática de gênero, o incentivo à criação de núcleos de estudos e pesquisas em gênero nas instituições de ensino superior, entre outros (CARRARA et al, 2011, p, 17).

Assim, o GDE foi pensado neste contexto tendo uma série de marcos legais nacionais e internacionais que não só nortearam, mas legitimaram a criação e a execução do curso. Entre os demais marcos[125] apontados pel@s organizador@s estão:

1) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
2) Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW (1979)
3) Declaração e Plataforma de Pequim (1995)
4) Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)
5) Declaração e o Programa de ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (2001)
6) Constituição Federal (1988)
7) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
8) Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)
9) Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2003)
10) Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra a População LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004)
11) Plano Nacional de Política para Mulheres (2004)

Um pressuposto importante d@s criador@s do GDE é que acreditam não serem suficientes a criação de leis antidiscriminação para o enfrentamento das violências sofridas por pessoas identificadas por alguns marcadores sociais da diferença. Além disso defendem que são necessárias ações para transformar os aspectos sexistas, racistas e lgbtfóbicos da cultura brasileira, e para isso, a escola é uma arena privilegiada, já que é o local estratégico na produção de subjetividades.

[125] Para além destes marcos explicitados pel@s organizador@s, considero que toda a legislação analisada no capítulo 2 também foi importante na construção das condições de possibilidades para a criação desta política pública.

Uma decisão política do Governo Lula também foi central neste sentido: considerou-se que o campo educacional formal seria estratégico para enfrentar o processo de perpetuação das desigualdades sociais e intervir na cultura discriminatória e excludente deste país. Para isso seria preciso intervir no cotidiano escolar que, no geral, segundo Caetano (2012), parece

> fechar os olhos para o seu público. Ele continua em vários aspectos pensando sua arquitetura, sua gerência e seus conteúdos curriculares voltados a um sujeito que dificilmente esteve presente em seus bancos, aquele descrito pelos valores culturais dos homens europeus (CAETANO, 2012, p.6).

Institucionalmente o GDE foi elaborado conjuntamente pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ) e pelo British Council. A titular da pasta da SPM, a ministra Nilcéa Freire (ex-reitora da UERJ), propôs ao CLAM/IMS/UERJ que "desenvolvesse um curso de educação à distância que tratasse conjuntamente dessas temáticas" (ROHDEN & CARRARA, 2008, p.12) e que seria uma espécie de projeto piloto.

Vale ressaltar que mesmo antes do projeto piloto, ainda em 2004, visando a "implementação de políticas para populações marginalizadas e excluídas dos sistemas formais de educação" (FERNANDES, 2011, p.100) foi criada dentro do Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[126]que entendia "a educação como um processo que deve articular os múltiplos 'eixos de opressão', com vistas a democratizar o sistema de ensino" (FERNANDES, 2011, p.101). Esta secretaria juntamente com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), também do MEC, foram primordiais para a efetiva implementação do GDE.

Em relação às responsabilidades de cada instituição na criação do GDE, coube ao CLAM/IMS/UERJ:

> a) coordenação geral do desenvolvimento do projeto piloto, em todas as suas etapas de execução, a saber: i) seleção de conteudistas; ii) seleção e treinamento de equipe técnica; iii) definição da estrutura pedagógica do

[126] Em 2011 à SECAD foi acrescentada a letra "I" de inclusão, passando então a ser SECADI.

> curso; iv) elaboração do conteúdo; v) desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); vi) customização da plataforma de ensino a distância; vii) Seleção e treinamento de tutores; viii) seleção de cursistas; ix) realização das aulas presenciais nos seis municípios contemplados; x) coordenação da oferta do curso no AVA; xi) avaliação dos cursistas; e xii) certificação.
> b) participação do processo de avaliação do curso piloto;
> c) revisão do curso em seu conteúdo, metodologia e desenho didático, segundo orientações da Oficina de Avaliação;
> d) disponibilização do curso reformulado para as universidades que compõem o Sistema UAB, interessadas na oferta do curso (CARRARA et al, 2011, p.28).

O CLAM, portanto, fez a articulação com o meio acadêmico na elaboração do projeto ao selecionar pesquisador@s para a elaboração dos conteúdos dos módulos do curso. Est@s profissionais acadêmic@s[127] vinham de diversos campos de conhecimento, como Ciências Sociais, Serviço Social, Pedagogia, Antropologia, História, Psicologia e Educação Física.

O MEC (SECAD e SEED), juntamente com a SPM e a SEPPIR ficaram responsáveis pelas participações d@s cursistas nos municípios, validar os produtos finais do projeto, elaborar termos de cooperação e convênios, entre outras tarefas[128]. A SPM ficou responsável em articular as instituições estaduais e municipais onde seriam implementados o projeto piloto, além da coordenação geral. Entre as responsabilidades específicas do MEC estavam a disponibilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), apoio à capacitação d@s tutor@s, colaborar na seleção de consultor@s para a elaboração dos materiais etc. Já o British Council, além de contribuir nas atribuições das demais instituições, ficou responsável por mais três tarefas: monitorar o desenvolvimento e a avaliação do projeto; divulgar os resultados; acompanhar a elaboração e aprovação dos conteúdos de cada módulo temático. Por fim, aos governos estaduais e municipais[129]cabia, entre outras tarefas, garantir a infraestrutura e logística para a realização da aula presencial, garantir a participação d@s profissionais da educação como cursistas em todas atividades do

[127] @s professor@s especialistas deste projeto piloto foram: Elaine Brandão, Fabíola Rohden, Helena Atmann, Isabel Santos, Júlio Simões, Laura Moutinho, Márcia Lima, Maria Luiza Heilborn, Omar Ribeiro Thomaz e Simone Monteiro. Já @s colaborador@s foram: Antonio Brito, Maria Eulina Carvalho, Regina Facchini, Sandra Rebelo e Vanessa Rangel. Por fim, @s parceir@s acadêmic@s internacionais Sarah Whitelaw, Susan Pearson, Andrea Utley, Laura Hills, Gary Wilson, Shirley Tate e Heidi Mirza (PEREIRA et al, 2007).

[128] Lista completa das atribuições conjuntas destas instituições ver CARRARA et al, 2011.

[129]Entre os parceiros institucionais do projeto piloto estiveram os Governos dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e Bahia, além das prefeituras das cidades de Dourados, Porto Velho, Salvador, Maringá, Niterói e Nova Iguaçu (PEREIRA et al, 2007).

curso, disponibilizar núcleos de tecnologia educacional (NTEs) e de instrutor@s para capacitar @s cursistas no uso do AVA etc[130].

Em todo este processo de elaboração os movimentos sociais das minorias se fizeram presentes através de seus/suas* ativistas em uma relação sempre permeada por muita tensão. Cabe ressaltar também que o GDE foi pensado como uma política pública de formação de professor@s a ser executada pelas Universidades públicas. Este modelo de execução da política foi entendido como uma forma de capilarizar também o conhecimento produzido por estas instituições sobre as temáticas do curso (CARRARA et al, 2011, p.87). Mas se por um lado este modelo contribuiu ao longo dos anos para uma maior integração e visibilidade de grupos de pesquisas e pesquisador@s voltados para as temáticas trabalhados no curso, por outro lado aumentou a tensão da academia com ONGs ligadas aos movimentos sociais que se viram alijadas da implementação de tal política. Esta maior integração e visibilidade das discussões acadêmicas das temáticas abordadas pelo curso, contribuíram também para a construção/ fortalecimento de pontes semáticas entre o discurso acadêmico e o discurso dos movimentos sociais.

Partindo da premissa de que "a escola pode contribuir para a promoção e a afirmação da igualdade de direitos e oportunidades" (CARRARA et al, 2011, p.35), @s própri@s organizador@s apontam quatro fatores que contribuíram para a efetivação do curso:

> 1. A predisposição de órgãos governamentais, como a SPM/PR, a SEPPIR/PR e a SECAD/MEC, para atuar, no espaço da escola, na promoção e na garantia dos Direitos Humanos, contra o sexismo, o racismo e a homofobia; 2. O reconhecimento da urgente necessidade de formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito às diversidades; 3. A importância da divulgação de pesquisas e estudos realizados nas universidades sobre os temas que compõem o curso, valorizando o diálogo entre teoria e prática; 4. A possibilidade de ampliação da formação através da modalidade a distância (CARRARA et al, 2011, p.35).

O conteúdo do curso elaborado pelo CLAM[131] foi dividido em cinco módulos presentes tanto no livro de conteúdos como no ambiente virtual de aprendizagem (AVA): Diversidade, Gênero, Sexualidade, Relações Étnico-Raciais e Avaliação. Estes módulos eram trabalhados sempre de forma transversal[132] na seguinte ordem:

---

[130] Lista completa de atribuições destas instituições ver CARRARA et al, 2011.

[131] Em outras edições a divisão do curso foi feita de forma diferente. Voltarei a este ponto quando tratar de outras edições.

[132] A transversalidade na linha político-teórica do curso também apontada como um grande diferencial desta política pública (CARRARA et al, 2011).

Módulo 1 – Diversidade

Módulo 2 – Gênero
U1[133] – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social
U2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero
U3 – Gênero no cotidiano escolar

Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual

U1 – Dimensão conceitual, diversidade, discriminação
U2 – Sexualidade, direitos e educação
U3 – Sexualidade no cotidiano escolar

Módulo 4 – Relações Étnico-Raciais

U1 – Construção histórica do racismo
U2 – Desigualdade racial
U3 – Igualdade étnico-racial se aprende na escola

Módulo 5 – Avaliação

Elaboração do memorial
Produção e apresentação do trabalho final
Realização da autoavaliação

Na edição de 2009, a pedido da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o CLAM acrescentou exclusivamente para a edição do estado do Rio de Janeiro mais dois módulos: Gravidez na Adolescência e Participação Juvenil. Estes dois módulos foram trabalhados da seguinte forma:

[133] O termo “U1” significa “Unidade 1”, “U2” Unidade 2 e assim por diante.

Módulo 5 – Gravidez na Adolescência

U1 – Gravidez na adolescência: conceitos e perspectivas de análise
U2 – Da iniciação sexual à maternidade/paternidade na juventude

Módulo 6 – Participação Juvenil

U1 – A juventude em evidência
U2 – O papel da escola na vida dos/as jovens

No geral, os módulos partiam de textos, vídeo-aulas e questões mobilizadores visando "possibilitar discussões, apropriações de conhecimentos teórico-práticos, através de leituras, de debates, da realização e apresentação de trabalhos, dos fóruns e listas de discussões" (RIBEIRO, 2012, p.35). No relatório publicado em 2011, @s formulador@s do GDE apontam que a metodologia do processo de ensino aprendizagem foi pensado da seguinte forma:

> O percurso através das atividades do GDE tem início de forma a permitir que o/a cursista reflita sobre o que já sabe acerca do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas são convidados/as a se expressarem por meio de suas próprias produções. O compartilhamento destas produções gera novas análises, impulsionando uma reflexão contínua. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos/às outros/as, o/a cursista tem condições de tomar mais consciência sobre as implicações éticas do seu trabalho. O planejamento e a organização das atividades visam permitir que, ao final do curso, tenha construído um conhecimento básico sobre os temas (CARRARA et al, 2011, p.44).

Já em relação ao campo pedagógico, Carla Cabral (2010) aponta que o curso estava "fundamentado em teorias de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Edgar Morin, de forma a incentivar a autonomia da cursista, o auto estudo, a aprendizagem individual e cooperativa" (p.73).

Toda essa produção conjunta e intersetorial ocorrida de forma inédita não aconteceu sempre de forma tranquila. Bel Santos Mayer (2008) aponta para um clima de tensão na fase de produção textual. Era preciso em um curto período de tempo (cerca de 5 meses) que autor@s com perspectivas teóricas distintas produzissem textos concisos, sintéticos, estimulantes, didáticos, em uma abordagem

transversal e articulada dos temas do curso em diálogo com os movimentos sociais. A autora chama a atenção inclusive para a intensidade destes debates:

> o “calor” dos diálogos conceituais travados à distância e presencialmente, envolvendo professores e professoras especialistas, professores e professoras on-line, consultores, consultoras e coordenação, na identificação dos conceitos essenciais ou básicos, na seleção de perguntas importantes ou inquietantes, na escolha das situações desafiadoras para as atividades etc (MAYER, 2008, p.38).

Mayer (2008) afirma também que o clima se destensionou a partir das aulas presenciais com @s cursistas das 6 cidades onde o projeto piloto foi implementado. O curso também enfrentou outros obstáculos tanto nesta edição piloto quanto nas outras edições, em diversas Universidades. Entre tais obstáculos podemos citar a pouca quantidade de cursistas homens, como na edição de 2009 realizada pela FURG, na qual no fórum sobre violência de gênero participaram 140 profissionais da educação sendo apenas 6 homens (RIBEIRO & QUADRADO, 2010); ou ainda a evasão de 100% dos cursistas da edição realizada na zona rural de Pernambuco pela UFRPE (CARRARA et al, 2011); a tradição cultural do conhecimento centrada na figura d@ docente (CRUZ, 2010); cursistas com dificuldades de lidar com a tecnologia, ou seja, o uso da plataforma do curso (SILVA & SILVA, 2009); a participação de cursistas e/ou tutor@s que eram militantes e inibiam a participação d@s cursistas que temiam serem taxados de preconceituos@s se externassem suas dúvidas (CARRARA et al, 2017); a instabilidade na conexão da internet nos prédios dos polos (CARRARA et al, 2017); a evasão de cursistas evangélic@s na primeira e segunda edições do GDE realizada pela UNESP (CARRARA et al, 2011); a não liberação d@s docentes para a participação nos encontros presenciais do curso por parte de algumas secretarias municipais e estaduais (SILVA & SILVA, 2009); a desconfiança na modalidade de educação a distância (FURLANI, 2009); em alguns casos a distância geográfica e a dificuldade de acesso a transportes (CARRARA et al, 2011); a formação de tutor@s on-line para tratarem os temas de forma transversal (CARRARA et al, 2011) entre outros.

3.1.2 O Projeto Piloto (2006)

Segundo @s criador@s/organizador@s, diante da vastidão territorial brasileira e da diversidade populacional, alguns desafios se apresentavam: onde

implantar o projeto piloto? Dentre @s profissionais da educação, qual vai ser o público alvo? Como atingir em larga escala o público alvo? Como construir tudo em tão pouco tempo?

Segundo Andreia Barreto e Leila Araújo (2008) havia um período de tempo muito apertado para a realização completa do projeto: "com a assinatura do convênio em dezembro de 2005, a proposta inicial, era encerrar o curso piloto em agosto, para que ainda em 2006 fosse ampliada a abrangência geopolítica da iniciativa" (p.28).

Nesta fase, o curso que foi financiado com recursos da SPM, SEPPIR, SECAD/MEC e do British Council[134], ofereceu 1.200 vagas a professor@s do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública em seis municípios: Maringá (PR), Nova Iguaçu (RJ), Niterói (RJ), Porto Velho (RO), Salvador (BA) e Dourados (MS). A escolha destes municípios não foi aleatória. Primeiro, buscou-se abranger as cincos regiões geográficas do país (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte). Também foram levados em conta diferentes perfis em relação à localização e ao tamanho: uma grande capital como Salvador e uma cidade de médio porte afastada da capital do estado como Maringá. Segundo Maria Elisabeth Pereira, representante da SPM,

> Para escolher os municípios, pensamos: Salvador por ser uma das cidades com maior população negra no Brasil; Dourados (MS) por possuir uma comunidade indígena muito forte; Porto Velho (RO) por contar com uma população formada por negros/as e índios/as; Maringá (PR) por representar um município de interior que não reflete a grande agitação social da capital e por ter um perfil conservador (mesmo em 2006 as mulheres separadas ou divorciadas deste município não podiam sair sozinhas de casa e ir a um barzinho, porque ficavam "mal vistas" e difamadas); Nova Iguaçu (RJ) por concentrar uma característica de município pobre com violência acentuada, pouco saneamento básico e uma carência muito grande na área social, especificamente de educação; e Niterói (RJ), um município urbano desenvolvido mas indicando, na ocasião, ser o município de maior índice de violência homofóbica nas escolas. (CARRARA et al, 2011, p.52)

Em relação ao recorte do público alvo ter sido de docentes que, preferencialmente, lecionam entre o 6º e o 9º anos, Rohden e Carrara (2008) afirmam que isto ocorreu por est@s profissionais "lidarem com adolescentes e jovens, supostamente mais 'sensibilizáveis' pela temática em questão" (p.12).

[134]Segundo Araújo e Barreto (2008) estes recursos foram alocados no Centro de Estudos e Pesquisas em Saúde Coletiva (CEPESC) que ficou responsável, sob supervisão do CLAM, por toda gestão financeira do projeto.

Já a metodologia escolhida, a educação *on line*, foi a saída encontrada para o desafio de oferecer o curso para um conjunto de docentes e em um território tão diversos. Segundo a representante do British Council, Roberta Kacowicz, "a melhor forma de alcançar as pessoas no Brasil, por ser uma país continental, é a formação à distância" (CARRARA et al, 2011, p.52). Ainda de acordo com esta representante da instituição britânica, a baixa evasão d@s cursistas (cerca de 19%, quando a média fica entre 25% a 30%) também chamou a atenção, apontando que isso demonstraria que o curso atendia à "uma necessidade real dos professores e professoras" (p.52).

Os dados apresentados mostram que 1.756 pessoas se inscreveram, sendo que 1.415 tiveram a matrícula aprovada, 1.071 iniciaram o curso e 865 concluíram esta edição piloto. A tabela abaixo mostra mais detalhadamente estas informações.

Figura18: Números de cursistas por cidade do projeto piloto do GDE

TABELA 1

	Inscritos	Matriculados	Iniciaram o curso	Participaram do curso	Aprovados	Reprovados
Dourados	231	218	183	156	142	14
Maringá	378	323	297	258	218	40
Niterói	165	148	98	72	49	23
Nova Iguaçu	223	214	128	81	48	33
Porto Velho	319	292	173	132	86	46
Salvador	440	220	192	166	142	24
Total	**1756**	**1415**	**1071**	**865**	**685**	**180**

Fonte: ROHDEN et al., 2008.

Neste mesmo balanço[135] também se aponta que 85% d@s cursistas foram mulheres, 74% tinham entre 30 e 49 anos, 62% trabalhavam em escolas municipais e 98% das escolas ficavam na área urbana[136].

Após a finalização do curso de formação[137], foi realizada em novembro de 2006, em Brasília, a Oficina de Avaliação onde se reuniram cursistas, professor@s

[135] No universo do número total de pessoas inscritas (1.756).
[136] Para gráficos mais detalhados ver Anexo I.
[137] O curso que ocorreu entre maio e setembro de 2006, na modalidade semipresencial composto por uma carga horária de 200 horas, sendo 30 horas em aulas presenciais e 170 horas de atividades via internet, sendo certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

on-line e equipes de coordenação totalizando cerca de 80 pessoas. Neste encontro chegou-se à conclusão que o objetivo principal do curso, ou seja, "sensibilizar os/as profissionais para os temas em questão" (ROHDEN & CARRARA, 2008) foi alcançado. Outros objetivos também foram alcançados como o de

> ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação presentes na sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia, possibilitando o fortalecimento de ações de combate a essas práticas na e por meio da escola (ROHDEN & CARRARA, 2008, p.12).

3.2 **Outras edições do GDE**

Com este balanço positivo do projeto piloto, a partir de 2008, o GDE, através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se espalhou para dezenas de Universidades públicas em todo o país[138], sendo responsável inclusive por inaugurar polos da UAB em diversos municípios do Brasil[139]. Com este crescimento o GDE se tornou o curso de "formação continuada com a maior oferta para os(as) professores(as) da Educação Básica no âmbito da Rede de Formação para a Diversidade" (MELO, 2010, p.145) da SECAD em parceria com a UAB/CAPES.

De acordo com Carrara et al (2011), as motivações apresentadas por professor@s para cursar uma edição do GDE eram variadas. Em uma amostra de 82 cursistas de uma edição da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a motivação da maioria era por "uma formação acadêmica/profissional". Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em um universo de 36 cursistas, 67% apontam as áreas temáticas do curso como motivação principal para cursar o GDE. Já na edição de 2010 do GDE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para 54% d@s cursistas o que lhes motivou foi a "possibilidade de aquisição de novos conhecimentos sobre temas que possam se refletir na prática docente" (CARRARA et al, 2011, p. 59).

Nas novas edições o curso incorporou novas demandas em mais uma demonstração da capilaridade desta política. Assim, em 2009, a partir da demanda de cursistas de ter um material didático disponível que auxiliasse no tratamento das

[138] No período entre 2008 e 2010 por exemplo, foram 6 Universidades na região Norte (sendo um Instituto Federal), 12 na região Nordeste, 6 na região Centro-Oeste, 8 no Sudeste e 6 no Sul. Para maiores informações ver o Anexo II.

[139] Estes polos posteriormente foram utilizados para a implementação de outros cursos com outras temáticas ofertados pela UAB.

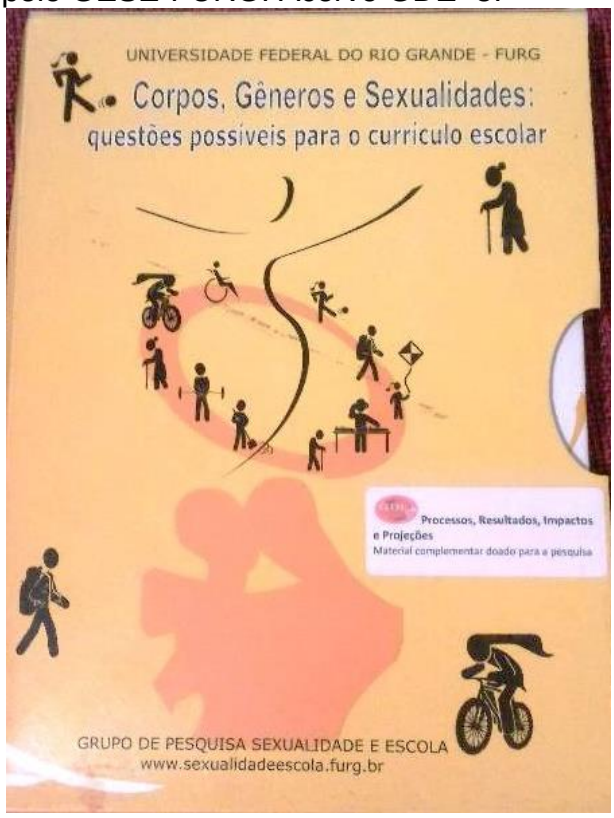
questões abordadas durante o curso em seus trabalhos em sala de aula, foi disponibilizado, juntamente com o Livro de Conteúdos elaborado pelo CLAM/UERJ, o Caderno de Atividades (CARRARA et al, 2009) também desenvolvido pelo CLAM/UERJ. Nele, além de rápidas introduções teóricas – já abordadas no livro de conteúdos – sobre os três módulos (1-Gênero; 2- Sexualidade e Orientação sexual; 3- Relações Étnico-Raciais), havia no final de cada um deles 18 sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as turmas nas escolas, em um total de 54 atividades. Outra demanda d@s cursistas foi o desejo de aprofundar ainda mais as temáticas do curso. Assim, algumas Universidades como, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA) ofereceram cursos de especialização. Nesta modalidade @s cursistas além de receberem a titulação de especialista na temática, poderiam obter em alguns casos um aumento nas suas remunerações.

3.3 **A capilaridade na ponta final do projeto**

Nestas novas edições, os grupos e professor@s das Universidades que ofereceram o curso não se detiveram ao livro de conteúdos elaborado pelo CLAM (ROHDEN et al, 2009), produzindo e oferecendo outros materiais (livros, apostilas, DVDs, cartilhas, jogos etc) para @s cursistas. Assim, as diretrizes do curso foram as mesmas, mas cada edição teve autonomia para produzir uma edição própria de acordo com os contextos locais, fossem eles marcados pelas características socioculturais da região onde o curso estava sendo ofertado, fossem características da equipe e/ou d@s acadêmic@s que coordenaram o curso[140], apontando mais uma vez para a capilaridade, para o descentramento desta política pública curricular.

[140] É importante considerar que esta autonomia estava normatizada pela resolução n. 26, de 5 de junho de 2009 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que aponta como atribuição d@ profess@r pesquisador/a no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pag@s pelo FNDE a partir do exercício de 2009: elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso a linguagem da modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto

Figura19: Caixa com livros produzidos pelo GESE-FURG. Acervo GDE+5.



Na edição de 2009 da FURG, além do livro de conteúdos elaborado pelo CLAM/UERJ (ROHDEN et al, 2009), foram distribuídos aos/às* cursistas uma caixa [Figura 19] contendo três livros produzidos pelo próprio grupo de pesquisa que coordenou esta edição na Universidade, o GESE (Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola). Os livros foram: 1- *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Iniciais;* 2 - *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Finais;* e 3 - *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para*

---

acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tri/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/res_26-2009_bolsas_uab.pdf>. Acesso em: 23 dez 2018.

formação docente[141]*.* Além destes três livros, também foi distribuído um DVD intitulado “Sexualidade: Tá ligado?!” [Figura 20] produzido pelo mesmo grupo.

Figura 20: DVD "Sexualidade: tá ligado?" que também foi distribuído na edição do GDE-FURG /2009. Acervo GDE+5.

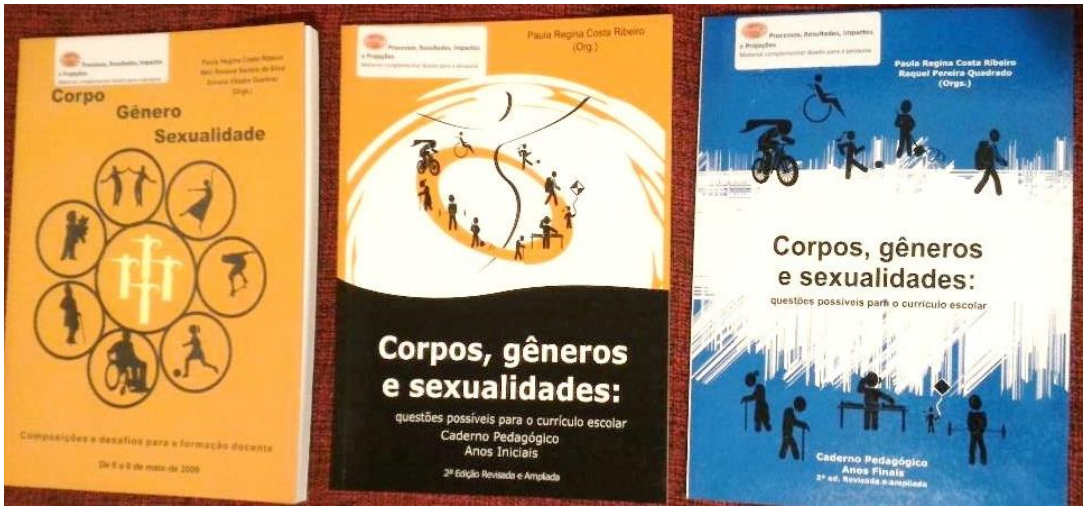
É importante frisar que o cruzamento de diversos projetos que visavam cumprir as metas do Programa Brasil Sem Homofobia e/ou de outros programas federais que tinham como objetivo combater as desigualdades sociais ancoradas em marcadores sociais da diferença como raça, gênero, etnia, capacitismo orientação sexual etc era algo recorrente, tendo acontecido em diversas edições do GDE.

Foi o que aconteceu nesta edição do GDE, por exemplo. Os dois primeiros livros faziam parte de outro projeto “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar” realizado com o apoio da SECAD/MEC juntamente com outras dezenas de projetos que foram selecionados em todo o país “no âmbito dos Projetos Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero” (RIBEIRO, 2008, p. 6). Metade de cada um destes dois livros era composto por pequenos textos teóricos de divers@s pesquisador@s das temáticas de gênero e

[141] Os três livros são: 1) Cad. Ped. Anos Iniciais. RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.) *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2 ed. Rio Grande: FURG, 2008. 2) Cad. Ped. Anos Finais. RIBEIRO, Paula Regina Costa e QUADRADO, Raquel Pereira (orgs.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2 ed. Rio Grande: FURG, 2008. 3) RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009.

sexualidade. As outras duas metades destes dois livros eram de sugestões de atividades adaptadas às respectivas faixas etárias, e de filmes, livros e sites que poderiam auxiliar na abordagem destas temáticas, se aproximando bastante do que se propunha no Caderno de Atividades do CLAM/UERJ (CARRARA et al, 2009). No entanto, uma diferença em relação a este material é que aqueles livros não eram voltados apenas para docentes, mas para tod@s @s profissionais da educação escolar. Além disso, estes materiais ficavam restritos às temáticas de gênero e sexualidade, não abordando portanto os outros dois temas do material do CLAM/UERJ, a diversidade de uma forma mais geral e as relações étnicorraciais. Estes dois temas abordados foram, segundo diversos relatos, os mais difíceis de serem trabalhados com @s cursistas, principalmente as questões envolvendo sexualidade e orientação sexual, por el@s apresentarem grande resistência em modificarem suas visões sobre o assunto.

Figura 21: Os três livros que foram distribuídos na edição de 2009 do GDE-FURG. Acervo GDE+5.



Já o terceiro livro - *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para formação docente* – é fruto da parceria entre diversos grupos de pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)[142], que o compuseram com textos de algumas palestras realizadas no IV Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades: composições e desafios

[142] Os grupos da FURG que participaram foram o Sexualidade e Escola (GESE) e o Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS). Já os da UFRGS foram Estudos sobre Cultura e Corpo (GEECC), Estudos em Educação em Ciências (GEEC) e Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE).

para a formação docente. Desta forma, este livro se diferencia dos outros dois que compõem a caixa por apresentar apenas reflexões teóricas em nove sucintos textos.

Como estratégia de avaliação, a coordenação do curso na FURG[143] se utilizou de projetos de intervenção pensados também como uma forma de "retorno às instituições de ensino do investimento que vem sendo feito pelo Governo Federal para a formação de profissionais da educação, de forma a contribuir para o enfretamento à discriminação e ao preconceito" (QUADRADO & BARROS, 2012, p.50), fazendo com que as discussões do curso chegassem efetivamente nas escolas. Raquel Quadrado e Suzana Barros (2012), também apontam para os efeitos desta estratégia de avaliação tanto dentro das escolas quanto nas comunidades onde estão inseridas ao afirmarem que

> Os trabalhos desenvolvidos ganharam visibilidade nas comunidades e, em muitos casos, houve mobilização e interesse por parte de outros/as professores/as em relação às temáticas abordadas, o que nos dá indícios de quem em alguns casos, o trabalho terá continuidade e adesão de outros sujeitos. Desenvolver projetos de intervenção nas escolas representa uma possibilidade de (re)encontro com os sujeitos da própria comunidade que articulam ações criativas e cooperativas a fim de (re)descobrir, (re)inventar e (re)aprender a sua realidade e o seu cotidiano, buscando produzir efeitos que levem a possíveis mudanças na forma com que se vê e se vive o seu entorno (QUADRADO & BARROS, 2012, p.50)

Estes projetos poderiam ser feitos de forma individual ou em grupos. A maioria foi realizada em grupos. No total foram 42 projetos sendo que 11 trabalharam com a temática da sexualidade, 11 sobre diversidade, 11 sobre gênero, 4 sobre corpo, 4 sobre relações étnicorraciais e 1 sobre inclusão. O público-alvo de tais projetos de intervenção foi bastante variado indo desde alun@s de vários níveis de ensino – Educação Infantil, anos iniciais e anos finais da Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos -, passando por professor@s e funcionári@s das escolas, da Secretaria de Educação, Conselheir@s do Conselho Municipal de Educação, integrantes de associação comunitária até mães e/ou responsáveis pel@s alun@s[144].

Segundo Ribeiro e Quadrado (2010), uma professora cursista do GDE da FURG que trabalhava na Educação Infantil fez seu projeto de intervenção com seus/suas* alun@s na faixa etária de 3 a 4 anos sobre questões étnicorraciais e de

[143] Não há referência à qual edição do GDE as autoras se referem, mas na que analisam no texto, o curso foi desenvolvido em quatro municípios pólos do sul do Rio Grande do Sul: Mostardas, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

[144] Para maiores detalhes destes projetos de intervenção ver o ANEXO III.

gênero. No relato sobre a experiência do projeto de intervenção, a professora caracterizou a turma da seguinte forma:

> É composta por 10 meninas e 14 meninos com diferentes histórias de vida, de uma comunidade carente, onde grande parte frequenta a escola em busca de alimentação. Acredito que diferentes histórias de vida contribuíram para o sucesso de nosso projeto, pois permitiu que conhecêssemos um pouco mais a individualidade de cada um, observando a diversidade que constitui o grupo, o que tornou mais significativo as experiências vivenciadas (RIBEIRO & QUADRADO, 2010, p.414).

As autoras afirmam ainda que o projeto foi desenvolvido pela professora a partir de histórias infantis além da construção de bonecos/as de panos (uma menina branca e um menino negro). Mesmo estando insegura por abordar estas temáticas com crianças nesta faixa etária, a professora se surpreendeu com a participação das crianças. A última etapa do projeto foi a construção de panfletos com frases ditas pelas crianças durante a atividade e que seriam distribuídas na comunidade onde a escola está inserida. Entre estas frases estão:

> Menina brinca de carrinho e menino brinca de boneca. Papai cuida dos filhos e faz comida. Homem pode usar brinco e cabelo cumprido e mulher curto. Mamãe trabalha fora. Todos somos diferentes (cabelos, olhos, corpo...). Temos que ser amigos de todos, sem escolher cor de pele (RIBEIRO & QUADRADO, 2010, p. 414).

Um grupo de professoras cursistas desenvolveu seu projeto de intervenção em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). O projeto se chamava “Somos diferentes, mas com direitos iguais!”. Se no caso anterior a professora relatou a dificuldade de abordar as temáticas do GDE com crianças pequenas, as deste projeto apontavam a dificuldade de se fazer este tipo de intervenção com adultos que “possuem personalidades já estruturadas, vivências, hábitos, conceitos, visões de mundo diferentes” (RIBEIRO & QUADRADO, 2010, p. 415). Mas ao fim da atividade vári@s alun@s pediram que o projeto não fosse interrompido por considerarem as discussões destes temas como algo importante que deveriam ser aprofundadas.

As mães de alun@s também foram alvo de projeto de intervenção de uma professora cursista do GDE da FURG no projeto intitulado “Mulher: representações, imagens, práticas e valores”. O objetivo do projeto era “oportunizar a essas mulheres atividades que lhes possibilitassem o conhecimento de si mesmas e a valorização da mulher, resgatando sua cidadania a fim de elevar sua autoestima e destacar seu

papel na sociedade" (RIBEIRO & QUADRADO, 2010, p. 415). Ao final do projeto, a professora cursista responsável fez o seguinte relato:

> Muitas se sentiram à vontade, outras, pela inibição, custaram a se soltar, mas demostraram ao longo dos encontros comprometimento com o trabalho realizado, tendo muitas surpresas e realizações. Viu-se isto através de seus relatos, depoimentos, questionamentos e na execução das atividades propostas, resgatando assim o potencial e a amizade do grupo de mulheres – mães – que fazem parte também do ambiente escolar (RIBEIRO & QUADRADO, 2010, p. 415).

A edição de 2012-2013 do GDE da UFSC[145] criou e utilizou uma outra estratégia para abordar as temáticas do curso, um jogo de tabuleiro chamado "Fuxico". Segundo (GROSSI & GARCIA, 2012), a escolha deste nome se deu primeiramente por uma brincadeira interna da equipe do GDE quando se deram conta da quantidade de significados desta palavra (fofoca, conversa a respeito de alguém, artesanato...), mas também por ser um tradicional artesanato feminino brasileiro

O jogo, voltado para alun@s do Ensino Médio e universitári@s, foi elaborado pela própria equipe do GDE-UFSC inspirado no jogo PERFIL da empresa Grow. De acordo com seus/suas* criador@s, o jogo visava "contribuir para o aprendizado, reflexão e fixação dos conteúdos do curso GDE, através de uma experiência lúdica" (GROSSI; GARCIA et al, 2012, p.4). As autoras defendem a presença de brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem para que a aprendizagem seja feita de forma instigante e agradável. O objetivo principal do jogo era:

> Proporcionar a quem está jogando conhecimentos sobre as temáticas do respeito às diversidades de gênero e orientação sexual, étnicas e outras, de maneira gratificante, espontânea e criativa, questionando os sistemas educacionais mais conhecidos pelos/as estudantes, que costumam ser extremamente rígidos e pouco estimulantes à atividades não dogmáticas e vinculadas à estruturas curriculares fixas e pouco criativas. (GROSSI; GARCIA et al, 2012, p.5).

O jogo vem composto por um livro com 203 fichas [Figura 23] contendo 203 temas e um tabuleiro [Figura 22][146]. Neste livro também há um passo-a-passo de como fazer um fuxico de tecido para ser utilizado no jogo. Além disso, para se jogar é preciso ter 6 peões de cores diferentes, uma ficha redonda para colocar sobre uma

[145] Esta edição contou com polos nas seguintes cidades catarinenses: Florianópolis, Itapema, Palmitos, Pouso Redondo e Praia Grande.

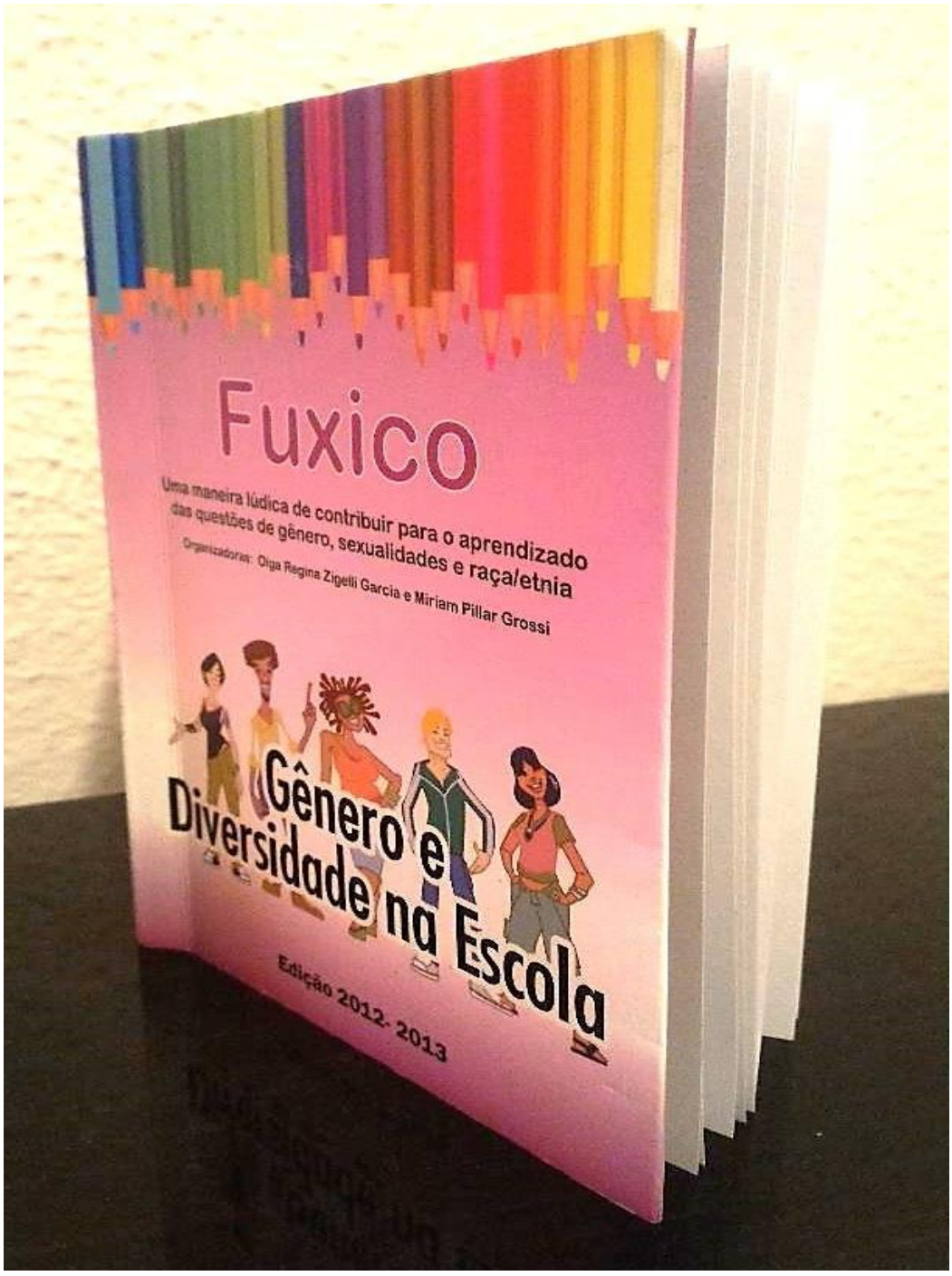
[146] No livro que compõe o jogo (GROSSI; GARCIA et al, 2012) há uma observação sobre algumas formas possíveis de se jogar: "Você pode recortar as fichas do livro, ou fazer cópias das mesmas, ou usar o próprio livro para leitura das fichas" (p.17).

das categorias e 20 marcadores para ir marcando o número de dicas durante cada rodada. Ganha o jogo @ jogador/a* que chegar primeiro na 50ª casa do tabuleiro.

Figura 22: Tabuleiro do jogo "Fuxico". Acervo GDE+5. Foto: Thalles do Amaral.

O jogo possui cinco opções de temas: 1) Evento/Lugar (evento ou lugar de uma atividade ou manifestação ligada aos temas do jogo; 22 fichas), como por exemplo a Marcha das Vadias, o Fórum Social Mundial, o CLAM etc; 2) Data (data relacionada a eventos importantes no campo de gênero e diversidade; 20 fichas), como por exemplo 20 de novembro – dia da consciência negra, 03 de dezembro – dia internacional do portador de deficiência, 17 de maio – dia internacional contra a homofobia; 3) Pessoa (teórico/a dos estudos de gênero e sexualidade ou liderança e/ou representante de movimentos sociais; 60 fichas), como por exemplo Simone de Beauvoir, Cazuza, Michel Foucault, João Nery... ; 4) Conceito (descrição entendida como conceito de algo; 63 fichas), como por exemplo Estado Laico, Masculinidade, Negritude etc e 5) Variedade (fato, episódio, acontecimento, assunto; 38 fichas), como por exemplo Aborto, Olodum e Jornal Lampião da Esquina.

Figura 23: Livro contendo as regras e as fichas do jogo de tabuleiro "Fuxico". Acervo GDE+5. Foto: Thalles do Amaral

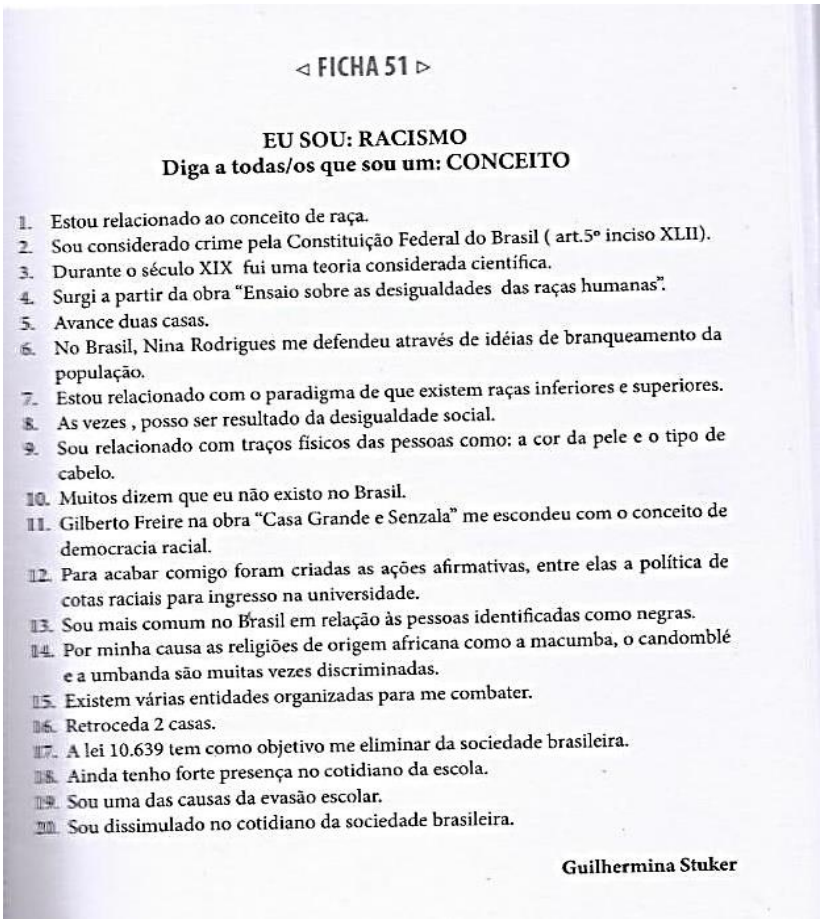


Estas 203 fichas que compõem o jogo foram feitas por “professoras e professores que contribuíram com ideias de temas, tutoras presenciais e à distância que se dedicaram a produzir dezenas de fichas” (GROSSI; GARCIA et al, 2012, p.9).

Abaixo [Figura 24] um exemplo destas fichas. Ela estaria na categoria “conceito”, e @s jogador@s teriam que “adivinhar” que se trata do “Racismo” conforme as 20 possibilidades de dicas. Cada rodada, um/a* jogador@ pode

escolher uma dica e só el@ dar um palpite para tentar acertar a ficha. Caso não acerte, outra pessoa escolhe outro número (dica) de 1 a 20 que ainda não foi escolhido, e aí só quem escolheu aquela dica pode palpitar, e assim por diante. Quem está lendo as dicas anda no tabuleiro o número de dicas lidas (caso ninguém acerte após as 20 dicas, esta pessoa andará 20 casas no tabuleiro). Caso a pessoa acerte em alguma dica lida, ela andará o número de dicas não lidas. Por exemplo, se foram lidas 5 dicas e a pessoa acerta, ela andará 15 casas.

Figura 24: Exemplo de uma ficha do jogo "Fuxico". Acervo GDE+5.



◁ FICHA 51 ▷

EU SOU: RACISMO
Diga a todas/os que sou um: CONCEITO

1. Estou relacionado ao conceito de raça.
2. Sou considerado crime pela Constituição Federal do Brasil (art.5º inciso XLII).
3. Durante o século XIX fui uma teoria considerada científica.
4. Surgi a partir da obra "Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas".
5. Avance duas casas.
6. No Brasil, Nina Rodrigues me defendeu através de idéias de branqueamento da população.
7. Estou relacionado com o paradigma de que existem raças inferiores e superiores.
8. As vezes , posso ser resultado da desigualdade social.
9. Sou relacionado com traços físicos das pessoas como: a cor da pele e o tipo de cabelo.
10. Muitos dizem que eu não existo no Brasil.
11. Gilberto Freire na obra "Casa Grande e Senzala" me escondeu com o conceito de democracia racial.
12. Para acabar comigo foram criadas as ações afirmativas, entre elas a política de cotas raciais para ingresso na universidade.
13. Sou mais comum no Brasil em relação às pessoas identificadas como negras.
14. Por minha causa as religiões de origem africana como a macumba, o candomblé e a umbanda são muitas vezes discriminadas.
15. Existem várias entidades organizadas para me combater.
16. Retroceda 2 casas.
17. A lei 10.639 tem como objetivo me eliminar da sociedade brasileira.
18. Ainda tenho forte presença no cotidiano da escola.
19. Sou uma das causas da evasão escolar.
20. Sou dissimulado no cotidiano da sociedade brasileira.

Guilhermina Stuker

Esta edição do curso da UFSC também distribuiu, juntamente com os livros já citados, um DVD duplo com vídeo-aulas. No disco 1, há onze vídeo-aulas que abordam os seguintes temas: 1) Apresentação do Curso; 2) Importância do GDE; 3) Sexualidades e Teorias da Sexualidade; 4) Educação Infantil; 5) Gênero e Educação; 6) Guerrilha de Linguagem; 7) Questões Indígenas; 8) Estigma e Discriminação; 9) Questões Raciais e Cotas; 10) Homofobia e Homossexualidades; e 11) Lesbianidades.

No primeiro tópico – Apresentação do Curso –, as professoras Miriam Pillar Grossi, Olga Garcia e Mareli Graupe, coordenadoras do curso, em um formato de entrevista para documentário explicam o que é o curso GDE para @s cursistas. Em um determinado momento, enquanto no vídeo aparece imagens das dependências da UFSC no que parece ser cenas da outra edição do curso, uma narradora afirma que o GDE “nasce da necessidade do tratamento conjunto do racismo, sexismo e homofobia sendo desta forma uma medida estratégica no combate às desigualdades sociais brasileiras”. Em seguida, aparece a Professora Miriam Grossi, comentando sobre que resultados são esperados com o oferecimento deste curso pela UFSC:

> Que resultados nós esperamos do curso, nas escolas, individualmente? Olha, é uma resposta complexa! Primeiro resultado: esse curso só tem eficácia se o sujeito professor, o sujeito professora, se transformar. Se a gente não se transformar esse curso não serviu para nada. Então a primeira coisa que a gente quer que haja, é que haja transformação. Que transformação vai ser essa? Ela vai ser de ordem subjetiva. Eu vou transformar a minha forma de pensar o que é gênero. Em alguma coisa que eu pensava ‘eu já sei tudo sobre gênero! Não, não sei ainda. Tive que mudar. Aprendi novos exemplos, escutei novas questões, tive que transformar também os meus preconceitos sobre o que imaginava a respeito de gênero e sexualidade, questões étnicorraciais, questões de deficiência...Todas as diferenças que vi aqui neste curso’. Então, acho que primeiro é isso. A transformação individual ela é fundamental. Por que como a gente quer transformar o mundo se a gente não se transforma? Segunda questão: o que nós queremos que mude nas escolas? Uau! Eu acho que cada professor, cada professora, cada cursista vai ter um desafio de perceber o que na sua escola é necessário mudar. Como é que este cursista vai descobrir isso? Justamente utilizando os instrumentos teóricos, metodológicos que o curso traz para refletir sobre a sua realidade. O que é que nessa escola está acontecendo?” (BRASIL, 2012)

Já a Professora Olga Garcia, neste mesmo tópico, aponta para o ineditismo destas reflexões para muit@s d@s cursistas.

> Nós enquanto coordenação do curso esperamos que o professor, que você cursista se aproprie deste conteúdo. Muitas vezes nós temos consciência que é a primeira vez que você está tendo essa oportunidade de estudar e refletir sobre estas temáticas. Muitas vezes vocês não têm isso na sua formação, ou seja, as licenciaturas não se preocupam em abordar essas questões de gênero, da diversidade, da diferença, da deficiência, né? E esse professor ele vem para sala de aula, você professor vem para a sala de aula com essas deficiências. Nós esperamos que através do curso você comece a se apropriar deste conteúdo e ajude com este aluno que está com problema na sua sexualidade, por ter raça diferente ou qualquer outra diferença que chame a atenção, ele seja incorporado no meio educacional sem sofrer qualquer tipo de discriminação. E também, para além disso, a gente espera que o professor ajude o aluno a ser menos preconceituoso, a acabar com a discriminação (BRASIL, 2012).

Mareli Graupe lembra, no vídeo, que o curso não visa que todas as pessoas pensem igual, mas que se respeitem, que saibam dialogar sobre estes pensamentos

diferentes. No segundo tópico deste disco 1 - “Importância do GDE” - divers@s entrevistad@s tecem comentários sobre porque oferecer uma edição do curso GDE é algo importante. A primeira que aparece falando é a Professora/ coordenadora Olga Garcia que aponta como as questões ligadas à homofobia desencadearam as recentes abordagens do Estado sobre as questões da diferença na escola:

> Se a gente notar, ultimamente, o Estado tem se preocupado em discutir essas questões de gênero, de diversidade na escola. Na minha percepção, as questões relacionadas à homofobia, para mim, têm desencadeado muito esta preocupação. Por que? Porque a falta de uma educação nessa linha de gênero, sexualidade, diversidade, leva como resultado a essas reações homofóbicas na população em geral. Não só reação homofóbica, como por exemplo a violência contra mulher, a de racismo, a de etnia, a questão das cotas raciais nas Universidades que estão aí implementadas e que causaram reação negativa de boa parcela da sociedade. Essas questões fazem com que o Estado veja que não dá mais para ‘fechar os olhos’ e dizer ‘não, não vamos discutir isso’. Essas questões levam à essa discussão. Na minha percepção, não dá mais para esperar. E acho que o Estado percebeu isso (BRASIL, 2012).

A professora e antropóloga Luzinete Simões Minella reforça a importância e aponta a dificuldade de mensurar os impactos do curso tanto no estado de Santa Catarina quanto no Brasil.

> A importância do GDE para Santa Catarina e para o Brasil eu acho que ela é imensa. Ainda vamos levar um pouco de tempo para poder avaliar o impacto com justeza, né? Mas certamente ele é um curso, uma formação continuada que vem de um órgão criado, que vem da SECADI, exatamente um órgão criado para tentar combater discriminações no plano pedagógico. No plano político, eu acho que a importância de um curso desse que tenta romper estereótipos (BRASIL, 2012).

Esta mesma professora também chama a atenção que tratar de educação sexual nas escolas não era algo inédito, mas o GDE trouxe mudanças nesta abordagem. Além disso, chama atenção para o curso ser para professor@s ensinando para professor@s. Por fim, aponta para possíveis obstáculos para a efetivação dos objetivos do curso.

> Alguém pode contra argumentar: ‘ah, orientações sobre educação sexual as escolas sempre deram’. Desde que eu fiz, desde que eu era estudante de Ensino Fundamental havia aulinha para ensinar para as crianças e tal, como nascem os bebês e coisas deste tipo. Horários específicos. No dia tal nós vamos ter uma palestra com a professora fulana que vem falar sobre a menstruação para as meninas, como as meninas devem se cuidar. Depois vai ter uma sessão para os meninos que é ‘como se iniciar na vida sexual’. Essas coisas elas aconteciam, mas elas aconteciam de uma maneira fragmentada, de uma maneira sempre muito hierarquizada. Adultos ensinam crianças; adultos ensinam a adolescentes. Eu acho que a visão do GDE é muito mais democrática. (...) Os professores da rede pública de Ensino Fundamental fazem o curso com professores e professores

> aprendem...eles são professores também que aprendem junto com...[risos] quer dizer, todo mundo aprende. É uma formação, né? A grande importância do GDE é esta ênfase na desconstrução dos estereótipos. A proposta do GDE é extremamente inovadora! (...) Os projetos pedagógicos têm essa conotação a respeito da diversidade, eles são um excelente instrumento, uma excelente arma de conscientização, de preparo...Claro que aqui e ali vai haver dificuldade. Aqui e ali professores em suas escolas não vão achar espaço para poder implementar certas coisas que o curso propõe. Vão encontrar...vou nem dizer que encontrarão resistências a priori, mas vão ter dificuldade de implementar ações, projetos. Porque falta recurso, porque existe ainda dificuldades de diálogo com alguns colegas, com a direção da escola. Existem limites, existem especificidades regionais, em algumas regiões há mais aberturas, em outras regiões há menos. Mas acho que é um investimento que só vale a pena! (BRASIL, 2012).

Outr@s entrevist@s apontam para o GDE como estando ligado à uma questão de justiça social (Professor Felipe Fernandes); como sendo necessário ter ações no campo da educação escolar como o curso para enfrentar as desigualdades sociais já que não bastariam questões jurídicas e legislativas para uma efetiva transformação social (Professora Flávia Motta)... São aproximadamente vinte minutos de depoimentos com professor@s, coordenadoras e especialistas acadêmic@s falando sobre por que consideram tal curso importante.

Chama a atenção o tópico 6 deste Disco 1 denominado “Guerrilha de Linguagem”. Nele, as professoras Carmem Rosa, da área de linguística, e Joana Pedro, historiadora, trabalham com a questão da linguagem como mais um campo de disputa na construção da realidade social. Também chama a atenção ter uma vídeo-aula específica sobre as questões indígenas, já que em edições de outras instituições este tópico era trabalhado em conjunto com as relações raciais. Esta temática foi trabalhada pelas antropólogas Pilar Miguez e Antonella Tassinari. E por fim, o último tópico deste primeiro Disco, o “11- Lesbianidades”, tratado pela Professora Miriam Grossi e pela filósofa Caterina Rea. Haver um tópico sobre esta orientação sexual específica, tão invisibilizada historicamente, inclusive dentro do próprio movimento LGBT, sendo abordada por mulheres e ainda chamando a atenção para a pluralidade desta identidade sexual é algo raro, mesmo em edições do GDE.

Também no segundo disco sobressai a temática de gênero, mais especificamente sobre mulheres. São mais 10 vídeos-aulas cujos títulos são: 12) História dos Feminismos; 13) Mulheres na Literatura Inglesa; 14) Mulheres na Literatura Negra; 15) Mulheres no Esporte; 16) Representações da Mulher na Mídia;

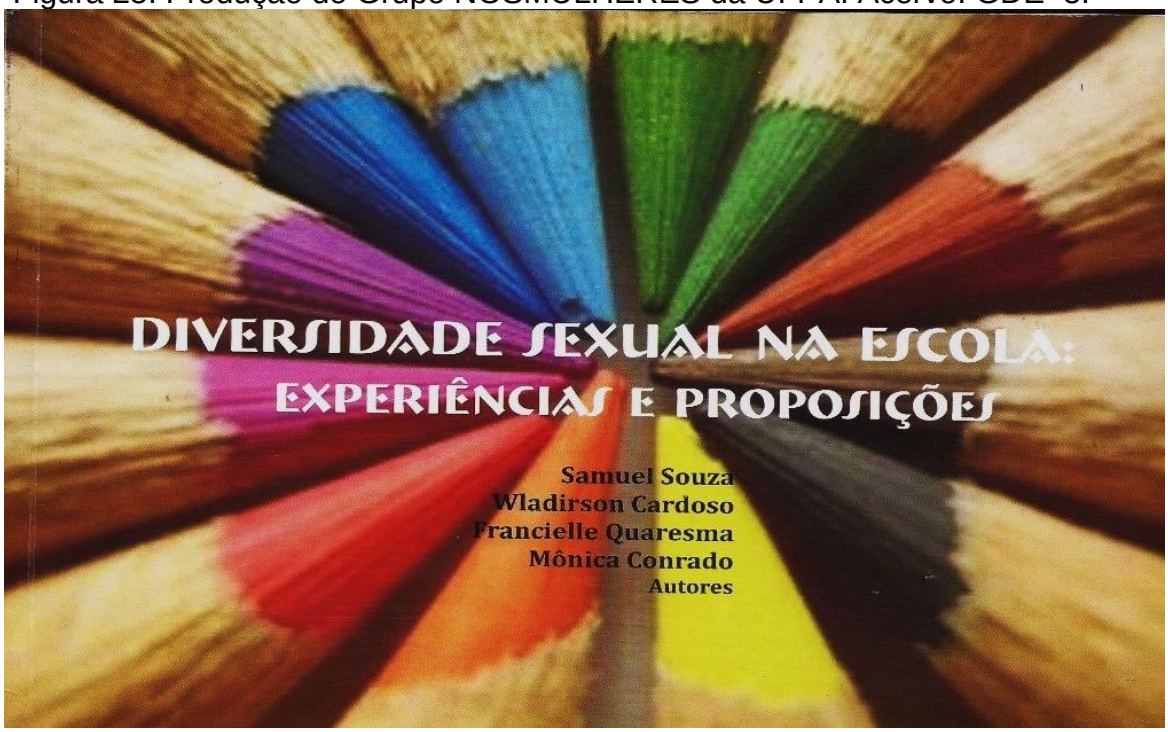
17) Violência Contra a Mulher; 18) Políticas Públicas para Mulheres; 19) Prevenção HIV e DST na Escola; 20) Gênero e Religiosidade; 21) Gênero e Tradição.

Uma outra forma de se analisar o GDE e a abordagem de suas temáticas é através do que chamo de produções interseccionalizadas, ou seja, produções de artefatos (jogos, DVDs, livros infantis, livros paradidáticos, etc) por integrantes dos grupos de pesquisas que desenvolveram e/ou implementaram edições do curso nas Universidades em que estão inseridos, mas que não necessariamente foram criados para o GDE. Assim, experiências de terem criado outros materiais se cruzam na elaboração de materiais que foram utilizados no curso, mas também na forma de conduzir as aulas presenciais ou as movimentações nos fóruns do curso. Desta forma, por mais que não seja possível afirmar que determinado artefato[147] foi utilizado na forma de distribuição ou análise em alguma atividade nos fóruns ou nas aulas presenciais, tais materiais estão transversalmente presentes no curso. Isso teria ocorrido através da indicação destes como fonte de pesquisa ou em sua utilização em atividades sensibilizadoras das temáticas do curso, ou ainda por terem sido feitas pelas mesmas pessoas que durante o curso trabalharam como professor@s presenciais e/ou coordenador@s. Um exemplo disso é o livro "Diversidade Sexual na Escola: Experiências e Proposições" (SOUZA et al, 2010)[148] [Figura 25], uma iniciativa da UFPA. Os temas presentes nesta obra (diversidade sexual, identidade sexual e de gênero, homofobia, lesbofobia, transfobia, direitos sexuais, colonialidade, mulheres negras e lésbicas etc) foram trabalhados de uma forma transversal, se aproximando muito da proposta dos livros de conteúdos do GDE. Por isso, acredito que pelo menos os cursistas da segunda edição do GDE da UFPA, realizado entre 2012 e 2013, tenham tido acesso a esta publicação.

[147] Este sendo um ônus da pesquisa por eu ter escolhido não trabalhar com entrevistas. Fiz esta escolha, primeiramente por não me sentir confortável fazendo entrevistas, mas também por entender que testemunhos não são mais ou menos verdadeiros que as informações contidas nos documentos. Assim, acredito que da mesma forma que a análise documental não é suficiente para responder todas as perguntas levantadas aqui, as entrevistas também não seriam. Portanto, não coloco estas duas metodologias hierarquizadas no sentido de ser uma mais eficiente que a outra.

[148] Publicação realizada pelo grupo NOSMULHERES, Curso Gênero e Diversidade na Escola e ORQUÍDEAS - Movimento Universitário em Defesa da Diversidade Sexual com apoio do MEC.

Figura 25: Produção do Grupo NOSMULHERES da UFPA. Acervo: GDE+5.



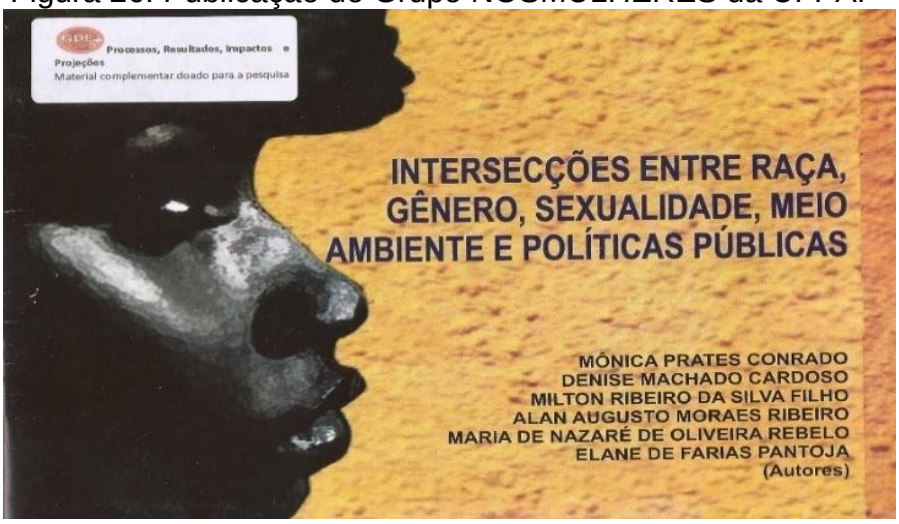
Já a publicação "Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas" (CONRADO et al, 2012) [Figura 26][149] está inserida dentro de outro curso, o Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)[150]. Este curso, por sua vez, faz parte juntamente com o GDE e o Gênero e Diversidade Sexual (GDS) do Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia (PENALVO, 2018). Além disso, assim como o GDE, este curso foi realizado pelo grupo de pesquisa NOSMULHERES da UFPA, coordenado pela Professora Mônica Conrado, nos anos

[149] Acervo GDE+5.

[150] Cabe ressaltar que este curso e seu material didático também foram elaborados pelo CLAM/IMS/UERJ, em 2010, em parceria com a SPM, SEPPIR, MEC, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). O curso era formado pelos seguintes módulos/livros: Módulo 1 - Políticas públicas e promoção da igualdade; Módulo 2 – Políticas públicas, sexo e gênero; Módulo 3 – Políticas públicas, raça e etnia; Módulo 4 - Estado e Sociedade; Módulo 5 - Gestão de Políticas Públicas; Módulo 6 - Metodologia de Pesquisa (módulo oferecido apenas para candidat@s à especialista). Este curso também foi ofertado na modalidade semipresencial, por 18 Universidades públicas brasileiras, e tinha como objetivo: "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 *et aliae*, 2010, p.09). Diferente do GDE, que era voltado para docentes do Ensino Fundamental, o GPP-GER era "direcionado a servidores/as nos três níveis da Administração Pública, preferencialmente gestores/as das áreas de políticas para mulher, relações étnico-raciais educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, Conselhos de Educação e dirigentes de organismos da sociedade civil ligados à temática de gênero e de igualdade étnico-racial" (HEILBORN *et aliae*, 2010, p.09).

em que não foi oferecida edições do GDE, ou seja, 2010 e 2011. Assim, o GPP-GeR da UFPA, intercalou duas edições do GDE desta Universidade, a de 2009 e a de 2012. As temáticas abordadas por este livro em seus seis capítulos são muito próximas das temáticas do GDE[151], o que reforça a tese da utilização deste material como fonte de pesquisa d@s cursistas na edição de 2012 da UFPA.

Figura 26: Publicação do Grupo NOSMULHERES da UFPA.



Uma outra estratégia utilizada nos GDEs das edições de 2009 e 2012[152] do NOSMULHERS/UFPA foi a forma de seleção de tutor@s. Ao considerarem insuficientes os conteúdos sobre relações étnicorraciais presentes no livro de conteúdos desenvolvido pelo CLAM/UERJ, a coordenação buscou selecionar tutor@s que tivessem algum envolvimento/ experiência com a temática como uma tentativa de suprir esta insuficiência[153]. Além disso, 20% das vagas de cursistas

[151] No capítulo 1 é abordado o tema “raça e racismo”; no 2 “raça e meio ambiente”; em seguida “mulheres negras”; no 4 “sexualidade”, no 5 “diversidade sexual e lesbianidades” e no último capítulo “políticas públicas em gênero e raça”.

[152] Nas edições de 2009 e 2012 o curso teve polos em 13 munícipios paraenses: Belém, Ananindeua, Benevides, Castanhal, Barcarena, Abaetetuba, Aurora do Pará, Marapanim, São Miguel do Guamá, Moju, Acará, Igarapé Miri e Cachoeira do Arari. De acordo com Sales (2016), na segunda edição, pessoas de outros estados se inscreveram como cursistas da edição da UFPA. Cursistas do Amapá, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo! A autora também aponta que a concentração de cursistas de municípios próximos à Belém podem ser explicada pela dificuldade de deslocamento em um estado tão grande e com a infraestrutura de transporte bastante complexa: “Há municípios do Pará em que o deslocamento para a capital Belém só é possível se utilizando o transporte aéreo ou fluvial, este com muitas horas e até dias de viagem (Do município de Breves na mesorregião do Marajó são necessários 12 horas de viagem de barco para chegar à Belém. Para chegar ao município de Santarém, saindo de Belém, são necessários três dias de viagem de barco)” (SALES, 2016, p. 87).

[153] Ficha de inscrição para seleção de tutor@s, ver Anexo IV.

foram destinadas às/aos* estudantes de Graduação e Pós-Graduação, de licenciaturas e a militantes de movimentos sociais[154]:

> A questão do limite encontrado no material didático somado a forte presença do movimento negro no Estado do Pará, tendo como referência o protagonismo do Cedenpa [Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará] e o trabalho conjunto realizado pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAM)[155], bem como pelo Grupo de Estudos e Pesquisa NOSMULHERES, os quais têm e debruçado na produção engajada de conhecimentos que possa combater o racismo, estes, conjuntamente, imprimiram, à experiência do GDE uma característica peculiar, o investimento na seleção e na formação das/os tutoras/es, enfatizando essa temática no sentido de superar as limitações detectadas no material didático. (SALES, 2016, p.89)

Na primeira edição do GDE ofertado pela UFPA em 2009 utilizou-se também como estratégia a distribuição de uma cartilha criada por Mônica Conrado, Rosana Ribeiro Moraes e Vivian Gavinho Vidal no grupo NOSMULHERES [Figura 27] que abordava o tema da violência doméstica e familiar[156]. Dirigida às mulheres, mas especialmente às mulheres em situação de violência, a cartilha pretendeu fazer uma ligação entre o "mundo jurídico" e as pessoas que não possuem proximidade com os meandros deste mundo através de uma linguagem mais acessível, visando o "(re)conhecimento dos direitos das mulheres, a partir de algumas histórias fictícias em formato educativo e informativo" (CONRADO, MORAES & VIDAL, 2009, p.7). Ao final de cada uma dessas histórias há o trecho de uma lei – majoritariamente a Lei federal nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) – indicando o motivo pelo qual o que se narrou é crime e, em alguns casos, indicando também a atitude que as autoridades devem tomar em casos como o que foi narrado. Além disso, ao final da cartilha há uma parte composta por duas páginas com endereços e telefones de instituições que as pessoas podem/devem recorrer em caso de violência contra às mulheres. As diversas histórias retratam tipos diferentes de violência. Assim, são abordados os seguintes tipos de violências: física; psicológica; sexual; física e psicológica juntas; sexual e psicológica juntas; patrimonial; moral; e física, psicológica e moral.

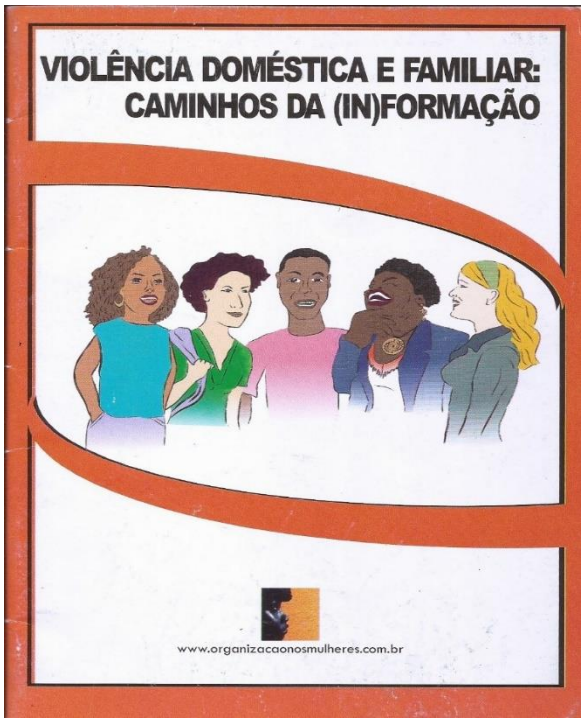
---

[154] Na edição de 2009 foram ofertadas 300 vagas e na de 2012, 420 vagas.

[155] "O Grupo de Estudos Afro-amazônico é o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da região amazônica (NEAB) fundado em 16 de novembro de 2002, tendo como objetivos criar uma interface entre a Universidade e a sociedade, um espaço de diálogo e de trocas de experiências. O GEAM atua com assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa as religiões de matriz africana". Disponível em: <http://www.afroamazonico.blogspot.com.br>. Acesso em: 22 dez 2018.

[156] A cartilha pode ser encontrada na íntegra na página www.organizacaonosmulheres.com.br.

Figura 27: Cartilha do Grupo NOSMULHERES para a edição de 2009 do GDE da UFPA. Acervo GDE+5.



Na edição de 2012, realizada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sob coordenação geral do Professor Antonio Lopes de Souza Neto, foram oferecidas 400 vagas para cursistas. Nela, não foi utilizado o livro de conteúdos produzido pelo CLAM/UERJ, e sim, dois livros produzidos por docentes da própria UFES. São eles: 1) Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e relações Étnico-Raciais – Estratégias Metodológicas para a Formação em Gênero: Possibilidades Teóricas-Práticas; 2) Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e relações Étnico-Raciais – A Diversidade no Contexto do Espírito Santo. Portanto, houve um direcionamento para as questões locais, focando a realidade social daquele estado. A edição gráfica e estética das duas publicações seguiram o mesmo padrão das edições do CLAM, no entanto, os capítulos foram divididos de forma diferente. No livro sobre as estratégias metodológicas, a divisão foi a seguinte:

Capítulo 1
Relações de Gênero: a construção histórica e social do masculino e do feminino

Capítulo 2
Gênero e Educação: contradições presentes nos processos educativos

Capítulo 3
Relações Sociais: imbricamentos entre corpo, identidade e sexualidade

Capítulo 4
Violência Contra a Mulher: manifestação da opressão sexista

Capítulo 5
Mulheres nos Mercados de Trabalho no Brasil Recente

Capítulo 6
Mulher Negra e Memória: uma discriminação sutil

Já o livro sobre a diversidade no contexto do Espírito Santo, a divisão dos temas abordados foi:

Capítulo 1
A Força da Diversidade

Capítulo 2
Relações de Gênero no Espírito Santo: Articulações Possíveis

Capítulo 3
Sexualidade e Orientação Sexual: notas sobre o estado do Espírito Santo

Capítulo 4
A Luta Antirracista no Espírito Santo: diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação

Neste material há uma perspectiva pedagógica ligada à Teoria Crítica, na qual há uma preocupação de chamar a atenção d@s educador@s “para a responsabilidade de pensarmos em projetos educativos emancipatório e libertários”

(ALVARENGA et aliae, 2012, p.14). Um viés marxista distinto de outras edições em outras universidades também se fez presente na UFES. No prefácio do livro sobre estratégias metodológicas, os textos produzidos pelas quatro autoras e um autor[157] são apresentados indicando que

> O trabalho realizado pelas autoras (or) desse livro nos leva a uma profunda reflexão sobre esse processo. Ele é fruto de uma trajetória de professoras-educadoras engajadas, que partem de uma visão crítica e da consciência de seu lugar como sujeito de transformação. Uma trajetória que combinou o exercício da profissão, a militância sindical e a imersão no feminismo. Tudo isso vivido a partir da compreensão da dialética e do exercício de uma práxis que necessariamente leva a síntese que abrem para novos questionamentos e uma busca permanente de coerência (ALVARENGA et aliae, 2012, p.10).

A classe como um marcador social da diferença também é ressaltada ao longo dos dois livros. Ainda no prefácio é apontado que o "gênero e a divisão sexual do trabalho estruturam o conjunto das relações e, por isso, é importante considerar a dimensão de classe e raça", fazendo com que se dedique dois capítulos deste livro para abordagem dessas duas dimensões em "uma visão integral das relações sociais" (ALVARENGA et aliae, 2012, p.11). No capítulo dois, Elda Alvarenga (2012), reforça a importância de se analisar também as questões ligadas às classes sociais ao afirmar que "é importante que se fortaleça o princípio da luta de classes e de étnica racial e a de gênero formam uma tríade imprescindível para a emancipação dos seres humanos" (p.60). Essa especificidade teórica desta edição também pode ser exemplificada em um outro trecho deste capítulo. Nele, a autora descontrói o conceito de "trabalho", que seria apresentado de uma forma naturalizada pelos livros didáticos brasileiros onde haveria o reforço da "ideia de que o trabalho apenas se caracteriza por uma atividade natural que sempre existiu, como se ele sempre tivesse sido assim e assim será para sempre" (ALVARENGA, 2012, p.55).

Um outro foco distinto desta edição da UFES é a abordagem da globalização capitalista e do próprio capitalismo como fatores de exclusão social. As trabalharem as condições de trabalho Elda Alvarenga, Erineusa Maria da Silva e Gilsa Helena Barcellos (2012), utilizam o conceito "mundo do trabalho" ao invés de "mercado de trabalho", justificando tal escolha afirmando que

> ao utilizarmos o termo Mundo do trabalho, fazemos uma opção política em distinguir Mundo do Trabalho como todo trabalho desenvolvido pela

[157] As quatro autoras foram Elda Alvarenga, Erineusa Maria da Silva e Penha Mara Fernandes Nader, e o autor o Helder Gomes.

> humanidade, de forma, ampla, do que se convencionou chamar de Mercado de trabalho, a sua forma mercantilizada, precarizada e que submete a força de trabalho aos interesses do capital (ALVARENGA, SILVA & BARCELLOS, 2012, p.16).

No que se refere às especificidades regionais, o livro sobre a diversidade no contexto do Espírito Santo também utilizado e distribuído nesta edição de 2012 do GDE da UFES traz um panorama do contexto discriminatório e excludente no estado capixaba. É indicado, por exemplo, que no Governo do estado em 2011, das 27 secretarias apenas duas eram comandadas por mulheres. Ou que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) do Espírito Santo, desde sua fundação no estado nos anos de 1980 até 2012, teve apenas uma mulher branca como presidenta e um presidente negro[158]. A publicação traz ainda a informação de que o estado do Espírito Santo naquele momento era líder no número de assassinato de mulheres e que, mesmo assim, durante um bom tempo as poucas Delegacias Especializadas no Atendimento às Mulheres (DEAM) só funcionavam durante o horário comercial.

Este violento contexto estadual fortemente machista e sexista presente na capital do estado é explicado pela chegada de culturas discriminatórias durante a imigração ultramar ocorrida na passagem do século XIX para o XX e também pela migração estadual interna a partir da década de 1970. Assim, a

> (...) intensidade do machismo em que se pauta a cultura dos italianos, alemães e árabes, imigrantes que chegaram, em grande número, ao Espírito Santo, na virada do século XIX para o XX, na sociedade vitorense ainda hoje se percebe nitidamente resquícios da representação social dos valores hierarquizados fundados na desigualdade de lugares sociais sexuados que subalternizam a mulher, descendente ou não daqueles povos. E mais, com a chegada dos migrantes nos anos de 1970, 1980 e 1990, a maioria vindo do interior trazendo sua cultura rural também hierarquizada sexualmente, a miscigenação exacerbou a violência contra a mulher (NADER apud ALVARENGA, SILVA & BARCELLOS, 2012, p. 31).

Esta explicação pode significar que antes destes processos imigratórios o estado e sua capital não viviam em uma cultura machista e sexista. No entanto, sabemos que a cultura portuguesa é tão machista quanto a italiana ou alemã, e o meio urbano no nosso país já apresentava estes traços discriminatório antes das grandes migrações internas geradas pelo processo de industrialização da segunda metade do século XX.

Ainda em relação ao panorama estadual (SOUZA NETO et al, 2012), o aborto foi apontado como a principal causa de morte materna no Espírito Santo no

[158] A professora Erineusa Maria da Silva e o servidor público Haylson de Oliveira.

ano de 2005[159] com 25% dos casos. Vitória, juntamente com a capital alagoana, foi eleita por uma pesquisa da UNESCO (ABRAMOVAY apud SOUZA NETO, 2012) a capital mais homofóbica do país. Esta mesma pesquisa apontou que a capital capixaba apresentou o maior índice de professor@s que não sabem como abordar o tema homossexualidade em sala de aula (47,9%). Antônio Lopes de Souza Neto e Ariane Celestino Meireles (2012) apontam para os avanços no âmbito estadual e no município de Vitória em relação à temática das sexualidades e da orientação sexual até o período da publicação do livro (2012), como por exemplo a resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE nº 2.735/2011) que normatizou a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas do sistema estadual ensino do Espírito Santo. Ainda no nível estadual, teve a criação da Subsecretaria de Direitos Humanos (SUBDH) na estrutura da Secretaria Estadual de Trabalho, Assistência Social e Direitos Humanos (SEASTDH) que contava com uma Coordenação de Promoção da Cidadania LGBT. No campo municipal, Vitória se tornou signatária do Programa Brasil Sem Homofobia em 2005 e no mesmo ano lançou o Programa Vitória Sem Homofobia. No âmbito da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID), o Centro de Atendimento às Vítimas de Violência e Discriminação (CAVVID) ofereceu em dois anos (2009 e 2010) um curso dirigido às/aos* diretor@s, coordenador@s e pedagog@s das unidades escolares municipais denominado Prevenção à Homofobia. Já em relação às questões raciais, foi apontado o protagonismo do estado na implantação de uma educação antirracista nacional sendo um dos primeiros a legislar sobre a temática. Como exemplos são citados o decreto nº 6.694/1996, que instituiu o Grupo de Trabalho Intersecretarial com o objetivo de desenvolver políticas educacionais que valorizasse o povo negro; a Lei municipal nº 4.803/1998, que instituiu a inclusão a História Afro-Brasileira no conteúdo curricular[160] das escolas da Rede Municipal de ensino de Vitória; a Lei estadual nº 7.688/2003, que autorizou o Poder executivo estadual a promover uma campanha educativa de combate ao racismo, etc.

Por fim, esta edição da UFES se diferencia das que adotaram o material do CLAM/UERJ por não tratar especificamente das questões indígenas, justificada da seguinte forma:

[159] Ver a página: www.saude.es.gov.br//Perfil_mortalidade_materna_dez2006.ppt
[160] Portanto cinco anos antes da Lei federal nº10.639 que instituiu o ensino de história e culturas africana e afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros.

> Para a produção deste ensaio foi necessário estabelecermos recortes de espaços, tempos e sujeitos, com os quais delimitamos as análises aqui elaboradas aos movimentos de emancipação da população negra, o que não significa a inexistência de movimentos de emancipação de outras populações e grupos étnicos-raciais em situação de opressão e marginalização no estado, como por exemplo, os povos indígenas. Trata-se de recorte de natureza teórico-metodológica, necessária à proposta conceitual deste trabalho. Destacamos, outrossim, a necessidade de que as reflexões sejam ampliadas a partir de outros trabalhos com foco nos demais grupos etnorraciais que compõem a população do Espírito Santo, em especial os povos indígenas (FORDE, 2012, p.74).

Nas edições de 2012-2013 e de 2014-2015 do GDE ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), no interior de Minas Gerais, na modalidade de especialização, o livro produzido pelo CLAM/UERJ foi utilizado apenas na primeira disciplina chamada “GDE Primeiras Aproximações”. Isso ocorreu pois @s organizador@s desta edição consideraram o material do curso de extensão pouco aprofundado, não sendo considerado a abordagem mais adequada para um curso de especialização. Assim, as disciplinas Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais foram elaboradas por professor@as especialistas indicad@s pela própria Universidade (SILVA, 2013). Nas disciplinas Gênero e Sexualidade e Orientação Sexual, por exemplo, deu-se bastante ênfase para a Educação Infantil, que já vinha sendo trabalhada há anos nesta Universidade.

Neste sentido, no primeiro encontro da edição 2014-2015, cada cursista ganhou um exemplar do livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil” (RIBEIRO et al, 2012)[161]. O livro é dividido em quatro partes: 1) O projeto e suas multiciplicidades; 2) Panorama conceitual; 3) Aprendizes e ensinantes: relatos de experiências. Saberes, práticas educativas, metodologias

[161] Este livro foi projeto aprovado pela SECAD em 2009/2010 coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras em Minas Gerais. @s docentes que fizeram parte do projeto (que posteriormente passou a se chamar apenas “Tecendo...”) participam do ANAHÍ – Grupo de Estudos Interinstitucional de Relações de Gênero e Sexualidade. Est@s docentes atuam na Universidade de São Paulo – Leste (USP – Leste), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Lavras (UFLA) e se encontram com regularidade. Além disso, docentes participam de grupos de estudos e pesquisas nestas instituições. Os grupos são os seguintes: Grupo de Estudos Interinstitucional de Relações de Gênero e Sexualidade coordenado pela Professora Drª Elizabete Franco Cruz (USP-Leste); GEPSEX na UFMS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero coordenado pela Professora Drª Constantina Xavier Filha; Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade da UFJF coordenado pelo Professor Dr. Anderson Ferrari; Grupo de Estudos e Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação para Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela Professora Drª Cláudia Maria Ribeiro. Vale ressaltar que o GDE ocasionou não só uma maior integração entre pesquisador@s e grupos que trabalham com estas temáticas, como @s integrantes do ANAHÍ citados acima, por exemplo, mas também gerou mais visibilidade para pesquisador@s destas temáticas.

para ação docente na Educação Infantil; e 4) Projetos e Metodologias – Caminhos Possíveis. Além dessa fonte de consulta para os estudos e realização das atividades e avaliações, @s cursistas foram orientad@s a pesquisarem os seguintes Grupos de Trabalhos (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o 21 (Educação e Relações Étnicorraciais) e o 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Tanto o livro “Tecendo...” como os artigos dos GTs 21 e 23 da ANPED acabaram integrando uma das atividades da disciplina Relações de Gênero, na qual @s cursistas deveriam explorar tais produções, escolher um texto que lhe provocou interesse e compartilhar num fórum com colegas alguns trechos do texto escolhido.

Nas duas edições desta especialização, além das avaliações escritas tradicionais como provas e elaboração de planos de aula, também havia avaliações que primaram pela criatividade d@s cursistas. Desta forma, a partir das aprendizagens da especialização, @s cursistas deveriam em grupo ou individualmente criar e apresentar, entre outras possibilidades, esquetes teatrais, filmes curta metragem e um enredo de uma escola de samba[162].

Em 2013-2014 foi oferecido uma edição na UFLA do GDE aperfeiçoamento[163]. Na avaliação final de uma das disciplinas, a ESEX (Educação e Sexualidade), foi apresentado aos/às* cursistas um trecho da história em quadrinhos contida na edição nº 57 da Revista “Luluzinha Teen e sua Turma”[164]. Após lerem trechos deste quadrinho[165], @s cursistas deveriam, basead@s no que aprenderam com o curso, criar a continuação da história (só por escrito narrando a continuidade ou escrita e desenho); em seguida deveriam fazer uma reflexão escrita entre a continuidade da história que criou e algumas das discussões temáticas abordadas ao longo do curso.

Nestas edições da UFLA podemos ver mais uma vez como as edições vão muito além dos materiais do CLAM/UERJ se utilizando inclusive de artefatos culturais que, a princípio, não tinham nenhuma ligação com a formação de

[162] Para uma descrição pormenorizada destas disciplinas e trabalhos finais de cursistas, ver SILVA, 2013.
[163] A nomenclatura utilizada variava de acordo com o nome que o MEC colocava em seus editais de financiamento. Havia editais que a expressão utilizada era “curso de extensão”, já em outros vinha escrito “curso de aperfeiçoamento”.
[164] Esta revista é baseada nas antigas histórias em quadrinhos da Luluzinha, porém voltada para o público adolescente da época de sua produção.
[165] Os trechos utilizados podem ser vistos no Anexo V.

professor@s, em uma demonstração da autonomia presente na concepção desta política pública curricular.

No estado do Mato Grosso do Sul, o GDE foi oferecido como curso de extensão pelo Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais e pelo Centro de Educação à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e teve a coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX), a Professora Constantina Xavier Filha, como coordenadora geral. Como fruto da edição do ano de 2013[166] foi criado, com o apoio da SECADI/MEC, o livro "Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema". Nele há artigos com a análise de filmes que de alguma forma abordam as temáticas trabalhadas pelo GDE. Xavier Filha (2014) aponta na apresentação deste livro que alguns destes artigos[167] e filmes "foram trabalhados e analisados no decorrer dos encontros presenciais do referido projeto de extensão" (p.13). Já a edição de 2009, possibilitou a criação do livro "Sexualidades, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias". Na apresentação do livro, Xavier Filha (2012) informa que no decorrer desta edição do curso, @s cursistas foram convidad@s a escreverem

> pequenos casos que contemplassem situações vivenciadas nas instituições educativas com os temas da sexualidade na infância, de situações que envolvessem a educação de meninas e meninos, questões de racismo, preconceito contra homossexuais, violência contra crianças e contra as mulheres, temas trabalhados no curso de formação docente (XAVIER FILHA apud XAVIER FILHA et al, 2012, p.11).

Posteriormente, autor@s foram convidad@s a escrever os artigos que compõem este livro a partir destas situações relatadas pel@s cursistas. Assim, estes dois exemplos da UFMS reforçam a ideia que esta política pública curricular movimentou também a produção acadêmica, fazendo com que integrantes dos próprios grupos que coordenaram a implantação nas Universidades criassem artigos, ensaios e livros acadêmicos sobre as temáticas que o curso trazia ou as experiências e vivências no próprio curso. Além disso são inúmeras dissertações e

[166] Além da capital do estado, o município de Campo Grande, esta edição também foi oferecida nos polos de Educação à Distância (EaD) da própria UFMS nos municípios de Camapuã e Miranda (XAVIER FILHA et al, 2014).

[167] Xavier Filha (2014) aponta ainda que todos os artigos deste livro foram escritos por "renomados/as estudiosos/as na área da educação, sexualidades, gênero e infâncias" (p.13). A autora não especifica quais artigos e/ou quais filmes foram trabalhados durante o curso.

teses nas mais diferentes áreas de conhecimento que tiveram o GDE como objeto de suas pesquisas.

A UFMS também produziu um kit de materiais educativos para o projeto de extensão chamado Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual, realizado entre 2008 e 2009. Este projeto de extensão foi coordenado pelo Departamento de Educação[168] do Centro de Ciências Humanas e Sociais tendo como parceiro o Programa de Extensão Escola de Conselhos da Pró-Reitoria de Extensão. O projeto se insere junto com dezenas de outros projetos nacionalmente selecionados e financiados pela SECAD no ano de 2007 a partir da resolução do FNDE nº 66 de 13 de dezembro para a formação de profissionais da educação da rede pública da Educação Básica para a promoção da igualdade de gênero, da diversidade sexual e o enfretamento do sexismo e da homofobia. Este kit[169] é composto por: 1) Livro teórico-metodológico "Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual"; 2) Uma coletânea de vídeos intitulada "Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual: vídeos educativos"; 3) Um DVD contendo dois filmes de animação: a) "Rosazul no reino do Arco-íris" e b) "Isso é de menina ou de menino?"; 4) Dois livros para a infância: a) "A Menina e menino que brincavam de ser..." e b) "Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela / Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael".

O livro teórico-metodológico do kit (XAVIER FILHA et al, 2009) possui 13 capítulos sobre problematizações e conceituações das temáticas do projeto e é indicado para profissionais da educação que já tenham passado pelo processo de formação nestas temáticas. O segundo item, a coletânea de vídeos, aponta outras possibilidades para as pessoas interessadas em aprofundar as discussões teóricos-metodológicas, além de relatos de experiências do projeto de extensão. Já os vídeos de animação "Rosazul no reino do Arco-íris"[170] e "Isso é de menina ou de menino?" foram realizados por cursistas do projeto de extensão, sob supervisão da coordenação, e tratam do processo de constituição das identidades de gênero.

[168] As pessoas que formavam o GEPSEX tiveram um papel central na elaboração dos materiais que compõem este kit.

[169] É quase certo que @s cursistas das edições do GDE oferecidas pela UFMS tenham entrado em contato com estes materiais já que foram feitos pelo mesmo grupo que coordenou sua implementação na UFMS – o GEPSEX -, seja durante os encontros presenciais, sejam como sugestão de consulta.

[170] A produção deste filme de animação contou com a parceria do Instituto Idea, responsável pelo projeto Anima Escola no Rio de Janeiro.

O livro “A menina e o menino que brincavam de ser...”[171] foi feito em parceria entre a coordenadora do curso, a Professora Constantina Xavier Filha que escreveu os textos, e a cursista Marilza de Moraes que fez as ilustrações. O livro é destinado preferencialmente para crianças pequenas e trata da constituição das identidades de gênero de duas crianças, a menina Ana Carolina e o menino Mateus. Por fim, o último livro “Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela / Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael”[172] que apresenta especificidades interessantes. A pessoa pode começar a ler o livro de um lado ou de outro. Dependendo do lado que se escolha irá começar pelas curiosidades do Rafael ou da Gabriela. No meio do livro as duas histórias se encontram. A publicação tem ilustrações da cursista do projeto Marilza Rodrigues e textos da Professora Constantina Xavier. Uma outra especificidade desta publicação é que juntamente com os escritos da autora, se misturam frases de crianças e adolescentes de instituições de ensino de Campo Grande, Batayporã, Bela Vista, Nioaque e São Gabriel do Oeste, cidades onde @s cursistas trabalhavam como profissionais da educação e trouxeram as falas d@s alun@s destas instituições sobre a temática da gravidez. As explicações para como @s bebês são gerad@s e nascem são as mais fantásticas possíveis. Assim, a inseminação se daria através de um beijo na boca; através da doação de uma semente pelo pai; por uma semente trazida por gaivotas que a mulher comia etc. Já o nascimento ocorria pelo umbigo da mãe; quando a mãe vomitava; pela boca; quando a mãe ia fazer xixi; com a explosão da barriga da mãe; eram achad@s em árvores; trazid@s pela cegonha; quando uma pomba fica em cima da casa; quando a mãe come um ovo que tem um/a* bebê dentro etc.

Nestas diversas edições nas mais diferentes regiões do país podemos ver como que outras políticas públicas educacionais que trabalharam com temáticas próximas ou sobrepostas às do GDE se cruzaram com o próprio GDE, formando uma rede muito bem trançada entre grupos e pesquisador@s parceiros. Isso fez com que em cada edição as diversas produções destes grupos (acadêmicas ou não) e outros artefatos culturais que em sua produção não possuíam uma preocupação educacional de contribuir no processo de formação de docentes, circulassem entre estas Universidades, pesquisador@s, coordenações e cursistas em uma movimentação rizomática imprevisível.

[171] A capa do livro pode ser vista no Anexo VI.
[172] As duas capas encontram-se no Anexo VII.

Deste modo, vimos como algumas especificidades regionais foram trabalhadas durante a efetivação do GDE, o que só foi possível por este ter sido concebido como uma política capilar e em aberto. Esta capilaridade não se restringiu aos seus processos de elaboração, de modo que a seguir a analisarei enquanto um poder disciplinar/biopolítico capaz de interferir nos processos de subjetivação e a pretensão formativa do GDE não só em relação aos/às* cursistas, mas também para @s profissionais que trabalharam no curso enquanto professor@s formador@s e tutor@s e para @s alun@s que seriam, então, alvo das ações d@s professor@s cursistas.

3.4 **GDE enquanto exercício do poder disciplinar**

Em seu texto ‘Poder/saber’, Ellen Feder (2018) chama a atenção para o caso de Nathan, um menino de quatro anos de idade que por gostar de brincar com bonecas “como uma menina” é provocado por colegas da pré-escola que diziam “você não pode ser uma menininha” (p.79). Feder (2018) aponta que isso seria apenas mais um caso comum de discriminação na educação se não fosse pelo fato do caso de Nathan ter sido levado para estudo e intervenção psiquiátrica nos anos de 1970, sendo diagnosticado com ‘transtorno de identidade de gênero’. A partir daí a criança iniciou

> um longo período de terapia destinado a ajuda-lo a aceitar que, como menino, esperava-se que ele brincasse com ‘brinquedos de meninos’. Seus pais foram instruídos a observá-lo e a oferecer-lhe reforço positivo por brincar com brinquedos apropriados ao seu gênero, e a ignorá-lo quando brincasse com brinquedos inapropriados (FEDER, 2018, p.79, grifos da autora).

O caso de Nathan pode ser um exemplo do panoptismo (FOUCAULT, 1987), cujo objetivo é que o indivíduo internalize as normas sociais. Além disso, este poder disciplinar faz com que os corpos dos indivíduos sejam ao mesmo tempo objeto e sujeito deste poder. Nathan - e tod@s nós -, foi vigiado (pelos pais, médic@s, professor@s e colegas de turma) mas também aprendeu a vigiar a si mesmo. Em casos como esse, as crianças e @s professor@s se transformam em verdadeir@s árbitros das normas de gênero, mas também das que se referem às sexualidades, às questões étnicorraciais etc.

Assim, como aponta Foucault (2001), o poder disciplinar atribui posições de sujeitos aos indivíduos que assumem diferentes possibilidades de exercícios do poder. Hoje, após muitos embates políticos, grande parte d@s profissionais da área da saúde mental em várias partes do mundo tratam comportamentos de gênero que não correspondem ao que as normas sociais esperam do sexo da pessoa "não como sofrendo de um transtorno de identidade de gênero, mas sim como uma vítima de uma intolerância de variação de gênero, o que deveria ser o foco da ação" (FEDER, 2018, p.90).

No campo da educação também ocorreram embates e modificações na forma de se abordar as normas sociais não só em relação a este marcador social da diferença, o gênero, mas em diversos outros como a sexualidade, capacitismo, raça etc. O GDE pode ser visto como uma medida voltada para as contingências das normas sociais, a fim de interferir nas desigualdades sociais vistas como sendo constituídas socialmente. Assim, a lgbtfobia, o racismo, o sexismo não são encarados como problemas apenas individuais, mas sobretudo sociais. Desta forma, o GDE enquanto exercício do poder disciplinar, se voltou para os corpos de seus/suas* participantes a fim que introjetassem os valores contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que passassem a se autovigiar em relação à efetivação desta introjeção. Desta forma, ao se depararem com situações lgbtfóbicas, racistas, misóginas etc em suas vidas familiares, mas principalmente em sala de aula, poderão quebrar o ciclo que perpetua a existência de valores e atitudes tão violentos. Cabral e Minella (2009) reforçam este entendimento ao afirmarem que a proposta pedagógica do GDE ofertado pela UFSC em 2009

> se insere numa política de inclusão social e por isso mesmo assume um objetivo situado na fronteira da luta pelos direitos humanos, exigindo um significativo investimento na subjetividade: contribuir para a transformação de valores sociais tradicionais que têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia a partir de diferenciações estabelecidas e inspiradas pela 'funcionalização' de critérios biológicos (CABRAL & MINELLA, 2009, p. 20-21, grifo no original).

Os depoimentos a seguir d@s cursistas, tutor@s, professor@s, elaborador@s de diversas edições do GDE não foram realizados através de entrevistas feitas por mim. Eles foram acessados através de artigos, livros, vídeos, relatórios, principalmente do acervo do projeto GDE+5, mas também em teses, dissertações e relatórios outros, tendo, portanto, objetivos diferentes do deste trabalho. Estes depoimentos são interpretados aqui como um indicador que em parte

os objetivos desta política pública curricular foram alcançados e/ou ainda do exercício do poder disciplinar. Considero estes depoimentos como um indicativo, pois @s cursistas podem estar manifestando o que quem tomou tais depoimentos gostaria de ouvir; ou ainda, por mais que digam coisas em seus depoimentos que estejam em consonância com o que o curso esperava, não é possível nesta pesquisa averiguar se suas práticas docentes tenham sido alteradas no cotidiano escolar. Este tipo de avaliação de alteração efetiva das práticas docentes a partir de uma política pública é algo que vai muito além das possibilidades de uma pesquisa de doutorado, sendo algo que necessite da atuação do Estado brasileiro para ser realizada[173]. O que busco aqui, portanto, é também através destes depoimentos apontar para a capilaridade alcançada por esta política.

O que corrobora essas minhas afirmações é que muitas das vezes o que @s cursistas expunham em seus diários antes do início de cada módulo sobre o tema em questão e o que colocaram no diário após o estudo dos módulos na maioria das vezes era diferente, sendo que neste havia uma maior aproximação com os valores que nortearam o curso.

Leandro Veloso Silva (2013), ao analisar os processos de aprendizagens de cursistas do GDE da UFLA no módulo sobre a temática de gênero, parte do conceito matemático de "inflexão"[174] para pensar as "inflexões de aprendizagem" ocorridas durante o curso. Ele fez esta análise a partir da participação d@s cursistas nas atividades deste módulo do curso. Segundo ele,

> A intenção, então, é identificar a mudança de pensamentos, os momentos de seu acontecimento, reconhecendo que, com a experiência vivenciada, a aprendizagem se (re)dimensionou, se (re)direcionou e se manifestou nas práticas discursivas produzidas nesta trajetória. E, a partir da vivência do GDE, das intervenções, interações e (re)conhecimento de assuntos e temas presentes nas relações humanas e de seu cotidiano como as relações de gênero, relações étnico-raciais ou a sexualidade humana, o conhecimento ganhou novos rumos a partir de problematizações e novas compreensões possibilitadas pelo Curso" (SILVA, 2013, p. 44).

[173] Também cabe o questionamento acerca da pertinência de se "medir" e/ou avaliar o impacto de tais políticas em uma ação governamental por esta tanto se pretender capilar e aberta em suas práticas como por incidir nos processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Assim, concordo Janet Miller (2014) quando afirma que atualmente há uma corrida para quantificar todos os aspectos do ensino, aprendizado e currículo, quando "estes aspectos, não são frequentemente apenas impossíveis de serem totalmente medidos por testes de larga escala, mas são imprevisíveis, não generalizáveis e até impossíveis de serem conhecidos" (p.2043).

[174] De acordo com Silva (2013), "termo usado em matemática para denotar o ponto exato em que há descontinuidade, mudança de sentido e direção" (p.40).

Aqui, não pretendo esgotar ou fazer um levantamento exaustivo das edições do GDE, tendo selecionado depoimentos de algumas edições de várias partes do país que registraram de alguma forma este retorno d@s cursistas, que em alguns casos indicam terem passado por estas inflexões de aprendizado. Como uma escolha baseada em meu posicionamento ético-político de reconhecimento da importância desta política, decidi focar nos depoimentos que considero como estando de acordo com os objetivos do curso, indicando assim os possíveis impactos desta política pública curricular.

Na edição do GDE oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2009/2010[175], foi lançado no fórum virtual sob a temática "Preconceito, racismo e homofobia" a seguinte questão mobilizadora:

> Nas religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, nota-se uma maior participação de homossexuais. A mídia constantemente cria personagens caricaturados de "pais de santo gays". Assim, difunde estereótipos e fortalece o racismo e a homofobia. Comente sobre os significados que vêm sendo (re)produzidos na mídia acerca dessas questões e como a escola pode contribuir para o enfretamento do racismo e da homofobia (RIBEIRO, 2012, p.37, grifos no original).

Muitas das vezes, cursistas nunca tinham parado para refletir sobre tais temáticas, mas ao fazer este exercício, subsidiad@s pelo material do curso e atuação d@s professor@s formador@s e tutor@s, reflexões importantes aparecem como nos comentários[176]escritos no fórum sobre a questão levantada. Abaixo três destes comentários:

> 1) No momento em que a escola problematiza tais temas, através do exercício da leitura, de pesquisa, de brincadeiras e de outras atividades, ela possibilita espaços de reflexão sobre atitudes e modos de pensar produzidos na relação com diferentes instâncias como a família, a religião, as mídias, o grupo de amig@s... Penso que noss@s alunos, ao participarem desses exercícios de reflexão, poderão se tornar agentes multiplicadores destes conhecimentos e contribuírem para a formação de uma sociedade mais justa.
> 2) Tenho pensado muito em como a escola tem contribuído para a manutenção de preconceitos e de qual caminho que toda a sociedade deve trilhar para estar mais sensível a questões tão importantes.
> 3) A escola pode enfrentar o preconceito, o racismo e a homofobia desnaturalizando as desigualdades e trabalhando o respeito as diferenças. Estes temas devem ser abordados com frequência na sala de aula, não somente em datas alusivas e depois esquecidos durante o ano, em meio ao

[175] Esta edição do GDE voltada para a região sul do Rio Grande do Sul foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), sendo a Professora Paula Regina Costa Ribeiro a coordenadora deste grupo.

[176] Estes comentários aparecem no artigo de Ribeiro (2012) de forma anônima, por isso a não identificação de cada comentário.

> conteúdo programado da disciplina. Penso que estes temas são transdisciplinares, cabe a nós professores/as facilitadores/as do conhecimento, estarmos preparados para combater preconceitos formados por atitudes etnocêntricas, que se refletem até hoje na forma de pensar de muitas pessoas (RIBEIRO, 2012, p.38)

Nesta mesma edição desta mesma Universidade, uma outra questão mobilizadora foi lançada no fórum. Desta vez sobre a temática “violência de gênero na escola”. A questão dizia: “Você presenciou cenas de violência de gênero na escola como, por exemplo, discriminação étnico-racial, de classe social, insultos, difamação, assédio, hierarquia de gênero etc.? O que nós, educador@s podemos fazer nesses momentos?” (RIBEIRO, 2012, p.38). Em um dos depoimentos abaixo (comentário 1) @ cursista chama atenção para tradições religiosas que ajudam a perpetuar discriminações de gênero. No outro (comentário 2), aponta para situações que reforçam as discriminações e preconceitos tão comuns em muitos conselhos de classe nas escolas brasileiras.

> 1)Uma boa relação a ser estabelecida, trabalhando a questão da discriminação de gênero é com a cultura religiosa. Podemos perceber que as religiões, na sua história, também propagaram a diferenciação desigual dos sexos. Na igreja católica, que é a maior do mundo, somente os homens podem rezar missas e serem representantes de Cristo. Às mulheres são conservadas tarefas mais ternas como a caridade, a educação ou o cuidado de idosos. A religião islâmica é a que obriga as mulheres a andarem com o rosto coberto. Para muitas religiões, a mulher é vista como a presença da tentação, do pecado. O homem deve ter cuidado com ela. Essas são situações repetidas há milhares de anos, mas que ajudam a construir a visão discriminatória e confirmada pelos poderes sociais, como a igreja, por exemplo.
>
> 2) Oi, estive pensando nas tuas colocações e lembrei dos conselhos de classe das escolas em que trabalhei, veio a imagem de como os colegas se referiam a alguns alunos que não se encaixavam na “normalidade”. Acredito que se eu estivesse refletindo naquela época sobre as questões que venho estudando neste curso, muitos dos meus silêncios teriam sido muito diferentes. Sabe, muitas vezes saí do conselho incomodada com algumas colocações, tais como: a fulana não parece menina, fulano é um desleixado. Às vezes parecia que estávamos reunidos para fazer catarse, que o objetivo não era solucionar problemas e sim apontar defeitos preconceituosos (RIBEIRO, 2012, p.39, grifos no original).

Em um fórum sobre o módulo de relações étnicorraciais neste mesmo GDE da FURG, um/a* cursista traz o exemplo de um caso de preconceito e discriminação chocante que aconteceu em sua sala de aula. Além disso @ cursista aponta também para a dificuldade de enfrentar valores familiares que sustentam tais práticas.

> Concordo contigo F. quando dizes que são construções sócio-históricas pois certa vez pude constatar o racismo de uma criança (3 anos) de origem alemã em uma escolinha que trabalhei (...). Ela me disse que sua mãe não deixava ela sentar-se ao lado de um negro. Fiquei muito chocada a princípio, mas depois trabalhei com ela a questão e parece que deu resultado, pelo menos no ambiente escolar. Mas confesso que é difícil, pois nem sempre os pais concordam com os professores, o que pode gerar um certo conflito ne mente de uma criança (RIBEIRO, 2012, p.42).

Na edição do GDE de 2009 oferecido na Universidade Federal do Pará (UFPA)[177], ao trabalharem o módulo sobre Sexualidade e Orientação Sexual, foi solicitado que @s cursistas descrevessem através do recurso do 'Diário' sua própria experiência como professor(a)*,

> alguma situação ou caso concreto de discriminação (chacotas, piadas, insultos, violências psicológicas, agressões, dentre outras) ocorridas dentro do espaço da escola contra pessoas não heterossexuais (ou seja: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). De que maneira as pessoas que presenciaram tal situação agiram? Em sua opinião qual deveria ser o papel do(a) professor(a) nesse tipo de situação? (SOUZA et al, 2010, p.29).

A professora cursista deste GDE, Helda Monteiro, relatou e analisou uma situação de violência que não contou apenas com a participação de alun@s, mas também de um professor da escola. Ela relatou que presenciou o caso de um rapaz que

> tinha comportamentos que diferiam dos padrões de masculinidades estabelecidos pela sociedade... No momento do intervalo de aula, este rapaz foi colocado em uma roda de 6 alunos da mesma classe, em uma sala de aula com portas fechadas. Estes o fizeram tirar a roupa e caminhar entre eles somente de cueca, sendo apalpado por todos da sala. Após estas atitudes, ele foi colocado para fora, e todo pintado de batom – exposto, portanto, ao público do turno. Em virtude de ser um horário no qual os/as professores/as estavam em intervalo do recreio, a Coordenação Pedagógica encaminhou imediatamente o fato para ser refletido com a turma e com o professor da turma no horário. Os alunos que praticaram a referida ação justificaram que estavam apenas brincando com o colega. Já o professor da turma, de forma preconceituosa, disse que 'se quer ser viado tem que aguentar a barra'! Os demais colegas da turma apreciaram a ação de forma natural, levando em tom de brincadeira o ocorrido, bem poucos manifestaram apoio ao colega violentado. O rapaz reagiu energicamente com palavras de baixo calão, numa tentativa de se defender. (...) ações desse tipo são praticadas diariamente na escola, tendo como justificativa ser o mote de 'brincadeiras', as quais, muitas vezes, naturalizam-se como comportamentos 'aceitos' historicamente pela sociedade. Assim, consagram-se a indiferença e a violência (...). (SOUZA et al, 2010, p.32-33, grifos no original)

O simples fato da professora Helda recordar deste acontecimento e conseguir classificá-lo como um episódio de discriminação, e não como mais um

[177] Esta edição foi coordenada pelo Grupo NOSMULHERES que tinha a Professora Mônica Prades Conrado como coordenadora do Grupo.

acontecimento banal, já aponta que a sensibilização que o curso se propunha a fazer estava surtindo efeito.

Luanda, uma outra professora cursista deste GDE apontou no formulário de avaliação desta primeira oferta do curso, como esta política impactou sua vida:

> (...)Estou muito feliz por esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Minhas necessidades de compreensão a respeito de gênero e suas vertentes de discussão vêm sendo contempladas neste curso. A profundidade desta conquista está me dando segurança diante das situações cotidianas de trabalho e de vida (SALES, 2016, p. 82-83).

Já na segunda edição do GDE ofertada pela a UFPA em 2012-2013, a cursista Sebastiana informa em um questionário da coordenação a sua satisfação com o curso ao afirmar que estava “muito feliz com o curso, os textos preencheram minhas expectativas e me ajudaram a conhecer, de fato, as temáticas e a contribuir nesse processo de busca pelo reconhecimento da diversidade de gênero na escola e na minha comunidade” (SALES, 2016, p.83).

A entrevista da ex-cursista Tânia à Lilian Sales levanta dúvidas sobre se os depoimentos anteriores ou mesmo o posicionamento d@s cursistas nas avaliações refletem uma transformação efetiva dos olhares e práticas sobre as temáticas do curso ou não.

> (...) São temáticas que mexem com a gente né, então a gente teve muitos, muitos momentos quando a gente estava fazendo as leituras, né e elaborando os trabalhos para entregar para o GDE, a gente, eu, particularmente, dizia assim "será que isso aqui que eu estou dizendo, que eu estou escrevendo aqui, é o que realmente eu penso ou eu estou escrevendo por que, eu estou lendo isso aqui, estou vendo uma outra realidade, né?” Então, muitas vezes, naquele momento eu escrevi o que, o que eu achava o GDE iria achar aprovado de ser o correto, né? Mas que no meu interior muitas vezes não era o meu comportamento daquilo ali né (...) (SALES, 2016, p. 83).

As tutoras Marlene Tamanini, Solange Ferreira dos Santos e Giovana Elizabete Bona Sartor, que trabalharam na edição de 2009 do GDE da UFSC no polo de Canoinhas[178], apontam para uma dificuldade semelhante. Segundo elas

> Na medida em que nós íamos deparando com a experiência de ensino a distância e, sobretudo, com os comentários que colhíamos no ambiente on-line, nos fóruns e nas atividades em grupo, durante os encontros presenciais, fomos percebendo que vários aspectos não se faziam compreensíveis para as/os participantes. Sua visão de mundo nem sempre

[178] As autoras informam que em 2003 viviam no município 53 mil habitantes, sendo 74% na área rural. A cidade possui uma colonização diversificada realizada por imigrantes portugues@s, alemães, holandes@s, ucranian@s, italian@s, polones@s e japones@s. O curso na cidade começou com 40 mulheres e 4 homens matriculados e terminou com 30 mulheres e 1 homem.

> chegava a ser ‘mexida’, o ponto de partida se reproduzia (...). No que se refere à tarefa de promover a transição entre o velho e o novo quanto à compreensão relativa a gênero, sexualidade, preconceitos, não sabemos avaliar quanto fomos eficazes. O fato é que esse também foi um longo aprendizado para nós (TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, p.83).

Um outro acontecimento que nos lembra que a escola não é apenas um lugar de transformação, mas também de tensão ocorreu em uma edição do GDE na UFPB ao trabalhar as temáticas de sexualidade e orientação sexual. Segundo Carrara et al (2011), visando desconstruir práticas lgbtfóbicas cotidianas que acontecem em diversas regiões do estado da Paraíba, tutor@s indicaram mais materiais que compartilhavam da perspectiva do curso em relação à estas temáticas. Esta ação não foi bem aceita por alguns/algumas* cursistas que a interpretaram como um “desrespeito à sua opinião na tentativa de convencê-los/as de uma ideia da qual não concordam” (CARRARA et al, 2011, p. 66).

No GDE oferecido em 2009 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[179], no início do curso @s cursistas registraram os conhecimentos prévios antes de iniciar cada módulo. No que se refere ao módulo de gênero, destaco:

> Cursista 1: Era engraçado que, hoje refletindo, percebo que não sentia muita diferença de gênero, ou essa era tão naturalizada que nem se percebia. A escola era quem mais fazia a divisão. Meninas para um lado, meninos para o outro. (...) os meninos podiam ficar na rua até tarde brincando ou conversando; meninas não. Menina de família tinha que ter bom comportamento. (...) Se acaso alguma mocinha (rapariga) se rebelasse, pagava caro, ficava na boca do povo, ou seja, estigmatizada, rotulada, excluída.
> Cursista 2: Quando eu era criança sempre achava errado somente eu ajudar a minha mãe nas tarefas de casa e o meu irmão não.
> Cursista 3: Já no ensino médio percebo que a questão de gênero é bem mais forte, na medida em que as meninas não querem fazer atividades (de educação física) junto com os meninos e vice-versa (...) É muito difícil fazer com que eles se enxerguem com possibilidades iguais. Os meninos sempre tendem a dominar a situação, pois se acham mais fortes e mais competentes e muitas meninas acabam se acomodando ou se intimidando com esse ‘domínio’ masculino (CABRAL, 2010, p.78).

[179] Na UFSC, o GDE foi oferecido pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) sob coordenação da Professora Miriam Pillar Grossi. Os números a seguir apontam para a grande mobilização que o curso ocasionou nesta Universidade durante a edição de 2009: “Tivemos quatro professoras-pesquisadoras da UFSC em diferentes etapas de sua coordenação, três funcionários da secretaria, uma dezena de bolsistas de apoio atuando em momentos estratégicos do curso, dez professor@s universitári@s coordenando o ensino presencial e o acompanhamento das turmas, dezenove estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e uma doutora atuando com tutor@s a distância, vinte professor@s das redes municipais como tutor@s presenciais e um número inicial de 500 cursistas. (...) Seis meses antes do curso começar, em setembro/outubro de 2008, tivemos cerca de 150 estudantes de pós-graduação inscrit@s para a seleção de tutor@s e 800 professor@s da rede pública inscrit@s na seleção inicial de cursistas” (GROSSI & LAGO, 2009, p.9).

Após o contato com o material e atividades do curso (leituras, vídeo-aula, discussões no fórum etc), @s cursistas da UFSC narraram seus conhecimentos adquiridos.

> Cursista 1: As ideias apresentadas no texto com certeza me trazem argumentos para seguir crendo que toda a diferença de gênero é em nós construída. Nós somos educados a acreditar que é natural o homem agir de uma maneira e a mulher de outra (...). Na medida em que tratamos os guris e as gurias de maneira diferenciada, estamos esperando deles comportamentos diferentes (...). Sinto a necessidade de desconstruir tais ideias e não apoiar atitudes que são opressoras, sobretudo a quem não participa do modelo dito normal para o seu sexo.
>
> Cursista 2: Os temas estudados são de muita polêmica para a sociedade e de muitos questionamentos, como o preconceito e o aborto. (...) E que de nada adianta um aluno saber as matérias do colégio e sair discriminando seu professor por ser negro ou homossexual pensando que não são cidadãos iguais a ele. (CABRAL, 2010, p.78-79)

Na edição de 2010 do GDE da UFLA[180], podemos perceber inflexões de aprendizagem no que se refere à temática de gênero. No que se refere ao conhecimento prévio d@s cursistas, havia muita proximidade com o entendimento da temática pelo senso comum. Assim, entre trechos escritos por cursistas sobre o que se entende por gênero estavam

> O gênero distingue as pessoas na dimensão biológica do sexo...; (...) gênero é a diferença entre os sexos, baseado na anatomia que distingue cada corpo...; (...) O conceito de gênero diz respeito às relações entre homens e mulheres, decorrentes da sua constituição e distinção biológica, que determina suas características físicas...; Gênero pode ser definido como masculino e feminino, isto é, homem e mulher... (SILVA, 2013, p.84-85).

Após trabalharem, interagirem e refletirem sobre a temática na disciplina sobre as questões de gênero, surgiram entendimentos outros acerca das concepções de gênero, mais próximas da proposta pelo curso:

> Homens e mulheres são produtos da realidade social e não da anatomia de seus corpos; (...) Gênero é uma construção social, histórica e cultural, a diferença biológica é apenas o ponto de partida para essa construção social, subtendendo o que é ser homem ou ser mulher, a partir das relações sociais do feminino e do masculino (...); Gênero é ser homem e ser mulher, é viver e perceber a existência das muitas masculinidades e das muitas feminilidades. É entender que o ser humano é um ser complexo, que se constitui a partir das relações históricas que identificam e vivenciam, independente do cumprimento de qualquer papel social imposto; (...) Falar de gênero, ou melhor, falar das relações de gênero, é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e pela cultura (...);

[180] Além da cidade de Lavras, esta edição de especialização contou com pólos nos seguintes municípios do sul do estado de Minas Gerais: Boa Esperança, Campo Belo e Formiga.

> Gênero não é somente identificar homens e mulheres, masculino e feminino, e diferenciar os sexos. Compreender gênero é entender que todos nós somos frutos das relações entre estes sujeitos (...) (SILVA, 2013, p.95-98).

Também visando fazer com que @s cursistas narrassem seus conhecimentos prévios antes de iniciar o módulo sobre sexualidade e orientação sexual, o GDE da UFSC na edição 2009 lançou várias indagações sobre o tema, entre elas: “Sexualidade é assunto para ser tratado na escola? Todos e todas vivenciamos a sexualidade do mesmo modo? O que é ‘natural’, ‘normal’ e ‘moral’ em termos de sexo?” (CABRAL, 2010, p.79). Como aconteceu em várias edições de várias Universidades, este foi apontado como sendo o módulo mais difícil de ser trabalhado. As narrativas a seguir d@s cursistas apontam para isso.

> Cursista 1: Devido à minha formação histórica e social, as questões relacionadas à sexualidade ainda são tabus de grande peso na minha vida. Venho de uma família onde sexualidade não era e não é falada abertamente, nem mesmo entre as irmãs.
> Cursista 2: Este foi um dos temas que me levaram a fazer este curso, porque para mim é muito difícil tratar este assunto, sexualidade, na escola, pois tenho medo de cometer erros ou ser preconceituosa, ou ainda falar do que diz respeito às minhas preferências por não ter tido grande aprofundamento nem estudos nessa área. Além disso, se não for feito com muita seriedade e compromisso, pode despertar desconfiança por parte dos pais, como já ouvi em certa ocasião: ‘a professora está ensinando a transar’!
> Cursista 3: Todo educador sabe que a Educação Sexual deve ser trabalhada na escola. Afinal de contas, é um dos temas transversais, assim como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, e saúde. Mas por que trabalhamos tão bem os outros temas e nos engasgamos na hora de falar sobre sexualidade e orientação sexual?! (CABRAL, 2010, p.79-80, grifos no original).

Após o módulo ter sido trabalhado neste GDE da UFSC, as narrativas dos conhecimentos adquiridos trazem reflexões mais consistentes como as duas abaixo.

> Cursista 1: A sexualidade também está presente no centro de grandes controvérsias contemporâneas que dizem respeito ao futuro das relações de gênero, do casamento, da família, do direito das pessoas decidirem sobre seu corpo e sobre as maneiras de viverem e de exprimirem publicamente suas afetividades. (...) Não pensando agora nos ‘porquês’, mas partindo do que está posto, penso que primeiramente os currículos das faculdades de licenciatura deveriam incluir esse tema e trabalhar durante todo o curso de graduação.
> Cursista 2: Viver nas escolas momentos de discordâncias da orientação sexual é viver momentos de insegurança e de falta de clareza de encaminhamentos. As escolas muitas vezes perpetuam encaminhamentos de reforço punitivo para os que não estão de acordo com os modelos considerados normais e socialmente aceitos. Ainda são poucos os projetos que visam refletir sobre a convivência social e entendimento da diversidade que compõem essa convivência (CABRAL, 2010, p.81, grifos no original).

Os depoimentos de cursistas deste GDE da UFSC sobre as relações étnicorraciais, confirmam a decisão acertada de incluir esta temática no curso. Em um estado com forte colonização germânica, as questões raciais apareceram fortemente em situações de racismo relatadas pel@s cursistas. Cabral (2010) aponta que uma cursista conta que desde pequena cresceu ouvindo ditados como por exemplo “é coisa de negro”, “negros não se comportam”. Além disso, ela e outras três irmãs foram proibidas pelos pais de se relacionarem com pessoas negras, fossem namorad@s ou amig@s. Já outro cursista afirma que “quando você é considerado branco, não chega a pensar em como seria ser tratado com preconceito” (CABRAL, 2010, p.82).

Depoimentos trazidos por Alexandre Franca Barreto[181](2008), apontam para a capilaridade das intervenções geradas pelo GDE não só nas práticas pedagógicas, mas também nas subjetividades destas pessoas, nas dinâmicas familiares e nas comunidades onde estão inseridas. Barreto (2008) apresenta “impactos reais” (p.84) trazidos por cursistas do projeto piloto de Salvador. Em um deles, o contato inédito com o conhecimento histórico e teórico sobre gênero é apontado como tendo um poder transformador por um cursista professor

> Antes do curso, não fazia distinção entre sexo biológico e gênero. A compreensão sobre identidade de gênero e direito contribuiu para o respeito de travestis e transexuais. Estudando os textos, pude me apropriar destas ideias e entender como as circunstâncias históricas e culturais reforçam uma hierarquia que favorece o poder masculino, branco e heterossexual e incidem nas definições de papéis sociais para homens e mulheres, reforçando as desigualdades e estereótipos (BARRETO, 2008, p.84).

Este autor afirma que para muit@s cursistas, ter entrado em contato “com a dimensão do gênero favoreceu experienciar seus referenciais subjetivos, valores e práticas em uma sociedade machista” (BARRETO, 2008, p.85). Barreto (2008) aponta ainda que os aprendizados a partir do GDE implicaram em autorreflexões e mudanças de posicionamentos nas práticas educativas de cursistas. É o que indica o depoimento de uma professora cursista: “pude verificar ao longo do curso o quanto eu pude transformar a visão discriminatória e preconceituosa que meus/minhas colegas, alunos/as, pais e até mesmo eu, demonstrávamos em relação aos gêneros, à orientação sexual e ao preconceito racial” (BARRETO, 2008, p.86).

[181] O autor também atuou como professor online do curso GDE do CLAM/UERJ oferecido em Salvador em 2006. Os depoimentos trazidos por Barreto são de professor@s cursistas extraídos de trabalhos individuais (o memorial) que foram requisitados no momento de finalização do curso.

A percepção de se estar atuando no sentido de reproduzir práticas machistas também apareceram nestes depoimentos, assim como a intenção de mudar tais atitudes. Os dois depoimentos a seguir de professor@s cursistas vão nesta direção:

> Professor cursista 1: “(...) nós professores devemos perceber que a questão de gênero existente na escola, buscando evitar sua perpetuação, para isso se faz necessário ter cuidado com o currículo escolar, com a escolha dos livros didáticos e evitar comportamentos, ações e linguagem sexistas. (...) É preciso, portanto, refletir sobre a escola como um dos locais importantes de formação na questão de gênero e sobre como ela deve atuar nesse aspecto... No decorrer do curso fui percebendo como certas ideias existentes e até mesmo internalizadas foram sendo revistas e transformadas”
> Professora Cursista 2: “Dentro de minha realidade, presenciei inúmeros casos de preconceitos de gêneros. Sei que sentia um certo constrangimento, mas ainda a contragosto alimentei por certo tempo essa política de menosprezo. Agora, após adquirir conhecimentos das concepções e conceitos acerca dessa área, sabendo que estamos inclusive amparados por políticas de ações positivas, podemos implementar novos direcionamentos nesse cotidiano” (BARRETO, 2008, p.86-87).

É importante frisar que ao trazer estes depoimentos não quero reforçar o entendimento de alguns/algumas* pesquisador@s que acreditam em uma ligação praticamente automática entre se abordar determinadas temáticas/conteúdos e uma transformação de consciências e práticas. Da mesma forma que o depoimento dets@s cursistas apontam para a efetivação dos objetivos previstos pel@s idealizador@s do GDE, inúmer@s outr@s cursistas podem não ter sofrido as mesmas transformações ou ainda saírem com convicções contrárias às do curso ainda mais acentuadas. O que quero apontar é a contigencialidade destes processos, ou seja, por mais que se queira manter, criar ou transformar determinadas normas sociais, um caráter de imprevisibilidade, de não controle permanece no processo educacional ou em qualquer outro que envolva a atuação de seres humanos.

Impactos como os analisados pelo autor, também foram analisados pela equipe do projeto GDE+5. No relatório deste projeto (CARRARA et al, 2017) há a informação que durante a realização dos grupos focais com ex-cursistas era comum estas pessoas afirmarem que “eu era uma pessoa antes do curso e outra depois” (p.61). Ainda segundo este relatório, as mudanças relatadas por participantes nas diferentes edições[182] seguiam uma espécie de “trilha”(p.61) formada por um primeiro momento de autoquestionamento que levava à mudança de postura no âmbito

[182] O que implica contextos bastantes diversos em relação à regionalidade, proporcionalidade racial da população, formação educacional, condições de acesso etc.

doméstico até chegar no profissional, ou seja, no relacionamento com colegas e alun@s. Ao abordar este processo de autoquestionamento em relação ao racismo, Grada Kilomba (2016) aponta também para uma espécie de “trilha”, ou seja, o processo se daria através das seguintes fases sucessivas: negação do racismo; vergonha por se descobrir racista; reconhecimento do racismo como uma das matrizes estruturais ocidentais; e reparação, na qual há “uma negociação do reconhecimento. Negocia-se a realidade. Nesse sentido, é a ação de reparar os danos do racismo, alterando estruturas, programas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocábulos, ou seja, trata-se de ceder privilégios” (KILOMBA, 2016, p.177).

Na esfera subjetiva, uma pessoa que cursou o GDE no polo de Floriano, no estado do Piauí, declarou que “o curso tira a gente do lugar de conforto porque mexe com a nossa própria história (...); passa pela questão da formação das pessoas” (CARRARA et al, 2017, p.62). Já na dinâmica doméstica, muitas professoras cursistas relataram mudanças na realização das tarefas domésticas, atingindo principalmente os filhos que “‘não faziam nada, nem arrumavam o quarto’, o que era considerado ‘normal’ e agora passava a ser questionado, prevalecendo a ideia de que ‘os direitos e as obrigações são de todos da casa’” (CARRARA et al, 2017, p.63).

A questão religiosa foi um obstáculo em muitas edições. Um indício disto é que algumas pessoas religiosas que se inscreviam no curso quando viam que as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual seriam trabalhadas a partir de uma perspectiva dos Direitos Humanos, abandonavam o curso ou quando se mantinham, suas participações nos fóruns e/ou nas aulas presenciais eram diminuídas. Mas o relatório deste projeto também aponta que há exemplos de mudanças em cursistas religios@s que concluíram o GDE. Em Acaú, Paraíba, uma cursista evangélica levava as temáticas do curso para discutir com as pessoas da igreja. Em Araruna, também na Paraíba,

> as cursistas evangélicas se tornaram referência nas questões que envolvem sexo e religião para a sua comunidade e passaram a propiciar uma criação menos sexista aos filhos. De modo geral, a revisão de certos dogmas religiosos a partir do GDE tornou-se uma fala comum em vários outros grupos em outros estados (CARRARA et al, 2017, p.64).

Ainda em relação às mudanças que afetam às comunidades onde cursistas estão inserid@s, um grupo de cursistas relatou que mobilizaram a cidade de

Marcolândia, no Piauí, e afirmaram que “não há na cidade alguém que agora não saiba quem é a Maria da Penha e a lei com seu nome” (CARRARA et al, 2017, p.64). Outra afirmativa é de que o curso promoveu a inclusão digital de divers@s cursist@s, mesmo não sendo este um dos objetivos inicialmente pensados pelo GDE.

Em um outro trecho do relatório do GDE+5, uma cursista também de Araú, na Paraíba, relatou de forma orgulhosa sua nova postura de enfrentamento em casos de discriminação racial, reforçando a importância atribuída ao curso quando em situações deste tipo afirmava: “Olha, eu fiz o GDE, meu bem!” (CARRARA et al, 2017, p.66). Assim, com este tipo de afirmação, ela procurava apontar que o curso foi marcante não só para detectar situações de discriminação racial, como de oferecer novas possibilidades para seu enfrentamento.

Pode-se afirmar, assim, que o GDE alcançou em parte os resultados esperados, ou seja, “a mudança de uma cultura sexista, racista, homofóbica, lesbofóbica e transfóbica” (CARRARA et al, 2017, p.72). Este relatório menciona esta questão ao afirmar que “a revisão de dogmas religiosos a partir do GDE tornou-se uma fala comum em vários outros grupos em outros estados” (CARRARA et al, 2017, p.64). Além disso, no campo da formação docente, o curso foi muito bem recebido tanto pela academia quanto pel@s profissionais da educação como uma “inovação significativa” (CARRARA, 2017).

Grossi (2009) chama a atenção que o desenvolvimento do GDE em Santa Catarina foi uma “experiência de aprendizado grupal” (p.10) não só para @s cursistas. Assim, professoras doutoras experientes, tutor@s, estudantes de pós-graduação e professor@s das redes municipais aprenderam. Cabral (2010) vai na mesma direção ao chamar a atenção para que formação envolvida no GDE não é apenas d@s professor@s cursistas da educação básica, “mas de todas as que estão envolvidas na aplicação dessa política pública” (p.86). Isto pode ser evidenciado pela grande quantidade de pessoas que participaram de edições do GDE (cursistas e/ou tutor@s) que consideram o curso como mais um fator de motivação para construírem carreiras ingressando em programas de pós-graduação com temáticas ligadas ao curso. Como já dito anteriormente, a minha própria trajetória é um exemplo disso.

Para reforçar esta tese, Cabral (2010) trabalhou sobre depoimentos de tutor@s que trabalhavam a distância e também de tutor@s presenciais da edição de

2009 do GDE da UFSC. Est@s tutor@s eram pós-graduand@s ou pós-graduad@s que trabalhavam em pesquisas da área de gênero e feminismo, sexualidade e relações étnicorraciais. Em seu texto, Cabral (2010) não faz a identificação dest@s tutor@s. Assim, a "tutora a distância 3" aponta para como esta experiência profissional contribuiu para sua formação e sua prática profissional em outros espaços:

> (...) Uma das minhas primeiras percepções acerca da influência da minha atuação como tutora na minha formação foi com relação a um acréscimo de qualidade nas minhas aulas nos cursos presenciais nos quais atuo como professora. (...) O cruzamento das temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais que o curso propõe, ainda que de forma panorâmica, é fundamental para a ampliação. (...) O contato com os relatos – muitas vezes emocionados – dos diários on-line das professoras, bem como com seus depoimentos nas aulas presenciais, aproximou o referencial teórico proposto no curso com as problemáticas, desafios e inventividades presentes no espaço escolar (...). Foi também uma experiência de formação continuada para as tutoras (...) (CABRAL, 2010, p.86).

Um tutor, desta vez presencial, identificado como "tutor presencial 1" também aponta para uma mudança na forma como trata as temáticas do GDE em sua prática pedagógica após a experiência de tutoria no curso oferecido pela UFSC:

> (...) Através desta tutoria me senti ainda mais incentivado a lutar pelas questões abordadas em sala de aula, já que também leciono na rede pública da Educação Básica. Diferentemente de antes da tutoria, quando até expunha as questões para os alunos, mas de maneira superficial, agora, de fato gasto tempo debatendo esses temas, porque entendo que a vida adulta das pessoas já impede muitas vezes a mudança de mentalidade das pessoas por suas raízes tradicionais em suas culturas, na maioria das vezes, influenciadas por questões religiosas (CABRAL, 2010, p.86-87).

Ainda nesta edição de 2009 do GDE ofertado pela UFSC, @s tutor@s avaliaram a contribuição do curso para o próprio aprofundamento em conhecimentos acerca da educação para a diversidade. A avaliação positiva sobre esta sondagem foi expressiva, já que para 95% d@s tutor@s o GDE contribuiu e foi satisfatório (CABRAL & MINELLA, 2009).

Já o depoimento de Sirlene Mota Pinheiro que fez parte da coordenação do GDE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aponta para as mudanças que o curso trouxe para sua vida pessoal e profissional:

> O curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitou-me a aprender a 'respeitar as diferenças'. (...) Aprendemos durante todo o curso que para trabalhar estas questões é necessário abandonar certos paradigmas (...), não podemos permitir que pessoas sejam ameaçadas por causa de sua cor, da sua orientação sexual, pelo seu modo de agir e pensar. Com esse curso

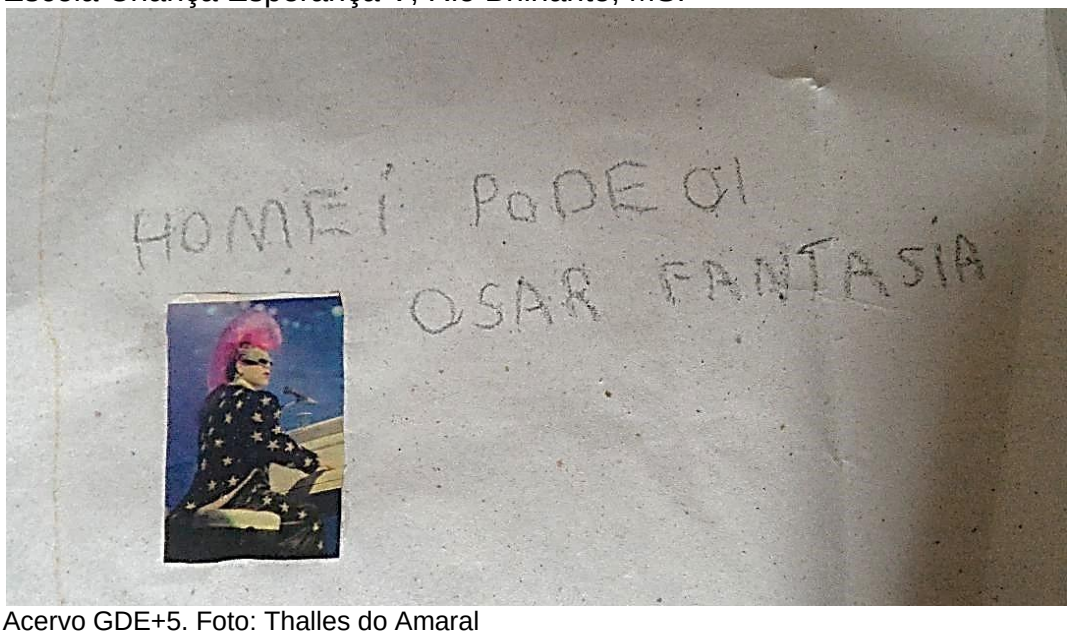
> hoje tenho uma visão mais aberta a respeito de gênero, sexualidade e diversidade. É necessária uma formação continuada para desconstruirmos uma cultura de uma vida toda (CARRARA et al, 2011, p.76).

Mais um indício do impacto do GDE presente no relatório do CLAM de 2011, foi relatado por uma tutora online da UFPB do polo de Araruna. Segundo ela, diversas professoras cursistas ao longo do GDE passaram a sentir orgulho de serem negras. Assim o curso também foi "um fator de (re)configuração de identidades das mulheres-educadoras" (CARRARA et al, 2011, p.77).

Ainda em relação ao GDE da UFPB, uma cursista afirma que terminou o curso completamente diferente de quando entrou: "Concluo o GDE como uma nova pessoa, como uma nova mulher, como uma nova mãe, como uma nova avó, como um novo ser humano, e, principalmente, como uma nova educadora" (CARRARA et al, 2011, p. 81).

Um indício do impacto desta política na ponta da ponta em sua implementação pode ser analisado em trabalhos realizados pel@s alun@s dest@s professor@s que realizaram o curso. Assim, 15 alun@s na faixa etária de seis anos da Escola Criança Esperança V na cidade de Rio Brilhante, no interior do estado do Mato Grosso do Sul, produziram no dia 21 de agosto de 2013 durante uma visita in loco para acompanhar experiências de professor@s concluintes do GDE, diversos cartazes sobre o tema do preconceito. Abaixo um dos desenhos feitos por uma dessas crianças [Figura 28] onde, apesar dos erros ortográficos comuns às crianças nesta faixa etária, é possível inferir que iniciou-se um questionamento das normas de gênero que impedem homens de utilizarem roupas fora dos padrões ou mesmo fantasias fora da época do carnaval. No cartaz podemos ver uma foto de uma pessoa que a criança identificou como sendo um homem com uma roupa toda cheia de estrelas, um par de óculos escuros meio futurista e uma peruca rosa em estilo moicano, e ao lado a seguinte frase: "homem pode usar fantasia".

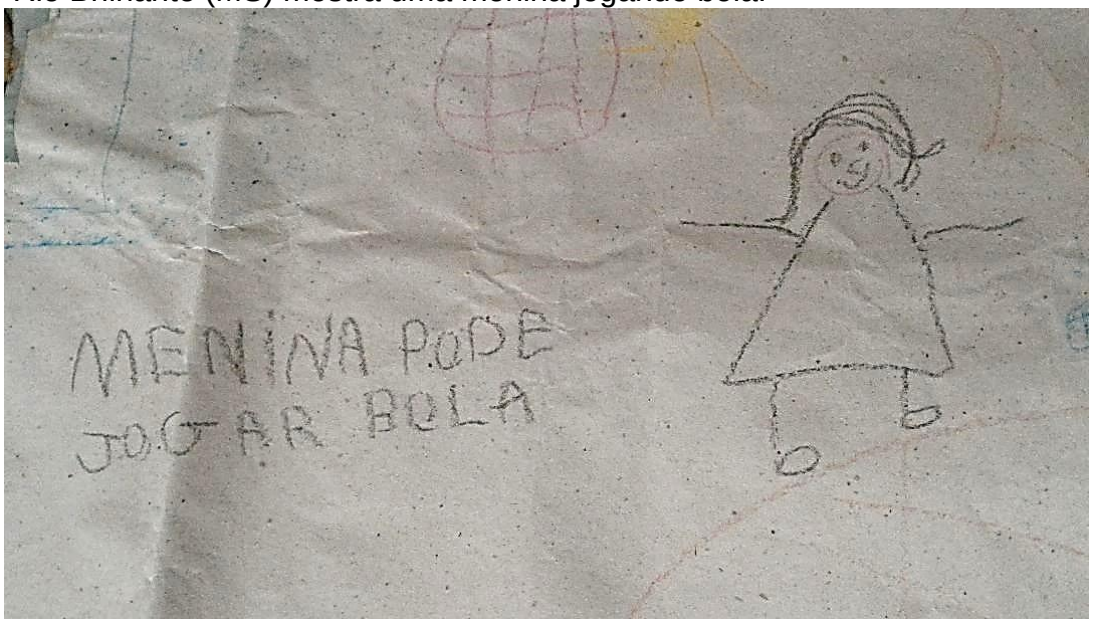
Figura 28: Cartaz de um/uma alun@* com um “homem fantasiado”. Escola Criança Esperança V, Rio Brilhante, MS.



Acervo GDE+5. Foto: Thalles do Amaral

O mesmo acontece com o próximo cartaz [Figura 29] desta mesma escola. Mas desta vez questiona-se o tabu que ainda existe em muitos locais do país que impedem ou faz com que as pessoas das comunidades vejam com reprovação meninas e mulheres que se dedicam aos esportes considerados “masculinos”, como o futebol. Nele há o desenho de uma figura “feminina” sorridente próxima à uma bola com a seguinte frase: “menina pode jogar bola”.

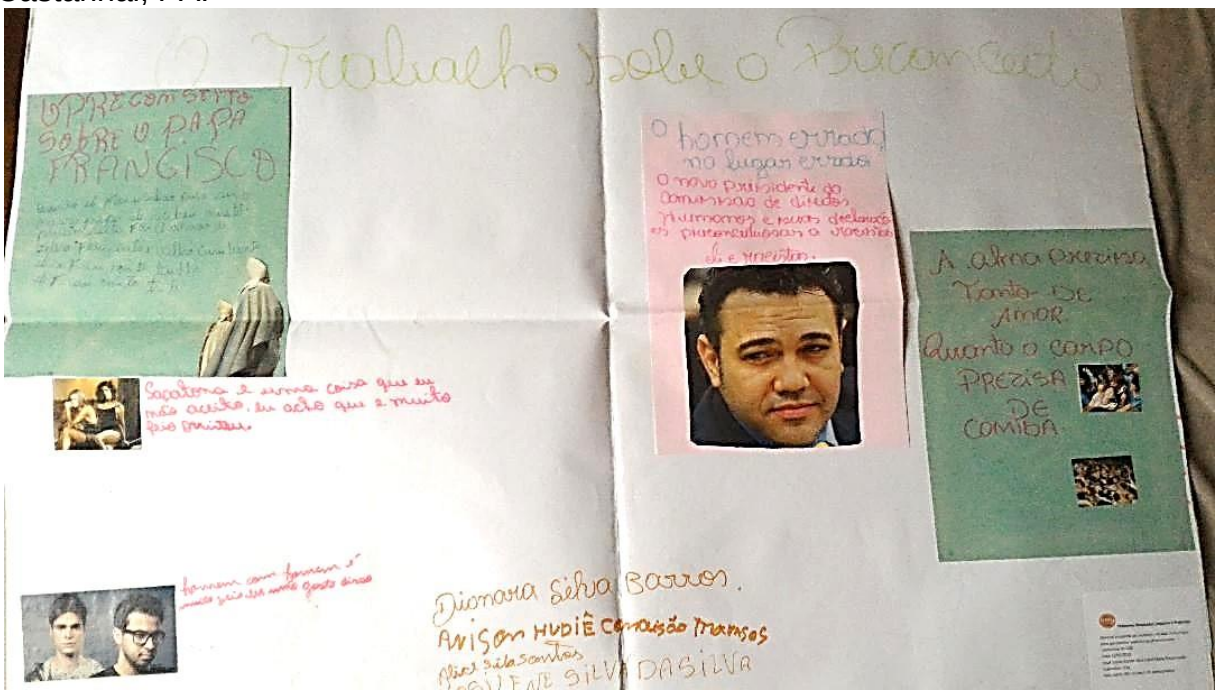
Figura 29: Cartaz produzido por alun@ na Escola Criança Esperança V, Rio Brilhante (MS) mostra uma menina jogando bola.



Acervo: GDE+5. Foto: Thalles do Amaral.

Já em um dos cartazes produzido [Figura 30] na Escola Municipal Maria Encarnação, no município de Castanhal, no interior do Pará, no dia 16 de maio de 2013, por alun@s da faixa etária entre nove e treze anos[183], mais uma vez sobre a temática do preconceito, há uma série de temas abordados no mesmo cartaz. Um deles trata da eleição do Papa Francisco (imagem no canto superior esquerdo do cartaz). Nele há a imagem de duas autoridades católicas de costas e o seguinte texto[184]: "O preconceito sobre o Papa Francisco – Quando ele foi escolhido para ser o nosso Papa, ele recebeu muito preconceito. Foi chamado de 'velho fedorento' e 'velho curubento'. Ele sofreu muito *bullying* e ficou muito triste". Aqui, portanto, vê-se que @s alunos já entraram em contato com o tema "bullying" e identificaram sua prática em relação a idade do Papa, por exemplo.

Figura 30: Cartaz produzido por alun@ na Escola Municipal Maria Encarnação, Castanhal, PA.



Acervo: GDE+5 Foto: Thalles do Amaral.

Em outro ponto deste cartaz [Figura 30] há uma grande foto do rosto do Deputado Federal Marco Feliciano (PSC-SP)[185] com os seguintes dizeres: "O homem errado, no lugar errado. O novo presidente da Comissão de Direitos

[183] No total foram 25 participantes.
[184] Neste também havia muitos erros gramaticais. O que se segue está de acordo com as regras ortográficas.
[185] Na época da elaboração deste cartaz, o deputado era integrante do PSC. Nas eleições de outubro de 2018, o pastor Marco Feliciano foi reeleito Deputado Federal, desta vez pelo PODEMOS, representando o estado de São Paulo por 239.784 votos.

Humanos e suas declarações preconceituosas e racistas". Provavelmente esta parte do cartaz está fazendo referência às diversas declarações preconceituosas deste deputado em sua conta do Twitter durante aquele ano. Em um destes tuítes o deputado escreveu que "os africanos descendem de ancestral amaldiçoado de Noé. O motivo da maldição é polêmica. Não sejam irresponsáveis twitters rsss"[186]. Outras duas partes que parecem ter sido feitas pel@ mesm@ alun@, já que a letra é a mesma, chamou muito minha atenção. Logo abaixo à parte que trata do Papa Francisco há uma foto com duas mulheres que foram lidas como sendo duas lésbicas. Ao lado desta foto há o seguinte texto[187]: "Sapatona é uma coisa que não aceito. Eu acho que é muito feio, horrível! ". Abaixo delas há fotos de dois homens que também foram interpretados como tendo algum relacionamento homossexual e ao lado a seguinte frase: "Homem com homem é muito feio. Eu não gosto disso".

Nestes dois trechos do cartaz acredito que há a possibilidade destas frases serem exemplo de expressões preconceituosas em relação à estas orientações sexuais que @s alun@s escutam em seu contexto social. Mas há a possibilidade também de, por mais que @ docente da turma porventura tenha dado orientações para se fazer cartazes que combatam o preconceito, est@s alun@s tenham colocado o que naquele momento pensavam sobre estes tipos de relacionamentos/práticas sexuais/identidades sexuais. Assim, se o que ocorreu foi esta segunda possibilidade, isto aponta mais uma vez para o caráter incontrolável das dinâmicas educativas, onde o resultado pode ser exatamente o oposto do que se pretendia alcançar. Isto se passa em qualquer viés educativo, seja os considerados progressistas ou nos que são entendidos como estando ligados ao conservadorismo.

Um outro cartaz desta atividade [Figura 31] traz a mesma dúvida da questão anterior. Em parte do cartaz há um desenho que parece representar dois meninos/homens jogando futebol, um branco e um negro. O branco então se dirige para o negro e diz: "Seu feio e preto e cabeçudo". Pode ser algo que est@s alun@s já presenciaram/ vivenciaram/ ficaram sabendo[188], ou pode ser mais um exemplo indicando que "apesar do desejo de dominar, historicamente as crianças vêm

[186] Este e vários outros tuítes podem ser visualizados em: <https://exame.abril.com.br/brasil/15-tuites-polemicos-do-pastor-e-deputado-marco-feliciano/>. Acesso em 27 dez 2018.
[187] O texto também possui muitos erros ortográficos. Transcrevi já com a correção necessária.
[188] Naquela altura, dois episódios recentes de racismo no futebol tinham ocorrido, o do meia do Cruzeiro Paulo César Tinga e o do árbitro gaúcho Márcio Chagas da Silva. Para maiores informações ver: <http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2014/04/racismo-se-alastra-futebol-brasileiro-tem-ao-menos-uma-denuncia-por-mes.html>. Acesso em 27 dez 2018.

escapando a todo domínio e resistindo a este gerenciamento" (XAVIER FILHA, 2012, p.18-19), ou seja, o não controle dos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, pudemos constatar que a partir da existência das condições de possibilidades analisadas no capítulo 2, como as conquistas normativas legais históricas; os estudos, pesquisas e produções acadêmicas voltadas para a questão da diferença, principalmente os estudos feministas pós-estruturais; e da constituição e atuação dos movimentos sociais identitários, é que políticas públicas igualitárias como o curso Gênero e Diversidade na Escola surgiram. No GDE, a capilaridade se fez/faz presente em todas as suas etapas como foi apontado ao longo deste trabalho: esteve presente na seleção de conteúdistas, professor@s presenciais e *on line*, tutor@s; na diversidade de materiais utilizados, de enfoques e estratégias de acordo com as realidades locais e/ou dos grupos/departamentos/institutos universitários que coordenavam determinada edição. Os depoimentos de pessoas envolvidas nesta política pública curricular que foram trazidos neste trabalho reforçam a hipótese que não só a capilaridade foi alcançada, mas outros objetivos também. Entre eles, o enfretamento aos dispositivos biopolíticos discriminatórios e excludentes através do exercício de um poder disciplinar que obteve êxito em reforçar a tradição dos Direitos Humanos - e em alguns casos, iniciar sua criação - , que tem em sua espinha dorsal o respeito e a defesa das singularidades humanas.

Figura 31: Cartaz produzido por alun@ na Escola Municipal Maria Encarnação, Castanhal, PA.

Acervo: GDE+5. Foto: Thalles do Amaral

Assim, insisto que a capilaridade, enquanto um dos elementos principais do exercício tanto do poder disciplinar quanto de uma governamentalização biopolítica das populações, se fez presente nesta política e seus efeitos não são/serão tão facilmente desconstruídos. Ao focar em um modus operandis capilarizado, esta política pública curricular aposta não mais em um estadocentrismo político, o qual se mostra insuficiente, como a perspectiva pós-estrutural utilizada neste trabalho já afirmava. O processo de capilarização política aponta, aposta e intensifica, assim, um processo democrático com seu caráter incontrolável, seja no processo educacional, seja no processo de subjetivação.

Os obstáculos para a criação e implementação desta política, que não são o foco deste trabalho, foram muitos, mas isso não impediu os êxitos, onde a maior prova era a quantidade de pessoas que se inscreviam (ou tentavam se inscrever) para cursar estas edições, ficando muito acima da capacidade que era possível atender em cada edição. Assim, acredito que as transformações geradas com a oferta de dezenas de edições em todas as regiões do país até o ano passado contribuíram para que a sociedade brasileira, e mais especificamente o campo educacional brasileiro, se tornasse um espaço menos racista, sexista, cisheteronormativo e lgbtfóbico. Mas sua atuação ocorreu dentro de uma tradição cultural altamente discriminatória e excludente que obviamente não foi (e não será) eliminada pela atuação em um campo específico de uma política pública específica. Além disso, a ala conservadora vem se movimento e se fortalecendo não só no Brasil, mas em grande parte do mundo ocidental, e têm reagido intensamente às tentativas de transformação da tradição cultural conservadora. É sobre esta reação conservadora que passo a tratar a seguir.

INQUIETAÇÕES FINAIS

(...)
É a verdade o que assombra
O descaso o que condena
A estupidez o que destrói.
Eu vejo tudo o que se foi
E o que não existe mais.
Tenho os sentidos já dormentes
O corpo quer, a alma entende.
Esta é a terra de ninguém
E sei que devo resistir
Eu quero a espada em minhas mãos
Sou metal - raio, relâmpago e trovão
Sou metal, eu sou o ouro em seu brasão
Sou metal: me sabe o sopro do dragão.
Não me entrego sem lutar
Tenho ainda coração
Não aprendi a me render
Que caia o inimigo então.
Tudo passa, tudo passará
E nossa estória, não estará
Pelo avesso assim
Sem final feliz.
Teremos coisas bonitas prá contar.
E até lá vamos viver
Temos muito ainda por fazer.
Não olhe para trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos!

"Metal contra as nuvens", Renato Manfredini Junior, Eduardo Dutra Villa Lobos e Marcelo Augusto Bonfa

Figura 32: Manchete do Portal G1 sobre encerramento de exposição em Porto Alegre. Acesso em 10 set 2018

G1 RIO GRANDE DO SUL rbstv

Museu de Porto Alegre encerra exposição sobre diversidade sexual após ataques em redes sociais

A exposição iria até o dia 8 de outubro. Página do Santander Cultural registra críticas de pessoas insatisfeitas com o conteúdo da exposição. ONG questiona decisão.

Por G1 RS
10/09/2017 19h00 · Atualizado há 12 meses

Figura 33: Manchete sobre a exclusão da peça com Jesus trans do Festival de Inverno da Garanhus. Portal Folha PE. Acesso em 10 set 2018

DIVERSÃO

Após guerra judicial, peça com Jesus trans é excluída da programação do FIG

A Secretaria de Cultura e a Fundarpe informaram, nesta tarde, que o espetáculo não está na grade de programação do evento

Por: **Portal FolhaPE, com informações de Mariana Mesquita** em 28/07/18 às 14H29, atualizado em 28/07/18 às 14H36

Figura 34: Protesto contra a presença de Judith Butler em São Paulo. 07 nov 2017. Foto: Bruno Santos/ Folhapress. Acesso em 21/ jan 2019.

Figura 35: Manchete sobre a pressão conservadora sobre o Plano Nacional de Educação. Rede Brasil Atual. Acesso em 10 set 2018

EM PASSOS LENTOS

Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação

Deputados-pastores impõem derrota em comissão da Câmara à corrente que gostaria de enfatizar superação da homofobia e das desigualdades entre homens e mulheres. Votação será concluída nesta quarta

por Sarah Fernandes, da RBA | publicado 22/04/2014 19h49

Estes quatro eventos são indícios do avanço do conservadorismo atualmente na sociedade brasileira que cria alvos através de “um conjunto de ações que, de forma crescente, vem cerceando as escolas, a produção científica de pesquisadores/as e grupos de pesquisa, assim como os movimentos sociais e ações artísticas e políticas” (CÉSAR & DUARTE, 2017, p. 143). A intensificação dos ataques do conservadorismo se deram (e se dão) como uma reação na medida que grupos historicamente marginalizados avançam em suas conquistas. A utilização multiforme do significante vazio (LACLAU, 2011) “ideologia de gênero” no Brasil e no mundo por grande parte dos grupos conservadores que o criaram, pode ser visto como um exemplo desta reação. Esta estratégia conservadora é utilizada para combater desde uma hipotética “ameaça comunista” iminente até a destruição da família tradicional ou mesmo da espécie humana.

Diferentes pesquisador@s das mais diversas áreas do conhecimento (PARAÍSO, 2018; CORRÊA, 2017; LOWENKRON & MORA, 2017, CÉSAR & DUARTE, 2017) vêm se debruçando na análise desta estratégia conservadora que têm conseguido alguns êxitos na obstacularização da efetivação dos Direitos Humanos para uma grande parcela da população. Sonia Corrêa (2017), por exemplo, aponta esta movimentação conservadora como uma “cruzada”. Assim como as cruzadas medievais, a atual também foi gestada no seio da Igreja Católica e também não tem apenas um viés religioso. A autora aponta que o surgimento de tal estratégia ocorreu nos anos de 1990 quando surgiram dois marcos internacionais importantes nas disputas sobre as questões de gênero e dos direitos reprodutivos: a Conferência sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e a IV Conferência Mundial das Mulheres a ser realizada em Pequim (China, 1995). Mais conhecida

como a “Conferência do Cairo”, a primeira foi pioneira em utilizar o conceito de gênero em um documento oficial internacional, que foi assinado por centenas de países. Corrêa (2017) aponta ainda que no mesmo ano durante as preparações para a IV Conferência Mundial das Mulheres, a direita católica dos Estados Unidos atacou o conceito de gênero por considerá-lo com “um forte potencial desestabilizador da dita ordem natural dos sexos” (CORRÊA, 2017). Rogério Junqueira em entrevista concedida à Laura Lowenkron e Claudia Mora no Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM) corrobora a interpretação de Sonia Corrêa ao apontar que a expressão “ideologia de gênero” foi uma “invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé” constituída por uma “retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyla” (LOWENKRON & MORA, 2017), o Papa João Paulo II. O pesquisador aponta ainda que durante o papado de João Paulo II e com a colaboração de Joseph Ratzinger[189]foi criada a “Teologia do Corpo” onde se naturaliza traços e comportamentos histórica e socialmente associados às mulheres[190]. Assim, o pontificado de João Paulo II, segundo o autor, radicalizou na defesa de uma moralidade sexual conservadora atacando tudo que era associado à modernidade como as práticas do aborto, a homossexualidade e as contracepções (LOWENKRON & MORA, 2017). Rogério Junqueira costura a criação de tal Teologia do Corpo com a gênese da utilização da expressão ‘ideologia de gênero’ afirmando que

> Wojtyla, ao fazer da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua “antropologia” e de sua doutrina, acabou por produzir uma teologia cujos postulados situam a heterossexualidade na origem da sociedade e definem a complementaridade heterossexual no casamento como fundamento da harmonia social. Deste modo, a Teologia do Corpo mostrava-se sumamente estratégica para municiar o enfrentamento das propostas avançadas a partir da Conferência Internacional sobre População, no Cairo (de 1994), e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (de 1995). Dentre essas propostas, aquilo que viria a ser mais tarde denominado ‘ideologia de gênero’ seria, segundo a visão vaticana, um dos mais desventurosos legados (LOWENKRON & MORA, 2017).

[189] Após a morte de João Paulo II em 2005, Joseph Ratzinger foi eleito em um conclave o seu sucessor, passando a ser chamado de Papa Bento XVI. Em 28 de fevereiro de 2013 renunciou ao papado alegando falta de condições de saúde devido à sua idade avançada.

[190] Para um aprofundamento sobre estas questões teológicas ler os seguintes documentos católicos: *Homem e Mulher o Criou*, de 1984 e *Carta às Famílias Gratissimam Sane*, de 1994.

No entanto, este legado não foi utilizado no campo religioso apenas pelo catolicismo, tendo a adesão de grupos "evangélicos, mulçumanos, budistas, e no Brasil, espíritas" (CORRÊA, 2017)[191]. Junqueira, nesta mesma entrevista, nos chama a atenção que no Brasil e na América Latina as igrejas evangélicas neopentecostais não só aderiram a este legado como se apropriaram dessa retórica antigênero. O pesquisador também aponta para a atuação de outros atores para além dos muros do Vaticano: "além dos dicastérios da Cúria Romana, foram mobilizadas figuras ultraconservadoras de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de "cura gay") e *think tanks*[192] de direita" (LOWENKRON & MORA, 2017). Seguindo o rastro de importantes contribuições para a criação e difusão desta agenda antigênero[193], o pesquisador destaca a participação da jornalista norte-americana Dayle O'Leary. Ela é ligada à Opus Dei, representante do "*lobby* católico *Family Research Council* e da *National Association for Research & Therapy of Homosexuality*[194] (que promove terapias reparadoras da homossexualidade)" (LOWENKRON & MORA, 2017), possuindo inclusive ligações diretas com a Santa Sé. A jornalista é a autora do livro *The Gender Agenda* (A Agenda de Gênero) publicado em 1997, traduzido para diversas línguas[195] e que foi se transformando em "umas das bíblias do movimento antigênero" (LOWENKRON & MORA, 2017).

Corrêa (2017) chama a atenção que a partir dos anos 2000 o próprio Vaticano vai auxiliar no aumento da produção textual da agenda antigênero quando publica em 2003 o "Lexicon dos Termos sobre a Família" e, em 2004, a "Carta sobre a Colaboração do Homem e da Mulher no Mundo". Mas, assim como as Cruzadas medievais tinham objetivos outros que o de libertar a Terra Santa do domínio mouro, como, por exemplo, interesses geopolíticos e econômicos, a atual cruzada não conta com o apoio apenas de segmentos religiosos ou da direita. Corrêa (2017) chama a

[191] A pesquisadora faz uma ressalva que considero importante quando lembra que nem todas as pessoas adeptas destas religiões comungam desta agenda antigênero.

[192] Termo utilizado para se referir às instituições ou organizações dedicadas a produzir e difundir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos.

[193] Junqueira aponta para as importantes contribuições do "monsenhor francês Tony Anatrella, a teóloga alemã Jutta Burgraff, a jornalista estadunidense Marguerite Peeters, a escritora alemã Gabriele Kuby, o cardeal guineense Robert Sarah e, claro, o alemão Joseph Ratzinger (...) do ultraconservador cardeal colombiano Alfonso Lopez Trujillo (...) o monsenhor Michel Schooyans" (LOWENKRON & MORA, 2017).

[194] "Conselho de Pesquisa da Família" e "Associação Nacional de Pesquisa e Terapia da Homossexualidade" respectivamente em tradução livre.

[195] No Brasil, a editora católica Canção Nova editou o livro 10 anos depois de seu lançamento, logo após a visita do papa Bento XVI ao país em 2007.

atenção para a participação de membros da comunidade científica e de políticos integrantes da esquerda. É o caso do ex-presidente do Equador Rafael Correa[196], que em um de seus programa na TV equatoriana atacou a "ideologia de gênero que destrói a família" (CORRÊA, 2017).

Este debate, como estamos vendo, não se restringe ao Brasil, nem à América Latina, estando presente em pelo menos três continentes: América, Europa e África[197]. No Chile, os movimentos antigênero fizeram bastante barulho em 2017 frente às discussões sobre uma reforma legal em relação ao aborto. No mesmo ano no México, até um ônibus antigênero foi utilizado para barrar "proposições em relação a educação sexual, direitos das pessoas trans, noções de famílias diversas e tentativas de positivar o aborto legal" (CORRÊA, 2017). Corrêa (2017) também aponta que na Europa, países como Espanha, Itália, Polônia, Áustria, Croácia e França também têm registrado fortes movimentações dos grupos antigênero. Na França, agiram fortemente contrários à votação sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Em 13 de outubro de 2018, o Primeiro Ministro da Hungria, Viktor Orban, assinou um decreto que retirou os estudos de gênero da lista de programas de pós-graduação que já havia sido aprovada pelo Governo daquele país. Além disso, cortou todo financiamento público para pesquisas nesta área. Estas medidas foram justificadas pelo Governo ultraconservador da Hungria por considerar que este campo de pesquisa não faz ciência, e sim, ideologia[198].

Para além do debate estritamente ligado à moralidade sexual/familiar, o significante vazio "ideologia de gênero" foi utilizado para interferir em acontecimentos/processos dos mais variados. Na África Subsaariana utilizam o argumento que o termo "*gender*" possuir um traço da colonialidade ocidental para combater a difusão da alegada ideologia. Na Colômbia, ainda segundo Corrêa (2017), em 2016 durante as campanhas para o referendo sobre o acordo de paz intermediado por Cuba entre o Governo nacional colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), os antigênero, especialmente pastores evangélicos, se utilizaram do significante vazio "ideologia de gênero" para tentar

[196] Rafael Correa juntamente com outros/as mandatários/as da América do Sul (Lula e Dilma no Brasil, Evo Morales na Bolívia, Hugo Chávez na Venezuela, Nestor e Cristina Kirchner na Argentina, Michelle Bachelet no Chile) faziam frente a uma agenda neoliberal a aos interesses dos EUA na região, sendo considerados, portanto – mas não só por isso – como Governos de esquerda.

[197] Segundo Junqueira (LOWENKRON & MORA, 2017) a ofensiva antigênero está presente em 50 países.

[198] Para maiores informações ver: <http://www.diretodaciencia.com/2018/10/18/governo-da-hungria-proibe-estudos-de-genero-em-cursos-superiores/>. Acesso em: 8 jan 2019.

barrar o processo, já que os negociadores teriam relações com Cuba, um país comunista, ou ainda com a religiosidade afro-cubana descrita como sendo constituída por uma adoração ao Diabo.

Os alvos da agenda antigênero são adaptáveis de acordo com cada contexto. Ora miram nas feministas, ora em adeptos de religiões de matriz africana, ora nas pessoas LGBT, depois artistas, estrangeir@s, mais à frente pesquisador@s, em um outro momento em partidos de esquerda e qualquer outro grupo identificável como obstruindo ou que venha a dificultar a efetivação/ perpetuação de seus interesses. Já as estratégias indicam um forte grau de articulação, pois são sempre muito parecidas: “mobilizam lógicas e imaginários simplistas, esquemáticos (...) alimentando pânicos morais que distraem as sociedades de problemas estruturais que deveriam estar sendo debatidos, como as crescentes desigualdades de gênero, mas também de classe, raça e etnia” (CORRÊA, 2017). Junqueira (LOWENKRON & MORA, 2017) vai na mesma direção ao apontar para a tática da ridicularização e estigmatização dos adversários para não só disseminar mais rapidamente o pânico moral como para angariar apoio. Desta forma, grupos e pessoas apontados como adversários são nomeados como “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos” (LOWENKRON & MORA, 2017). O campo científico não fica de fora destes embates já que

> as formulações teóricas dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a uma teoria, distorcidas, caricaturadas e embutidas de elementos grotescos para serem, finalmente, denunciadas e repelidas. O seu público-alvo, os atores cujas mentes e corações eles anseiam alcançar, seduzir e arrancar adesão, são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores (LOWENKRON & MORA, 2017).

Ainda segundo este pesquisador, estas articulações e estratégias também visam fazer com que as igrejas voltem a ser um ator político importante na vida social de países mais secularizados ou manter sua influência em sociedades que estão passando por avanços seculares atualmente, principalmente as que têm feito esforços para garantir a efetivação dos Direitos Humanos de minorias (LOWENKRON & MORA, 2017).

Se na pauta moral os setores religiosos conservadores tentam minar a discussão de temas como a legalização do aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo, políticas educacionais que tratem da constituição das diferenças –

sobretudo as ligadas ao gênero e às sexualidades – a adoção por parte de casais não heteronormativos etc, há também um estreitamento no campo socioeconômico com setores que defendem o neoliberalismo. Assim, além de defenderem a dita "família natural", a "família tradicional", também têm defendido uma "cultura de performatividade competitiva" (BALL, 2004), uma desregulamentação da economia por parte do Estado, aludindo, entre outras coisas, a privatização do espaço e de empresas públicas, a diminuição ou mesmo a extinção de qualquer tipo de assistência social pública, atingindo em cheio as parcelas da população que são postas em situação mais vulnerável, onde a perda dessas vidas dificilmente são vistas por estes setores neoliberais como dignas de choro (BUTLER, 2017). Desta forma, após a utilização mais que maleável do "*slogan* ideologia de gênero" (PARAÍSO, 2018), um outro *slogan* vem sendo utilizado: "Mais família, menos Estado" (LOWENKRON & MORA, 2017). Neste contexto a família que se quer que aumente é a dita "família natural", ou seja, a constituída por um casal heterossexual, monogâmico e de preferência cristão, significação evidentemente marcada por traços religiosos, mas que se pretende substancializado, universalizado. Na medida em que a precarização social aumenta na mesma proporção em que o Estado se ausenta das responsabilidades de garantir os direitos sociais, tal precarização da vida passa a ser vista por esta ótica neoliberal como sendo da alçada individual e/ou familiar. No caso familiar é justamente sobre as mulheres que tais problemas recaem já que tradicionalmente são vistas como responsáveis pelo bem-estar de todos os membros da família na alçada doméstica. Vargas (2003) ao analisar a relação entre neoliberalismo e gênero aponta que o custo social dos ajustes e reformas econômicas da agenda neoliberal acaba recaindo principalmente sobre as mulheres, e ainda mais sobre as pobres e negras. Assim, se não há mais creches públicas ou condições para se pagar por uma instituição privada (ou ainda taxas das públicas que um dia foram gratuitas), caberia a elas zelarem pelas crianças fazendo com que muitas ou abondem o emprego, criando ou fortalecendo a dependência econômica do marido (e/ou outras pessoas que convive), ou possuindo jornadas de trabalho duplas ou triplas dentro e fora de casa. Ou seja, são justamente as questões de gênero que a agenda conservadora quer impedir que se debata, seja no âmbito familiar seja no âmbito público.

É neste sentido que a disputa por uma nova governamentalidade (CÉSAR & DUARTE, 2017) na área educacional se tornou um dos alvos preferenciais desta

agenda antigênero que acusa as escolas de serem espaços de doutrinação contra os valores tradicionais, contra uma suposta ordem natural das coisas. Essa norma de uma suposta ordem natural das coisas é tão frágil que é preciso um pesado investimento cotidiano, familiar, educacional, religioso, médico, jurídico que a reitere constantemente para que ela siga existindo. Além disso é preciso que não ocorra a problematização e historização de significantes como o “natural”, “normal”, “universal” tão utilizados nestes embates por todos os lados do conflito, pois quanto mais sutil esses processos arbitrários se derem, mais eficazes serão seus efeitos de substancialização, naturalização (BUTLER, 2008).

Assim, como nos apontam Maria Rita César e André Duarte (2017), nesta guerra político-moral “o gênero, a sexualidade e a diversidade sexual foram transformados em armas” (p.144). No campo educacional, onde políticas, programas e legislações apontam e justificam a abordagens de questões que envolvem a diferença não só em relação ao gênero, mas também às sexualidades, às raças, às etnias etc, a escola é vista então por estas alas conservadoras como um lugar que têm se transformado em ameaçador e, por isso, seria preciso “defender as crianças” destes ataques. Oliveira (2013), ao analisar esta estratégia de se utilizar os interesses das crianças para se manter práticas que sedimentam as desigualdades sociais, afirma que a figura da criança

> sempre é usada como um objeto fantasmagórico mas também um locus de ventriloquismo social, em que através desse criança que nunca pode chegar a falar, vários movimentos e pessoas conservadoras a usem para impôr a heteronormatividade como única possibilidade (OLIVEIRA, 2013, p.72).

Assim, o dispositivo da infância e a defesa da família – como exemplifica uma das fotos na introdução deste capítulo (figura 34) - são utilizados aqui como mais uma forma de angariar apoio contra tais práticas escolares que visam combater discriminações, exclusões e desigualdades sociais arraigadas na cultura brasileira. Além disso, estes grupos jogam o tempo todo com a tática da inversão. Ao defenderem a censura à livre manifestação do pensamento científico e artístico e ao livre exercício da profissão docente, afirmam estarem defendendo a liberdade de expressão e de crença das famílias. No Brasil, o Movimento Escola Sem Partido encampou este discurso e é um dos mais ativos e visíveis atores destas disputas entre dois dispositivos de governamento biopolítico opostos (CÉSAR & DUARTE, 2017), onde o conservadorismo vêm retrocedendo diversos avanços que

procuravam garantir uma democracia mais radical através da criação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Recentemente, em entrevista ao pastor Silas Daniel[199], o Presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL-RJ), afirmou que apesar do Estado brasileiro ser laico ele tomará decisões no Governo de acordo com valores cristãos. Ele reforçou ainda a intenção de acabar com o que ele denomina de "ideologia de gênero nas escolas":

> O Estado é laico, mas eu sou cristão. Eu não vou negar isso aí. Muita coisa vai ser votada de acordo com meus princípios, valores. A questão, por exemplo, de ideologia de gênero. A gente vai acabar com essa história lá via Ministério da Educação. Escola é lugar de criança ser instruída, e não ser doutrinada ou estimulada precocemente para o sexo. Quem ensina sexo é papai e mamãe (G1 – 29/12/2018)

Em seu discurso no Congresso Nacional durante a posse presidencial no dia 1º de janeiro de 2019, em Brasília, o Presidente Jair Bolsonaro (PSL) mais uma vez atacou o que ele e sua base política consideram como "ideologia de gênero" e "doutrinação nas escolas" ao afirmar que no Governo que se inicia irão

> (...) unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas. (...) Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política (Folha de S. Paulo – 01/01/2019)[200].

Ao se referir que o papel da escola não será mais o de formar alun@s para a militância política, o Presidente se coloca, ao lado do Movimento Escola Sem Partido, em uma "posição pós-política" (BALL, 2001) apresentada como pragmática e possuindo uma suposta neutralidade ideológica, tema já discutido e superado no meio acadêmico pedagógico há pelo menos 30 anos.

Ainda no dia da posse, o Presidente assinou uma medida provisória que transferiu a atribuição de identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas para o Ministério da Agricultura[201], chefiado pela líder da bancada

---

[199] A entrevista foi realizada em 11 de dezembro de 2018, no entanto a só foi divulgada no Twitter do Presidente eleito no dia 29 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/29/bolsonaro-relata-ameaca-de-boicote-ao-brasil-e-diz-que-ainda-avalia-se-vai-mudar-embaixada-para-jerusalem.ghtml>. Acesso em 29 dez 2018.

[200] A íntegra do discurso de posse está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em 7 jan 2019.

[201] Até então a demarcação de terras indígenas era função da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), vinculada ao Ministério da Justiça. Já o tema das terras quilombolas era função do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado à Casa Civil. Durante sua campanha

ruralista Tereza Cristina[202] (DEM-MS). Além disso esta mesma medida provisória transferiu o Serviço Florestal Brasileiro, responsável pela recuperação da vegetação nativa e recomposição florestal, do Ministério do Meio Ambiente também para o Ministério da Agricultura, dominado agora pel@s ruralistas.

Já no segundo dia de seu governo foram confirmadas as extinções do Ministério da Cultura e do Ministério do Trabalho, além da SECADI[203], a secretaria do Ministério da Educação responsável por trabalhar com o tema da diversidade na educação brasileira e que visava combater os preconceitos e discriminações neste âmbito referentes aos mais diversos marcadores sociais da diferença. Como foi analisado ao longo deste trabalho, a SECADI foi fundamental para a criação e implantação de políticas públicas como o GDE.

Ainda no dia 02 de janeiro, circulou pelas redes sociais um vídeo da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos – ministério que agora engloba o que no período de criação do GDE eram a SDH, SPM e SEPPIR –, a advogada e pastora Damares Alves em que ela efusivamente afirma que "é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa"[204]. No mesmo dia, personalidades do mundo artístico e político rebateram esta declaração postando nas redes sociais fotos e vídeos vestindo roupas com as cores contrárias ao que a ministra defendeu em sua declaração. Damares, na solenidade de transmissão de cargo, ao assumir a chefia do referido ministério, fez outra declaração em sintonia com as declarações do Presidente Bolsonaro: "O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã"[205]. Ainda neste evento, a ministra declarou: "neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar meninas de princesas e os meninos de príncipes. Vamos acabar com o abuso da doutrinação

---

presidencial, Bolsonaro defendeu titularizar as terras indígenas para permitir a exploração comercial e a venda destas terras. Para maiores informações acessar: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-transfere-para-a-agricultura-as-atribuicoes-sobre-demarcacao-de-terras-indigenas-e-quilombolas.ghtml>. Acesso em 7 jan 2019.

[202] Segundo a jornalista Cristiane Sampaio, a ministra é conhecida nos bastidores como "musa do veneno" por ser uma das principais defensoras do Projeto de Lei 6299/2002 apelidado de "PL do veneno" por flexibilizar as regras para o uso de agrotóxicos. A ministra já declarou que em sua gestão os agrotóxicos terão "muito espaço". Para maiores detalhes ver: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/09/musa-do-veneno-saiba-quem-e-a-ministra-da-agricultura-de-bolsonaro/>. Acesso em 7 jan 2019.

[203] Para maiores detalhes ver: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em 03 jan 2019.

[204] Para ver o vídeo e ter mais informações a respeito de episódio acessar: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 7 jan 2019.

[205] Idem.

ideológica”[206]. Outro integrante do atual Governo que tem feito declarações neste sentido é o Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Em seu discurso de posse, Rodríguez afirmou que em sua gestão combaterá o que ele chama de “marxismo cultural” e que não permitirá pautas que considera “nocivas” e que vinham sendo “impostas” ao país[207].

Declarações como estas foram dirigidas e atacam as gestões dos Governos petistas que através da SECADI/MEC, SPM-PR, SEPPIR-PR e SDH-PR se baseavam na laicidade do Estado brasileiro para não fazer dos valores morais religiosos um impeditivo para a criação e implantação de políticas públicas de enfretamento às discriminações, às exclusões e às desigualdades sociais através de uma tentativa de interferir na constituição/perpetuação das normas de gênero e de outros marcados sociais da diferença.

Eliane Brum (2019), em uma coluna no jornal El País do dia 04 de janeiro de 2019 intitulada “O homem mediano assume o poder”, chama a atenção que as ideias e valores morais contidos em declarações como as citadas acima, possuem grande capilaridade na sociedade brasileira. A jornalista cita que muitas pessoas no Brasil conhecem algum familiar ou pessoa próxima (tio, primo, vizinho, irmão, cunhado, colegas de trabalho...) que compartilham a visão de mundo de Bolsonaro, ou seja, da extrema direita.

> O que se deixou de perceber é que quase todos tinham um tio ou um primo exatamente como Bolsonaro. Logo essa evidência ficou clara nos almoços de domingo ou nas datas festivas da família. Mas ainda assim parecia apenas uma continuação do que as redes sociais já tinham antecipado, ao revelar o que realmente pensavam pessoas que até então pareciam razoáveis. Deixou-se de enxergar, talvez por negação, o quanto esse contingente de pessoas era numeroso. Os preconceitos e os ressentimentos recalcados em nome da convivência eram agora liberados e fortalecidos pelo comportamento de grupo das bolhas da internet. As redes sociais permitiram ‘desrecalcar’ os recalcados, fenômeno que tanto beneficiou Bolsonaro (BRUM, 2019, grifo no original).

Brum (2019) acredita que nem todas as 57 milhões de pessoas que elegeram Bolsonaro para Presidente compartilham destes valores defendidos e propagados

[206] Para maiores informações sobre esta declaração acessar: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em 7 jan 2019.

[207] Para mais informações sobre as declarações do ministro acessar: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/ricardo-velez-rodriguez-assume-ministerio-da-educacao-em-cerimonia-em-brasilia.ghtml?fbclid=IwAR0RNcuDt3xtDRDE_vZYL6RtaeDBvM69mkWILW8-inp-CRaX7Lo626hbs8U>. Acesso em 8 jan 2019.

pelo ultraconservadorismo, sendo que muitas pessoas votaram nele por uma aversão ao PT e não necessariamente por concordarem em todos os pontos com o candidato do PSL. A autora aponta ainda que durante as eleições as pesquisas indicavam que o perfil do eleitorado do Bolsonaro era constituído especialmente por homens brancos com a renda mais elevada, que nos últimos anos sentiam que estavam perdendo privilégios. Estes privilégios não se referem apenas ao poder de compra, "mas daquilo que dá chão a uma experiência de existir, aquilo com que faz com que aquele que caminha se sinta em terra mais ou menos firme, conheça as placas de sinalização e entenda como se mover para chegar onde precisa" (BRUM, 2019). Este caminhar do homem branco heterossexual no Brasil deixou de ser tão tranquilo e o terreno deixou de ser tão conhecido.

> As mulheres disseram a eles com uma ênfase inédita que não seria mais possível fazer gracinhas nas ruas nem assediá-las nos trabalho ou em qualquer lugar. A violência sexual foi exposta e reprimida. A violência doméstica, quase tão comum quanto o feijão com arroz ('um tapinha não dói') foi confrontada pela Lei Maria da Penha. Afirmar que uma 'mulher era mal comida' se tornou comentário inaceitável de um neandertal (BRUM, 2019, grifos no original).

Algo parecido se passou com a população LGBT que também passou a exigir com mais veemência seus direitos e a denunciar episódios de lgbtfobia. Assim, "a posição de homem heterossexual no topo da hierarquia nunca foi tão questionada como nos últimos anos" (BRUM, 2019).

Não à toa, o Presidente Bolsonaro em seu discurso de posse também colocou o combate ao "politicamente correto" como uma das missões do seu governo. Ao discursar à nação brasileira no Parlatório em frente ao Palácio do Planalto durante a sua posse presidencial, o Presidente afirmou que a partir daquele dia o povo brasileiro começaria a "se libertar do socialismo, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto"[208]. Brum (2019) captou isto muito bem ao apontar um sentimento de libertação de amarras nestas parcelas historicamente privilegiadas:

> O que a maioria dos homens entendia como direito – falar o que bem entendesse, especialmente para uma mulher – já não era possível. 'Não dá para falar mais nada' se tornou uma frase clássica na boca destes homens. As já tradicionais piadas de '*viado*', um tema clássico de fortalecimento da identidade de macho, tornaram-se inaceitáveis. O 'politicamente correto', que Bolsonaro e seus seguidores tanto atacaram nesta eleição, foi

[208] Para ler a íntegra deste discurso acessar: <https://veja.abril.com.br/politica/leia-a-integra-dos-dois-primeiros-discursos-do-presidente-jair-bolsonaro/>. Acesso em 8 jan 2019.

> interpretado como agressão direta a privilégios que eram considerados direitos. Para um homem pobre, seja ele branco ou negro, tripudiar sobre gays e/ou mulheres na vida cotidiana pode ser a única prova de 'superioridade' enquanto enfrenta o massacre diário de uma jornada extenuante e mal paga. [...] Para muitos o privilégio de voltar a ter assunto na mesa do bar – ou o de não ser reprimido pela sobrinha empoderada e feminista no almoço de domingo (BRUM, 2019, grifos no original)[209].

A questão racial também teria contribuído para este sentimento de perda de privilégios, afinal, com as cotas raciais nas Universidades e demais concursos públicos, e o Estatuto da Igualdade Racial, espaços majoritariamente brancos passaram a ser compartilhados mais igualitariamente com pessoas negras e indígenas. Nos últimos anos se intensificaram posturas na população negra que fizeram com que muitas pessoas negras passassem "a não aceitar passivamente ser maioria nas piores estatísticas, ter menos tudo, assim como morrer mais e mais cedo" (BRUM, 2019).

Questões de gênero interseccionadas com questões de classe e raça também foram modificadas contribuindo para o ódio crescente da classe média conservadora brasileira aos governos e medidas anteriores. Isto aconteceu por exemplo com o chamado Projeto de Emenda Constitucional dos trabalhadores domésticos, que ficou conhecida como a "PEC das domésticas". A aprovação e sanção desta PEC garantiu a est@s trabalhador@s – a imensa maioria formada por mulheres negras – direitos trabalhistas assegurados há décadas para outras categorias profissionais, mas que sempre foram negados a est@s trabalhador@s, perpetuando uma das mais fortes heranças coloniais brasileiras. Assim, empregad@s doméstic@s, babás, motoristas, jardineir@s passaram a ter direito a FGTS, férias, décimo terceiro salário e horas extras, obstacularizando jornadas de trabalho indeterminadas por patrões e patroas que exploravam estas categorias. Com isso, parte da classe média brasileira via estes direitos "como privilégios, quando na verdade era o privilégio das brancas de ter uma mulher negra explorada e mal paga fazendo o serviço doméstico que estava em jogo" (BRUM, 2019).

Assim, como foi dito na introdução deste trabalho, todo o radicalismo e discurso de ódio que explodiu no Brasil (e no mundo) nos últimos anos e que agora começa a se institucionalizar no país são entendidos também por Brum (2019) como uma reação à uma série de medidas e ações que procuraram diminuir as

[209] A autora se refere aos homens heterossexuais, mas tais posturas machistas e lgbtfóbicas também são exercidas por mulheres (cis e trans) e por outas pessoas LGBTs.

desigualdades sociais de um país com profundas heranças escravocratas. Medidas e ações estas que são entendidas como ataques por esta ala conservadora da sociedade brasileira. Brum (2019), aponta que estes "ataques" são na realidade

> A suspensão de privilégios que consideravam direitos, acirrada pelo desamparo que uma crise econômica e a ameaça de desemprego provocam. Era gente – principalmente homens, heterossexuais e brancos – que nos últimos anos via o chão desaparecer debaixo dos seus pés. Excluídos das elites intelectuais, pressionados a ser 'politicamente corretos' porque outros saberiam mais do que eles, ridicularizados na sua macheza fora de época, assombrados por mulheres até mesmo dentro de casa, reagem. Como se sentem fracos, reagem com força desproporcional (BRUM, 2019).

Com o desejo impossível de retornar a um passado onde "tudo estava em seu devido lugar", ou seja, mulheres e populações negra, LGBT e indígena submissas e amendrontadas, sendo meras espectadoras dos privilégios do homem branco heterossexual e cristão, intensificam a disputa pela significação dos acontecimentos. Assim,

> os privilégios perdidos foram tachados de 'ideologia'. Aqueles que ideologizam tudo, até mesmo a orientação sexual e a religião alheias, culpam a ideologia por tudo. Se não gostam dos fatos, como o aquecimento global, convertem-nos em 'ideologia marxista'. Transformam 'politicamente correto' num palavrão. Qualquer limite torna-se uma afronta à liberdade, em especial a liberdade de ser violento. Chamam todos aqueles que apontam a necessidade de limites de 'comunistas' ou 'esquerdistas', como se ambas as palavras significassem uma espécie de pecado capital (BRUM, 2019).

Todo aquele mal-estar relatado na introdução deste trabalho permanece. Ao entrar no doutorado no início de 2015, havia toda uma atmosfera de tensão na política institucional do país, no entanto, políticas públicas que visavam combater as desigualdades sociais nas mais diversas áreas, como o GDE por exemplo, eram uma realidade. Ao final da escrita desta tese, este trabalho se tornou, por tudo que aconteceu neste país nos últimos quatro anos, uma espécie de trabalho de memória desta política pública curricular inovadora que foi o GDE[210]. Desta forma, com este trabalho pretendo contribuir para que ações como essa não caiam no esquecimento e, mais ainda, para que "não roubem nosso passado, porque o futuro já está um pouco entre aspas (...) [já que] essa tentativa [conservadora] de reescrever o passado vai continuar", como enfaticamente defendeu Sérgio Carrara em evento

[210] Mesmo após o Golpe de Estado de 2016, o GDE continuou sendo ofertado. Podemos citar como exemplo o GDE ofertado pela UFSC em 2016 e o GDE Especialização ofertado pelo Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia em 2018.

que resgatava importância da “resposta brasileira à AIDS” e o lugar do IMS/UERJ neste processo[211].

Além disso, espero contribuir também para que esta política pública curricular sirva de inspiração para futuras administrações governamentais, já que no atual ambiente político brasileiro, com a posse deste Governo ultraconservador, mesmo com a existência de todo aparato legal analisado aqui, não há a menor perspectiva de ações como essa voltarem a ser financiadas com o orçamento público federal, o que reforça a tradição nacional de leis que não são cumpridas.

No entanto, acredito que mesmo com o golpe, a chegada da extrema direita ao Governo Federal com o Bolsonaro e os desmontes subsequentes não serão capazes de aniquilarem as mudanças geradas a partir das políticas públicas dos últimos anos, sendo o GDE apenas uma delas. Os depoimentos trazidos aqui são uma pequena mostra da potência transformadora que acredito estar presente neste curso nos mais diversos aspectos, potência esta de difícil mensuração, tanto devido à capilaridade alcançada (que nunca será possível mensurarmos empiricamente), como por seu efeito exponencial[212].

Acredito ainda que grande parte da sociedade brasileira tenha amadurecido frente às temáticas trabalhadas no GDE - obviamente não só devido às edições do curso – mas também em outras políticas públicas e demais ações sociais levadas a cabo pelos mais diversos atores sociais nas mais diferentes áreas. A “Primavera Feminista” em 2015 e a “Primavera Secundarista” em 2016 que ocorreram em diversas partes do país apontam para esta hipótese. As ocupações estudantis durante a “Primavera Secundarista” contou com uma forte presença de mulheres negras e LGBT nas ocupações das escolas[213], inclusive entre as lideranças destas

[211] Fala dita na Mesa de Abertura do evento “Dia Mundial de luta contra a Aids: **Solidariedade, Sexualidade e Direito à Saúde”, realizado no dia 04/12/2018 no IMS/UERJ.**

[212] Se pensarmos que dos cerca de 50 mil cursistas concluintes, 95% eram docentes e que muit@s docentes dest@ lidam com centenas de discentes por ano que por sua vez podem interferir em seus lares e círculos familiares e de amizades, há aí um grande poder de alcance.

[213] A ação política de ocupar as escolas ocorreu em todas as cinco regiões do país tendo como contexto mais geral além dos exemplos d@s estudantes chilen@s e argentin@s nos anos anteriores, a Medida Provisória 746/2016 sobre a reforma do Ensino Médio, a PEC 241 na Câmara e da PEC 55 no Senado que limita os gastos públicos nos próximos 20 anos e o projeto de lei nº 867/2015 que visava instituir o “Escola Sem Partido” na educação brasileira. Além de se oporem as estas medidas governamentais, havia pautas locais, sendo que muitas delas foram conquistadas. Danielly Real (2018) enumera muitas destas conquistas estudantis: “(...) em janeiro de 2016 foi um repertório vitorioso em Minas Gerais contra a militarização das escolas, no segundo semestre de 2016 foi escolhido contra as fraudes na compra de merenda em São Paulo. Em Goiás, foi contra terceirizações, no Rio de Janeiro conquistaram eleições diretas para o cargo de Diretor Escolar, no Ceará conquistaram verba para reformar as escolas e melhorar a merenda, no Rio Grande do Sul e

ações (REAL, 2018; MARTINS, 2016), obstaculizando assim, a efetivação dos interesses de grupos como o MESP e o Atlas Network[214] (MACEDO, 2018). Estes dois fenômenos podem ser vistos como exemplos que questões tratadas pelo GDE se capilarizaram na sociedade brasileira e afetaram o seu funcionamento nos últimos anos.

Um outro indício que a crença neste amadurecimento não é apenas um otimismo sem lastro foi a divulgação de uma pesquisa do Datafolha[215] no dia 07 de janeiro de 2019 que apontou que, mesmo neste ambiente convulsionado da sociedade brasileira, 54% da população respondeu favoravelmente à seguinte pergunta: “Educação sexual deve ser tema de aulas nas escolas?”. Já para 71% da população “temas políticos devem ser tema de aulas nas escolas”.

Assim, o GDE foi analisado aqui como uma política pública curricular, onde o currículo, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, é entendido como uma prática de significação que no contexto analisado contrapunha dois projetos normativos ou dois dispositivos de governamento biopolítico: o seu, de uma lógica desconstrucionista de moralidades e práticas discriminatórias e excludentes; e um outro que busca conservar e/ou reforçar os traços sexistas, racistas e lgbtfóbicos da cultura brasileira. No entanto, o arcabouço teórico pós-estrutural nos lembra que o processo de normatização, o processo de ensino aprendizagem, é sempre imprevisível, incontrolável e inacabado, seja ele conservador, seja ele desconstrucionista/progressista.

Desta forma, apesar do resultado eleitoral, a pesquisa Datafolha acima pode estar indicando que este projeto (ultra)conservador não se tornou hegemônico; que o politicamente correto resiste e que o conhecimento científico permanece com

---

no Mato Grosso se livraram de privatizações, no Amazonas garantiram a implementação da Lei do Grêmio Livre. Já na Bahia conquistaram o pagamento de salários atrasados (...)” (p.77).

[214] Organização ultraliberal, cujo presidente é ligado à Opus Dei da Igreja Católica (BAGGIO, 2016), presente em mais 475 organizações em 90 países tendo entre seus financiadores “a família Koch, magnatas do ramo do petróleo e ativistas políticos americanos vinculados a alas radicais do partido republicano” (MACEDO, 2018, p. 8). No Brasil, a Rede Atlas está presente em pelo menos 15 organizações: Instituto Ludwig Von Mises Brasil; Instituto Millenium; Instituto Liberdade; Instituto Liberal de São Paulo e Rio de Janeiro; estudantes para a liberdade (Students for Liberty) São Paulo ; Centro Mackensie de Liberdade Econômica; Livres; Líderes do Amanhã; Instituto de Formação de Líderes de São Paulo, Belo Horizonte e Santa Catarina; Instituto de Estudos Empresariais; Instituto Atlantos. Para maiores informações sobre esta comunidade política ver BAGGIO, 2016; MACEDO, 2018.

[215] O Datafolha ouviu 2.077 pessoas em 130 municípios entre os dias 18 e 19 de dezembro de 2018. Para maiores informações sobre esta pesquisa acessar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/07/maioria-da-populacao-e-a-favor-da-educacao-sexual-e-da-discussao-de-politica-nas-escolas-diz-datafolha.ghtml?fbclid=IwAR3V-2-Ut92okxgdceZgSthPRo80ZHDT8qZ_BBsO__h59OG2Ta7mROuTf5k>. Acesso em 8 jan 2019.

algum prestígio social mesmo quando trata de questões moralmente delicadas que tão facilmente geram pânicos morais na sociedade brasileira, como as questões de gênero, raça e sexualidades. A disputa política continua e continuará sempre. No entanto, por todo tipo de perseguição, proibições e arbitrariedades que parte do povo brasileiro passou ao longo da sua história, e mais especificamente na história recente, concordo com os compositores Milton Nascimento e Fernando Brant quando em um trecho da canção “Credo” afirmam

> Caminhando pela noite de nossa cidade
> Acendendo a esperança e apagando a escuridão
> Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade
> Viver derramando a juventude pelos corações
> Tenha fé no nosso povo que ele resiste
> Tenha fé no nosso povo que ele insiste
> (...)
> (Credo, Milton Nascimento e Fernando Brant)

Concordo também com a fala de um antigo integrante do movimento LGBT brasileiro, John McCarthy, quando no lançamento do livro “Quando ousamos existir: itinerários fotobiográficos do Movimento LGBTI no Brasil (1978-2018)”[216], no salão nobre da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), afirmou que ele enxerga a vida, o mundo e a sociedade como o mar. No mar, segundo ele, haveria dois ambientes distintos, o da superfície e o das profundezas. A tempestade que se aproxima (o período do Governo Bolsonaro), vai agitar as águas superficiais. No entanto, as transformações ocorridas nos últimos anos fazem parte das correntes profundas do oceano que tais tempestades não interferem – aquelas que Eliane Brum (2019) diz serem impossíveis de serem desfeitas. Elas vão deixar as águas da superfície agitadas, com grandes ondas que podem sim fazer grandes estragos. Mas as correntes profundas que foram constituídas nas últimas décadas pelas relações cotidianas nas famílias, no trabalho, nas escolas, por filmes, novelas, cantor@s, youtubers e políticas públicas como o GDE, estão protegidas no fundo mar de serem afetadas por estas agitações superficiais.

Que essas correntes continuem se movimentando sem serem abaladas por estas ou outras tempestades que virão. Que continuemos a cultivar a liberdade, a democracia e a justiça social, apesar dos pesares. Que nos inspiremos na composição “Divino maravilhoso” de Caetano Veloso e Gilberto Gil

[216] Organizado por Cláudio Nascimento, Márcio Caetano e Treyce Ellen Goulart.

> Atenção ao dobrar uma esquina
> Uma alegria, atenção menina
> Você vem, quantos anos você tem?
> Atenção, precisa ter olhos firmes
> Pra este sol, para esta escuridão
> Atenção
> Tudo é perigoso
> Tudo é divino maravilhoso
> Atenção para o refrão
> É preciso estar atento e forte
> Não temos tempo de temer a morte
> (...)
> (Divino e Maravilhoso, Caetano Veloso e Gilberto Gil)

Que continuemos a nos constituir enquanto nômades e agindo para que se constituam os mais diversos tipos de nômades, já que segundo Janete Carvalho e Carlos Ferraço (2014), é justamente “no sentido de impor um movimento constante, de introduzir ameaças, velocidades, desvios, e comunhão, é que os nômades são considerados, em sua lógica, uma arma de guerra, pois consiste numa ameaça de demolição contra a estabilidade de formas fixas” (p.157). Que o legado do GDE de conseguir interferir nessa cultura tão sexista, racista, lgbtfóbica e de conseguir fazer com que seus/suas* cursistas revisem seus dogmas religiosos seja retomado em futuras políticas públicas curriculares. Por fim, faço questão de me colocar ao lado de Herbert Daniel (2018) em sua batalha em defesa da liberdade, da vida, da solidariedade e do otimismo ao afirmar:

> Tenho falado em vida, sem parar. Com um infundado otimismo. Afinal, diz meu bem fundado pessimismo, a vida não presta, não tem prestado. É difícil imaginar que valha a pena um dia, sem terror atômico, sem exploração de classe, sem assassinato de florestas, rios e homens, sem medo, sem culpa, sem vergonha, sem-vergonhamente apenas vida. Mas não há outra maneira de gozar; então, é preciso não apenas suportar, é preciso sustentar a vida. E fazer dela um hino, um tino, um sino de chamada. Más metáforas. Mas a vida é uma péssima metáfora, também. A péssima metáfora da sobrevivência apesar de tudo. No entanto, sempre acreditei, mesmo quando vacilava, que a vida é a invenção da vida. Pura criação do mundo dos humanos: viver é não só transformar o mundo; é criá-lo mais belo (DANIEL, 2018, p. 48).

O criemos, solidariamente, então!!

REFERÊNCIAS

AGUIÃO, Silvia. **Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo**. [Tese de doutorado] / Silvia Aguião Rodrigues. – Campinas, SP: [s.n], 2014.

_____. **A produção de identidades e o reconhecimento de sujeitos e direitos: algumas possibilidades da perspectiva interseccional e da articulação de marcadores sociais da diferença**. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – EgeS. Disciplina 3 – Sexualidade. Material Suplementar. Rio de Janeiro, CLAM/IMS/UERJ, 2015.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. *Estudos Feministas,* 9(2): 2001, pp.575-585.

ALVARENGA, Elda. **Gênero e educação: contradições presentes nos processos educativos**. In: Estratégia metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas. / Elda Alvarenga, Erineusa Maria da Silva e Penha Mara Fernandes Nader (Orgs.). Vitória: Coopemult Consultoria. 2012, p.51-61.

ALVARENGA, Elda et aliae. **Estratégia metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas**. / Elda Alvarenga, Erineusa Maria da Silva e Penha Mara Fernandes Nader (Orgs.). Vitória: Coopemult Consultoria, 2012.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da & BARCELLOS, Gilsa Helena. **Relações de gênero no Espírito Santo: articulações possíveis**. In: Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – a diversidade no contexto do Espírito Santo. / Antônio Lopes de Souza e Elda Alvarenga (Orgs.). Vitória: UFES, 2012, p. 15-46.

APPIO, E. **Controle Judicial das políticas Públicas no Brasil**. 1.ed. Curitiba: Juruá, 2006.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Reflexões sobre o processo de produção e de oferta do curso gênero e diversidade na escola**. In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org. Fabíola Rohden et aliae. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS E TRANSGÊNEROS (ABGLT). **Brasil: juntos somos mais fortes**. Curitiba: ABGLT, 2003. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/publicacoes.php>. Acesso em: 15 mar 2017.

AUAD, Daniela. **O curso Gênero e Diversidade na Escola como uma proposta de política igualitária**. In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org.: Fabíola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BAGGIO, K. G. **Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latinoamericanas**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12., 2016, Campo Grande. Anais eletrônicos... Campo Grande: UFMS, 2016. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, p.99-116.

_____. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, v.25, n.89, set/dez 2004, p.1105-1126.

_____. **Global education.** Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALLESTRIN, L. M. A. **Rumo à teoria pós-democrática?** 2017. Disponível em: <https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2Fbm0d52sjav3e975hmz0sifjktrsz4too/view/279234863517>. Acesso em: 17 dez 2018.

BAPTISTA, Luis Antonio. **A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de faca**. In: _____. *A cidade dos sábios*. São Paulo: Summus, 1999, p. 45-49.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília. Liber Livro. [Trad. Lucie Didio], 2007.

BARRETO, A. et aliae. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.

BARRETO, Alexandre Franca. **Uma aventura da realidade pedagógica: gênero, educação, binarismo e fluidez**. In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org.: Fabíola Rohden, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Lisboa, Bertrand, 1975.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIANCHI, Alvaro. **O que é um golpe de Estado?** 2016. Disponível em: <https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2Fbm0d52sjav3e975hmz0sifjktrsz4too/view/279130456254>. Acesso em: 17 dez 2018.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)** / Poliene Soares dos Santos Coelho Bicalho. 468f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BIGLIERI, Paula. **Populismo y emancipaciones. La política radical hoy. Una aproximación (con variaciones) al pensamiento de Ernesto Laclau**. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales; México, 2016.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. 1999. Disponível em: <http:/Geocities.com/athens/itheca/9565/Tese/inidicee.html>. Acesso em: 30 set 2018.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu (26), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006, p. 329-376.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 26 fev 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas** / Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. - Brasília: MEC/SEPESPE, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ me002581.pdf>. Acesso em: 4 abr 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade** / Secretaria de Projetos Educacionais Especiais-Brasília: MEC/SEPESPE, 1994a. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001753.pdf>. Acesso em: 4 abr 2018.

_____. Casa civil. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 1**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904impressao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes e bases para a educação nacional.** Brasília, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 5 abr 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 abr 2018.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília, 2002. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Disponível em: < http://www.observatoriodeseguranca.org/files/pndh2.pdf>. Acesso em: 17 abr 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004: Conselho Nacional de Combate à Discriminação.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Anais da Conferência** - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 164 p. 2004a. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/anais.pdf>. Acesso em: 21 mar 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e AIDS. Projeto somos: desenvolvimento institucional, Advocacy e intervenção para ONGs que trabalham com gays e outros HSH**. Brasília, 2005; Ministério da Saúde.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Declaração e a plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a mulher: Pequim 1995**. Brasília, 2006: p.147-256. Disponível em: < http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-pequim.pdf >. Acesso em: 16 abr 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília, 2006a: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos.

_____. Casa Civil. Presidência da República. Decreto nº 6.286 que Institui o **Programa Saúde na Escola - PSE**, e dá outras providências. Brasília, 2007a.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Anais da Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB**. Brasília: SEDH/PR, 2008.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Projeto de Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao sexismo e a homofobia**. Brasília, 2009a: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manual_gds.pdf>. Acesso em: 21 dez 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata** [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010a.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - - ver. e atual. - - Brasília: SEDH/PR, 2010b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Conselho Nacional LGBT. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT - "Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**". – Brasília: SEDH/PR, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Vídeo aulas: Gênero e Diversidade na Escola**. Edição 2012-2013. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 2 DVDs.

_____. **Portaria nº 766, de 3 de julho de 2013**. Institui o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, n. 127, 03 jul. 2013.Seção I, p. 2.

_____. Casa Civil da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 abr 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório Final – 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. – Brasília, 2016. Disponível em: < http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1/>. Acesso em: 23 abr 2018.

BRUM, Eliane. O homem mediano assume o poder. **El País.** 04 jan 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html?fbclid=IwAR2wx7K5Iri8ENnDsVVlDms79uRz82ciDw5hoLWJohueTL4Cf8usVsQd8g8>. Acesso em: 08 jan 2019.

BUTLER, Judith P. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?**. Cadernos Pagu, n.21, 2003, pp.219-260.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Cuerpos que importan. Sobre los limites materiales y discursivos del "sexo**". Buenos Aires: Paidós, 2008a.

_____. ***Marcos de guerra: las vidas lloradas***. Trad. Bernardo Moreno Carrillo. México DF: Paidós, 2010.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética** / Jutih Bulter; tradução Rogério Bettoni. –1. Ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. ***Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea.*** Trad. María José Viejo Pérez. Barcelona: Paidós, 2017.

CABRAL, Carla Giovana. **Gênero e diversidade na escola: vivências e experiências na formação de professores/as da educação básica brasileira**. In: Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009, 2010/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2010, p. 71-89.

CABRAL, Carla Giovana & MINELLA, Luzinete Simões. **Entre olhares e lugares: uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas**. In: Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola / Org. Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

CAETANO, Marcio. **Prefácio**. In: Gênero e diversidade na escola: saberes em diálogo na educação a distância / Paula Regina Costa Ribeiro, Suzana da Conceição de Barros, Ana Luiza Costa (organizadoras). – Rio Grande: FURG, 2012.

CARRARA, Sérgio. **Uma reflexão sobre direito sexual**. In: RIOS, Luís Felipe et al. Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia. cap. 6, 2004, p. 154-155.

CARRARA, S. *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Caderno de atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARRARA, S. *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARRARA, S. *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

CARRARA, Sergio; CARVALHO, Marcos. **Meu encontro com os outros. Memórias de José de Albuquerque, pioneiro da sexologia no Brasil**. Coleção História e Saúde; Clássicos e Fontes, Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2016.

CARREIRA, Denise; GONÇALVES, Ednéia. No centro da fogueira: gênero, raça e diversidade sexual nas eleições. **Ação Educativa**, 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/2018/09/18/no-centro-da-fogueira-genero-raca-e-diversidade-sexual-nas-eleicoes/>. Acesso em: 19 set 2018.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. **Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades**. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Curitiba: Ed. CRV, 2010, p. 31-52.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v.14, n.3, p.143-159, set/dez 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**/ Edgardo Castro; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. **Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios**. Educar em Revista, v.33, n.66. Curitiba, 2017, p.141-155.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implantação da lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio – RS** / Wagner dos Santos Chagas119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONRADO, Mônica Prades et al. **Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas**. – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). Belém, 2012.

CONRADO, Mônica Prades; MORAES, Rosana Ribeiro; VIDAL, Vivian Gavinho. **Violência doméstica e familiar: caminhos da informação**. NOSMULHERES, Belém, 2008.

CORRÊA, Sônia. **Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais**. Horizontes Antropológicos, Brasília, v.12, n. 26, 2006, p. 101-121.

_____. **Ideologia de gênero: rastros e significados**. Folha de S. Paulo. 05 nov 2017. Disponível em: <https://agoraequesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados/>. Acesso em: 12 set 2018.

COSTA, Ana Alice A. **O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política.** Gênero, v. 5, n. 2, 2005, p. 9-35.

COSTA, Carlos Manuel Gonçalves da; OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, Conceição. **Cidadania sexual? Paradoxos da heteronormatividade**. In: Temas em vitimologia. ed. Almedina., 2011, p.135-149.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de Estudos Feministas, Jan 2002, vol.10, no.1, 2002, p.171-188.

CRUZ, Tânia Mara. **A ferramenta diário na construção de percursos formativos na educação a distância**. In: Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade / organizadoras Carmen Rial, Joana Maria Pedro e Silvia Maria Fávero Arend. – Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2009, p.39-66.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza. **Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)** / Thalles do Amaral de Souza Cruz. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAMASCENO, Janaina. **O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote**. Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008.

DANIEL, Herbert. **A vida antes de morrer**. Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 3ª ed., Rio de Janeiro, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS. (1993). Viena. Disponível em:

<www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em: 13 abr 2018.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. Trad. Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DORLIN, Elsa. **Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoria feminista**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. ***Michel Foucault, uma trajetória filosófica:*** **para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EXALTAÇÃO, Edmeire. **Lésbicas negras: ativismo, orgulho e visibilidade política**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p.116-120.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FEDER, Ellen K. **Poder/saber**. In: Michel Foucault: conceitos fundamentais / editado por Dianna Taylor; tradução de Fábio Creder. – Petrópolis: Vozes, 2018, p.76-93.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. [Tese de doutorado] Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FERNANDES, Marisa. **O Grupo Ação Lésbica Feminista – GALF e os Encontros Brasileiros de Homossexuais – EBHO.** In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p.17-21.

FLAX, Jane. "**Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista**". In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, pp. 217-250.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A luta antirracista no Espírito Santo: diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação**. In: Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – a diversidade no contexto do Espírito Santo. / Antônio Lopes de Souza e Elda Alvarenga (Orgs.). Vitória: UFES, 2012, p. 73-92.

FOUCAULT, Michel. **“Practicing Criticism”**. In: KRITZMAN, L. (ed.). Michel Foucault: Politics, Philosophy, Culture – Interviews na Other Writings, 1977-1984. Londres: Routledge, 1990, p.152-156 [Trad. De A. Sheridan et al.].

_____. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **História da sexualidade**, v.1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**/ Michel Foucault, (tradução Roberto de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa de Abreu Novaes... et al. J.). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Ditos e escritos: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. v.5, 2006.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978) / Michel Foucault**; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collége de France (1978-1979)/ Michel Foucault**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FRANÇA, Leonel, S.J, padre. **Obras completas: a formação da personalidade**. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

FROTA, Maria Helena de Paula. **Igualdade / Diferença: o paradoxo da cidadania feminista segundo Joan Scott**. O público e o privado – nº 19 – janeiro/junho, 2012, p. 43-58.

FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FURLANI, J. **Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual**. In: Reunião anula da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu, MG. Anais... Caxambu: Anped, 2005.

_____. **Professora *on-line* e professora presencial: desafios para o curso Gênero e Diversidade na Escola**. In: Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola / organizadoras Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

G1. **Bolsonaro vê risco de boicote ao Brasil e diz que ainda avalia mudar a embaixada para Jerusalém**. 29 dez 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/29/bolsonaro-relata-ameaca-de-

boicote-ao-brasil-e-diz-que-ainda-avalia-se-vai-mudar-embaixada-para-jerusalem.ghtml>. Acesso em 29 dez 2018.

GOMES, Mércio Pereira. **O caminho brasileiro para a cidadania indígena**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. História da Cidadania. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. Somos: **Grupo de Afirmação Homossexual, o movimento negro unificado e o primeiro de maio de 1980**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p. 12-16.

GROSSI, Miriam Pillar & LAGO, Mara Coelho de Souza. **Gênero e diversidade na escola: uma experiência coletiva e transformadora**. In: Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola / Org. Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli et al. **Fuxico: uma maneira lúdica de contribuir para o aprendizado das questões de gênero, sexualidades e raça/etnia** / Olgda Regina Zigelli Garcia e Miriam Pillar Grossi (organizadoras). Gênero e Diversidade na Escola, edição 2012-2013. Ed. Copiart. UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARAWAY, Donna. **"Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu, Jun 2004, n.22, p.201-246.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Revista de Estudos Feministas, 7, nl, 1993.

HEILBORN, Maria Luiza *et aliae.* **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR - Módulo IV: Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

HEILBORN, Maria Luiza *et aliae.* **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR - Módulo I: Políticas Públicas e Promoção da Igualdade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

JAQUETTE, Jane S.. **Los movimientos de mujeres y las transformaciones democráticas en América Latina**. In: LEON, Magdalena (Org.). Mujeres y

participación politica. Avances y desafios en América Latina. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.

KESSLER, Susan. **The medical construction of gender: Case management of intersexed infants**. Signs, Journal of Women in Culture and Society, 15, 1990, 3-26.

_____. **Lessons from the Intersexed**. New Brunswik, Rutgers University Press, 1998.

KILOMBA, Grada. **A máscara**. Tradução de Jéssica de Oliveira de Jesus. Cadernos de Literatura em Tradução. Brasil: São Paulo, n. 16, 2016, p. 171-180.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Posmarxismo sin pedido de disculpas***.* In: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

LANZ, Letícia. **Arquivo Transgênero**. 2015. Disponível em: <http://www.leticialanz.org/>. Acesso em: 22 set de 2018.

LAQUEUR, Tomas. "**Da linguagem e da carne**" in Inventando o Sexo. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumarà, 2001, p.13-40.

LEITE, Vanessa. **Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LEON, Magdalena. **Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina.** In: LEON, Magdalena (Org.). Mujeres y participación politica. Avances y desafios en América Latina. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical**. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. Apoio: Faperj, 2011.

_____. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 249-284.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.) **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOWENKRON, Laura; MORA, Claudia. **A gênese de uma categoria**. Entrevista com Rogério Diniz Junqueira. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. 20 dez 2017. Disponível em: <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704>. Acesso em 12 set 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, 42, 2012, p. 716-737.

_____. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p.891-908, out.-dez 2015.

_____. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional comum curricular**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun 2017.

_____. **Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade**. Educação em Revista (online), v.34, 2018, p.1-15.

MACHADO, Paula Sandrine. **O sexo dos anjos: o olhar sobre anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural**. Cadernos PAGU (24), Campinas, 2005.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MAIA, Carolina. **Trocando histórias, fazendo pontes: escritas e redes na imprensa lésbica brasileira**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p.35-38.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abri.2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MARTINS, Valeria. **Sobre a participação das minorias nas ocupações estudantis: resistir contra as opressões!** 18 nov 2016. Disponível em:

<http://blogueirasnegras.org/2016/11/18/sobre-participacao-das-minorias-nas-ocupacoes-estudantis-resistir-contra-as-opressoes/>. Acesso em: 17 jan 2019.

MAY, Todd. **A concepção de liberdade de Foucault**. In: Michel Foucault: conceitos fundamentais / editado por Dianna Taylor; tradução de Fábio Creder. – Petrópolis: Vozes, 2018, p.97-113.

MAYER, Bel Santos. **De obstáculo a desafio: o tratamento da diversidade nos textos, nas aulas presenciais e na prática dos educadores e educadoras do curso GDE**. In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org. Fabíola Rodhen *et aliae*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

MCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial: raça, sexualidade e gênero no embate colonial**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. **Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades**. Cadernos PAGU, n.39, Campinas, 2012.

_____. **Por onde andam as Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil**. Revista Sociedade e Estado – Volume 27, nº 2 – maio/agosto 2012a.

MELLO, Luiz; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRTO, W. **Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar: educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis?.** Ser-tão, Goiânia, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, UFG, 2010. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=3>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil**. Bagoas: Revista de Estudos Gays e Lésbicos, n. 7, 2012, p. 99-122.

MELO, Hildete Pereira de. **Mulheres, educação, ciência e políticas públicas**. In: Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade / organizadoras: Carmen Rial, Joana Maria Pedro e Silvia Maria Fávero Arend. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

MENDONÇA, Daniel. **O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau**. Lua Nova, São Paulo, 2014, p.135-167.

MEYER, Dagmar Estermann. **Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica**. In: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação – Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso (Org). – 2.ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MEYER, D.E.; SOARES, R. de F.R. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro**. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621.

_____. **Democracia fraturada: o golpe, os limites do arranjo concorrencial e a perplexidade da ciência política**. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs). Encruzilhadas da democracia. Porto, 2017.

MILLER, Janet L. **Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p.2043-2063. Out/Dez 2014.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Entre olhares e lugares: uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas**. In: Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola / organizadoras Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

MOLYNEUX, Maxine. **Movimientos de mujeres en América Latina**. Un estudio teórico comparado. Madrid: Catedra: Universidad de Valencia, 2003.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

MOURA, F. P. **“Escola sem partido”: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, M.. **(Re)pensando as masculinidades adolescentes: homens jovens, gênero e saúde.** In: Anna Paula Uziel, Luis Felipe Rios, Richard Guy Parker. (Org.). Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 105-113

_____. **Hombres, masculinidades y homofobia: apuntes para la reflexión desde lo conceptual y de lo político**. Revista de Psicologia Unisuam Conexões PSI, v. 2, 2014.

NASCIMENTO, M.; DEL PRIORE, Mary & AMANTINO, Márcia (orgs.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP.. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), v. 19, p. 149-153, 2015.

NARDI, Henrique Caetano. **Políticas públicas, governamentalidade e diversidade sexual. As tecnologias da educação como campo de investimento e inflexão do dispositivo da sexualidade**. *Tecnologias e modos de ser no contemporâneo. Rio de Janeiro: PUC/RJ*, vol. 7, 2010, p. 75-98.

NOGUEIRA, C.; NEVES, S. & BARBOSA, C. **Fundamentos construcionistas sociais e críticos para o estudo do gênero**. Psicologia: Teoria, investigação e prática, 10 (2), 2005, p.195-209.

OKSALA, Johanna. **Liberdade e Corpos**. In: Michel Foucault: conceitos fundamentais / editado por Dianna Taylor; tradução de Fábio Creder. – Petrópolis: Vozes, 2018, p. 114-129.

OLIVEIRA, J. M.. **Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de 'consolação'**. Psicologia & Sociedade; 25(1), 2013, p.68-78.

OLIVEIRA, J. M.; PINTO, Paulo; PENA, Cristina; COSTA, Carlos G.. **Feminismos queer: disjunções, articulações e ressignificações**. Ex æquo, n.º 20, 2009, pp. 13-27.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Eu (r)existi, eu (r)existo e vou continuar (r)existindo: travestis, mulheres transexuais e movimento social**!. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p. 72-76.

ONU Mulheres. **Nota pública da ONU Mulheres Brasil sobre a garantia da educação sobre gênero na educação brasileira**. Brasília: ONU Mulheres, 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/nota-publica-da-onu-mulheres-brasil-sobre-a-garantia-da-educacao-sobre-genero-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 19 set 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, 40(140), 2010, p.587-604.

_____. **Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "ideologia de gênero"**. In: Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades / Marlucy Alves Paraíso e Maria Carolina da Silva Caldeira (Org.). – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, pp. 23-52.

PARKER, Ben; DEACON, Roger. (2011). **Educação como sujeição e recusa**. In: O sujeito da educação: estudos foucaultianos / Tomaz Tadeu da Silva (org.). 8.ed. – Petrópolis: Vozes, 2011, p. 97-110.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade: AIDS, sexualidade e política no Brasil.** Rio de Janeiro: Abia; IMS-UERJ; Relume-Dumará. (Série História Social da AIDS, v. 3), 1994.

_____. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro; São Paulo: Abia; Ed. 34, 2000.

PENALVO, Claudia. **Enfrentando a lesbo-homo-transfobia na escola brasileira – um panorama das formações continuadas para professores/as**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-

2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p. 174-179.

PENNA, F.A. **Programa Escola sem Partido: Uma ameaça à educação emancipadora**. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS, M.L.B. (Orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58

PEREIRA, Maria Elisabete *et al.*. **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais** / Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Hohden ... [et al]. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** / Michel Peters. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, William F.. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto editora, 2007.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez 2008.

POCAHY, Fernando. **Interseccionalidade e Educação: cartografias de uma prática-conceito feminista**. Textura (Canoas), v. 23, 2011, p. 18-30.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Política e sujeitos coletivos: entre consensos e desacordos**. Estudos de Psicologia, 18(2), abril-junho/2013, 351-357.

RAMOS, Sílvia. **O papel das ONGs na construção de políticas de saúde: a AIDS, a saúde da mulher e a saúde mental**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, 2004, p. 1067-1078.

REAL, Danielly da Costa Vila. **Primavera secundarista: Engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES em 2016** / Danielly da Costa Vila Real. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

REIS, G.R.F.S.; CAMPOS, M.S.N.; FLORES, R.L.P. **Currículo em tempos de Escola sem Partido: Hegemonia disfarçada de neutralidade**. Revista Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, p. 200-214, maio/ago 2016.

RIBEIRO, C.M. **Compromissos da extensão universitária com foco em sexualidade e gênero: desencadeando processos educativos na articulação de cidades no sul de Minas Gerais**. In: Cláudia Maria Ribeiro; Ila Maria Silva de Souza. (Org.). Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. 1a.ed. Lavras - MG: Editora UFLA, 2008, v. 01, p. 15-38.

RIBEIRO, C.M. et al. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. / Cláudia Maria Ribeiro (Org.). – Lavras: UFLA, 2012.

RIBEIRO, C. M.; CAMARGO, A. M. F.. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal**. 1a.. ed. São Paulo - SP: Moderna, 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Apresentação**. In: Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. / (Org.) Paula Regina Costa Ribeiro. 2. ed. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 123p. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais), 2008.

_____. **Revisitando a história da educação sexual no Brasil**. In: Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. / (Org.) Paula Regina Costa Ribeiro. 2. ed. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 123p. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais), 2008a.

_____. **Fórum de discussões: espaço para cooperação, interações, debates e aprendizagens**. In: Gênero e diversidade na escola: saberes em diálogos na educação a distância / Paula Regina Costa Ribeiro, Suzana da Conceição de Barros, Ana Luiza Chaffe Costa, organizadoras. – Rio Grande, RS: FURG, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente**. In: Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade / organizadoras Carmen Rial, Joana Maria Pedro e Silvia Maria Fávero Arend. – Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 401-420.

RIOS, Roger Raupp. **Soropositividade, homossexualidade e direitos sexuais**. In: RIOS, Luís Felipe et al. Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia, cap. 8, 2004, p. 183-193.

ROHDEN, F. & CARRARA, S. **O percurso da experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses**. In: Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola. Org. Fabíola Rodhen *et aliae*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROHDEN, F. et aliae. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROHDEN, Fabíola et al. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de Conteúdos**. Versão 2009. - Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos eus**. In: Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito / organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; FIM, Matheus Magno dos Santos & RODRIGUES, Alexsandro. **Dosagens do imoral, overdose de bichice**. In: Alexsandro Rodrigues,

Gustavo Monzeli & Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira (Orgs.). A política no corpo: gênero e sexualidade em disputa. – Vitória: EDUFES, 2016, pp. 33-44.

RUBIN, Gayle. "**Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. 1984**." Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. Revisão de Miriam Pillar Grossi, 2013. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>. Acesso em: 8 ago 2016.

SALES, Lilian Silva de. **Experiências de professoras/es "em formação" e articulações de gênero e raça em escolas públicas da região metropolitana de Belém**. [Tese de Doutorado], 213 f. Doutorado em Sociologia e Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

SAMPAIO, J; ARAÚJO JR, J.L. **Análise das políticas públicas: uma proposta metodológica para o estudo no campo da prevenção em Aids**. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife, vol. 6, nº3, 2006, p.335-346.

SANTOS, Augusto Sales dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro.** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília. MEC/SECAD, 2005, p.21-37.

_____. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** 554f Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SAYÃO, Iara. **Orientação sexual nas escolas: os territórios possíveis e necessários**. In: AQUINO, Julio Gropa (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil de 1870 - 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan W. **A Invisibilidade da Experiência**. *Projeto História*, nº 16, São Paulo, 1998, p.303-304.

_____. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas 13(1). Florianópolis, janeiro-abril. 2005, p.11-30.

SEFFNER, Fernando. ***Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, p. 145-159.

SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA, Cintia Tuler. **Formação docente em gênero e diversidade na escola**. In: Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade /

organizadoras Carmen Rial, Joana Maria Pedro e Silvia Maria Fávero Arend. – Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2009, p.93-122.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face as políticas públicas de gênero para a educação** / 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SILVA, Jovanna Cardoso da. **Movimento político social da população T no Brasil**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p. 92-99.

SILVA, Leandro Veloso. **Inflexões de aprendizagem em gênero, sexualidade, raça e etnia na formação docente em EAD**. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras: UFLA, MG, 2013.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação escolar indígena no processo de revitalização cultural Pataxó na escola estadual indígena Kijetxawê Zabelê**. 100f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O adeus às metanarrativas educacionais**. In:_____ (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.247-258.

_____. **O Currículo como fetiche***.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação.: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação de mestrado (Cultura e Sociedade), UFBA. Capítulo 3 – Cisgeneridade, 2015, pp.43-68.

SIMÕES, Júlio Assis. **O protesto contra o delegado Richetti em São Paulo**. In: Quando ousamos existir: intinerários fotobiográficos do movimento LGBTI brasileiro (1978-2018) / Marcio Caetano... [et al.] (organizadores). – 1. Ed. – Tubarão: Copiart; Rio Grande, RS: FURG, 2018, p. 39-42.

SINTOMER, Yves. **¿Condenados a la posdemocracia?** Nueva Sociedad, Buenos Aires, n.267, Enero – Febrero 2017. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/condenados-la-posdemocracia>. Acesso em: 17 dez 2018.

SNAT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.39-67.

SOUZA NETO, Antônio Lopes de. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – a diversidade no contexto do Espírito Santo**. / Antônio Lopes de Souza e Elda Alvarenga (Orgs.). Vitória, 2012.

SOUZA NETO, Antônio Lopes de; MEIRELES, Ariane Celestino. **Sexualidade e orientação sexual: notas sobre o estado do Espírito Santo**. In: Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – a diversidade no contexto do Espírito Santo. / Antônio Lopes de Souza e Elda Alvarenga (Orgs.). Vitória, 2012, p. 47-70.

SOUZA, S. et al. **Diversidade sexual na escola: experiências e proposições** / Samuel Souza...[et al.]. – Belém: Organização NOSMULHERES, 2010.

SOUZA, A.L.S. et al. **A ideologia da Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

STERNBACH, Nancy Saporta, ARANGUREN, Marysa Navarro, CHUCHRYK, Patricia e ÁLVAREZ, Sonia E. **Feminismo en América Latina: de Bogotá a San Bernardo**. In. LEON, Magdalena (Org.). Mujeres y participación politica. Avances y desafios en América Latina. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.

SZKUDLAREK, Tomasz. **Significantes vazios, educação e política**. In: Tura, Maria de Lourdes e Garcia, Maria Manuela. Currículo, políticas e ação docente. RJ: EdUERJ, 2013, p. 71-95.

TAMANINI, Marelene; SANTOS, Solange Ferreira dos; SARTOR, Giovana Elizabete Bona. **Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: limites e desafios de um curso a distância**. In: Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola. / Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral (Organizadoras). – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009, p. 67-92.

TERTO JR., Veriano. **Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 17, n. 8, 2002, p.147-158.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola** / Marco Antonio Torres. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP. (Série Cadernos da Diversidade), 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 26 fev 2018.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1998a. Disponível em:

<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/declaracao%20de%20nova%20delhi.pdf/view>. Acesso em 05 abr 2018.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. – Brasília: UNESCO, CONSED, 2001. Ação Educativa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 11 abr 2018.

UNFPA. **Programa de Ação** – Adotado na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 5-13 setembro, Fundo de População das Nações Unidas, 2005. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>. Acesso em: 13 abr 2018.

VARGAS, V. **Los feminismos latinoamericanos y sus disputas por una globalización alternativa**. In: Mato D, organizador. Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: Faces/ UCV/ OCEAP / CIPOST, 2003, p.193-215.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero e política da educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira**. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.). Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. São Paulo: Prefeitura da cidade de São Paulo; Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p.19-47.

VIGOYA, Mara Vivero. **La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidade en el contexto latinoamericano actual**. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, enero/dic. 2009, v. 1, p. 63-81.

VILELA, E. **Resistência e acontecimento: as palavras sem centro**. In: KOHAN, W.O.; GONDRA, J.. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths and Modern Sexualities**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

WISS, Rosemary. **Lipreading: Remembering Saartje Baartman**. The Australian Journal of Antropology: 5(1-2), 1994. p. 11-40.

WITTIG, Monique. **No se nace mujer**. In: El pensamento heterossexual y otros ensayos. Barcelona: Egales, 2006, p. 31-43.

XAVIER FILHA, Constantina; RODRIGUES, Marilza. **A menina e o menino que brincavam de ser...** / Tina Xavier; Ilustrações Marilza Rodrigues. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Costantina et al. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. / Constantina Xavier filha (Organizadora). – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina et al. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. / Constantina Xavier Filha (Organizadora). – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

XAVIER FILHA, Constantina et al. **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. / Constantina Xavier Filha (Organizadora). – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

ZINET, Caio. **Especialistas desconstroem os 5 principais argumentos do Escola sem Partido.** 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 28 out 2016.

ANEXO A – Dados GDE

Fonte: ROHDEN, F. et al. (2008). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *on-line*: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC.

GRÁFICO 3 | Tipo de escola

GRÁFICO 2 | Idade

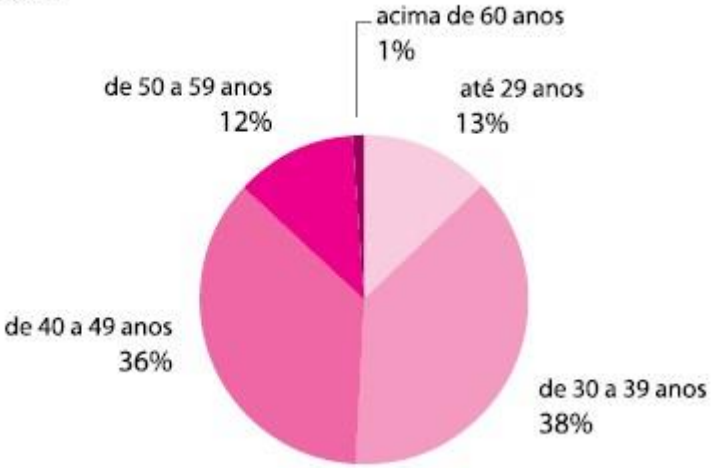


GRÁFICO 1 | Sexo

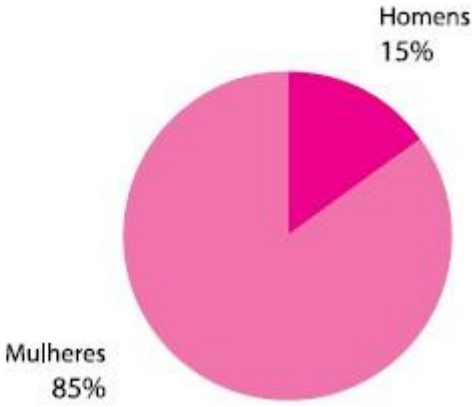
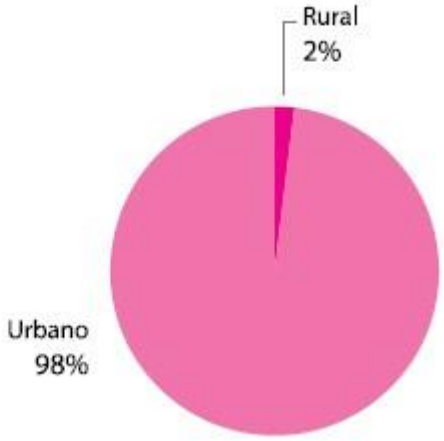


GRÁFICO 4 | Localização da Escola



ANEXO B - Universidades que ofertaram o curso GDE no período 2008-2010 (Fonte: CARRARA et al, 2011)

Instituto Federal do Pará (IFPA)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Universidade de Pernambuco (UPE)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

ANEXO C – Atividades

Fonte: (QUADRADOS & BARROS, 2012, p.52-54)

TÍTULO	AUTORES	TEMÁTICAS TRABALHADAS	PÚBLICO ALVO
Adolescência e sexualidade	Lidiane Silva Xavier	Sexualidade	Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Construindo Saberes Sobre Gêneros Através da Literatura Infantil	Vilma Soares	Gênero	Estudantes da Pré-escola (4 anos)
Discutindo Sexualidade	Eloisa Ramos Borges	Sexualidade	Estudantes da 7ª Série do Ensino Fundamental
A Sexualidade em Questão: Debatendo a Sexualidade na Escola	Elaine Ferri Pereira Heloísa Helena Vaz da Silva Liliane Rodrigues Machado Luis Renato Batalha Ribeiro Martha Elena Guedes	Sexualidade	Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental diurno e noturno
Educação não tem cor	Luciana Pedroso de Oliveira Bühler	Relações étnico-raciais	Estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental
A Beleza Está nos Olhos de Quem Vê	Livian Bürkle	Corpo	Estudantes da 8ª Série do Ensino Fundamental
Somos Iguais?	Samantha Aien Rodrigues de Oliveira	Diversidade	Estudantes da Educação Infantil, com Idades entre 4 e 5 anos
Somos Todos Importantes Independente das Diferenças	Anaí de Freitas Santanna Ana Maria Pereira Alberto Sessim Maria Goreti Colares de Souza Pereira	Diversidade	Estudantes do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Sexualidade e Relacionamentos na Escola	Daniela Ramos e Alonso	Sexualidade	Estudantes (adolescentes) do Ensino Médio
Mulher: Representações, Imagens, Práticas e Valores	Gilse Guimarães Cardoso	Gênero	Grupo de mães de estudantes da escola
A Multiplicidade dos Gêneros	Márcio Monticelli Albani	Gênero	Estudantes do Ensino Médio Diurno
Um Despertar nos Educadores!	Carla Meregalli de Oliveira	Diversidade	Conselheiros do Conselho Municipal de Educação
Questões de Gênero no Ambiente Escolar	Lizete Salazar Killes Peixoto	Gênero	Estudantes da 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental
Oficina Conversando sobre História da África	Liliane Marisa Rodrigues Machado	Relações étnico-raciais	Professores/as dos Anos Iniciais de quatro escolas da Rede Municipal de Alvorada
Discutindo Mídia e Sexualidade com os/as Adolescentes na Escola	Mara Cristina Cardoso	Sexualidade	Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Projeto de Resgate da História e Cultura Afrobrasileira na Escola Santa Tecla, Gravataí, RS	Lair Medeiros De Araújo	Relações étnico-raciais	Professores do Ensino Fundamental e funcionários da Escola Santa Tecla
O Elemento Feminino nas Relações de Poder	Ane Cabaldi Carla Adriane Lübke Doris Helena de Freitas Tania Maria Nascente Alves	Gênero	Funcionários da Secretaria Municipal de Educação, Cidadania e Desporto - SMECD
Gravidez na Adolescência- Responsabilidade só da menina?	Vera de Oliveira Leal	Sexualidade	Estudantes da 7ª Série do Ensino Fundamental
Dança, Momento de Integração!	Adriana Pinheiro Luciara Nunes Sandra Serpa	Corpo	Estudantes do 4º e 6º Ano do Ensino Fundamental
A Diversidade e Inter-relacionamento no Blog	Silvia Tejada Débora Moraes	Diversidade	Estudantes do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental
O Negro em São Lourenço do Sul	Clarisse Rosa Holz Renata Sampaio	Relações Étnico-raciais	Estudantes de 3º e 4º Anos do Ensino Fundamental
Inclusão Escolar: aumenta ou diminui a autoestima?	Carmem Rosângela Mendes	Inclusão	Estudantes incluídos na escola regular de ensino que frequentam a APAE(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)
A Construção Social da Identidade de Gênero de Jovens da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Fröming	Karin Peglow	Gênero	Estudantes do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, Integrantes do Projeto Jovem Protagonista
Diálogos Intergeracionais sobre Sexualidade: a Construção de Novos Olhares no CRAS	Aline Peglow Sampaio Ingle Gonçalves de Melo	Sexualidade	Idosos e Pré-adolescentes Atendidos nos Grupos do CRAS
A vida da mulher na zona rural	Carine Nunes da Silva Estela Beatriz dos Santos Inês Bergmann Bahr Izolda Bergmann Podewils	Gênero	Estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental
Meu Corpo, Teu Corpo, Nosso Corpo	Simone Wetzel Cardoso Roberta Duarte Moreira	Corpo	Estudantes do 3º Ano do Ensino Médio
Somos Diferentes, mas com Direitos Iguais!	Ana Gisele Silveira Santos Ester Rodrigues Moreira Izabel Cristina Rodrigues da Silva Viviane Rodrigues Pires	Diversidade	Estudantes dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos - EJA
Um Novo Olhar sobre a Sexualidade na escola	Ana Arlete Simoneli Nunes Lidiane Silveira Cordeiro Mari Sthella Papaiani de Borba	Sexualidade	Estudantes do 1º, 2º Ano e de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental

A Diversidade na Minha escola	Marinalva Da Silva Chaves	Diversidade	Família, estudantes e comunidade escolar
Diferentes mas não Desiguais!	Enilda Rodrigues da Silva Fátima Teixeira Molina	Diversidade	Estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental
Gênero e Convívio Escolar	Elsa Maria Terra Machado	Gênero	Estudantes (adolescentes) do Ensino Fundamental
A Diversidade Religiosa e as Questões de Gênero nas Religiões	Marinei Teresinha Velho Carassai Mirian Terezinha Carassai Frntz Sibele Pacheco Antunes	Diversidade	Estudantes da 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental
Sexualidade na Melhor Idade	Carlos Augusto Silva Leusin Mara Zeli Pereira de Fraga Carmem Souza Araújo	Sexualidade	Estudantes do Ensino Fundamental
Trabalhando as questões de Gênero na Pequena Propriedade Rural	Alexandre Farias de Lemos	Gênero	Integrantes da Associação Comunitária Dona Quitéria
Todos iguais, mas uns mais iguais que os outros...	Gisele Collares Silva Patrícia Machado Hanauer	Diversidade	Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Meu Corpo. Será que Ele é Igual a Mim?	Andréia Velho da Silva Severo Liziane Pereira Biondo Valéria Terra Colares	Corpo	Estudantes da Educação Infantil, com idades entre 1 a 4 anos e suas respectivas famílias
Minhas Atitudes, Minha Beleza	Cátia Cilene Vargas Oliveira	Corpo	Estudantes da 2ª Série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
A Diversidade Humana do Espaço Geográfico	Gisele Correia Fiorelli	Diversidade	Estudantes da 5ª Série do Ensino Fundamental

ANEXO D – Ficha de Inscrição – Professores-cursistas

GRUPO DE PESQUISA NOSMULHERES

Ficha de Inscrição – Professores-Cursistas

De onde pretende fazer o curso?
( ) Na Escola
( ) Em sua Residência
( ) Outro lugar

Sexo
( ) Feminino ( ) Masculino

Auto-declaração de cor/raça ou etnia:

( ) Preto/a
( ) Pardo/a
( ) Negro/a
( )Branco/a
( )Descendente de indígena
( ) Indígena (residente em aldeia)
( )Amarelo/a
( )Outro.
Qual?

Nome completo

Data de nascimento

Nome da Mãe

CPF

Carteira de Identidade

Órgão expedidor

Data de emissão

UF da identidade

Nacionalidade

Naturalidade (estado)

Telefone residencial fixo ( )

Telefone celular ( )

Telefone trabalho ( )

Email principal

Confirmar Email acima

Endereço (casa)

Bairro (casa)

Cidade (casa)

UF (casa)

CEP (casa)

Endereço (trab)

Bairro (trab)

Cidade (trab)

UF (trab)

CEP:

Nome da escola onde trabalha (opção 1)

Nome da escola onde trabalha (opção 2)

Função

( ) Professor/a
( ) Coordenação Pedagógica
( ) Orientação Pedagógica
( ) Gestor/a
( ) Diretor/a

Tipo de escola
( ) Municipal ( ) Estadual

Localização da escola
( ) Urbana ( ) Rural

Maior escolaridade:

Instituição de Ensino Superior:

Ano de conclusão do Ensino Superior

Instituição de Pós-Graduação

Ano de conclusão da Pós-Graduação

Instituição de outro Curso

Ano de conclusão do outro curso

Algum curso feito na modalidade à distância?
( ) Sim ( ) Não

Qual?

Ano de conclusão deste EAD

Tempo de magistério (anos)

Disciplinas que atualmente ministra

Séries em que atua

Qual o seu principal interesse em fazer esse curso?

Como profissional de educação, você participa ou participou de algum trabalho ou atividade social ligado às temáticas do curso?

( ) SIM ( ) NÃO
Quais?

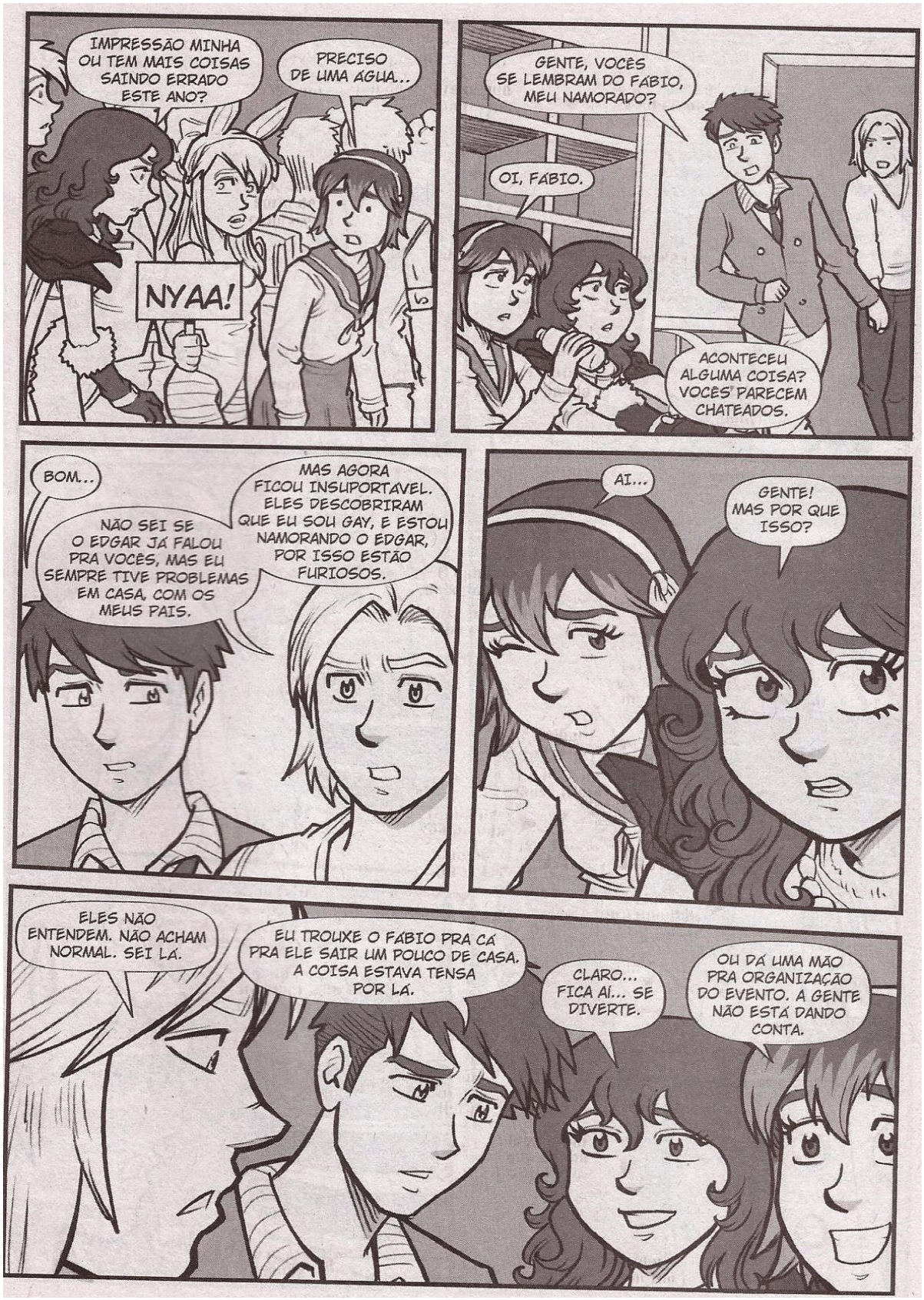
E fora da área de educação, você participa ou participou de alguma atividade ou trabalho social ligado às áreas do curso?

( ) SIM ( ) NÃO

Anexo E – Avaliação GDE UFLA

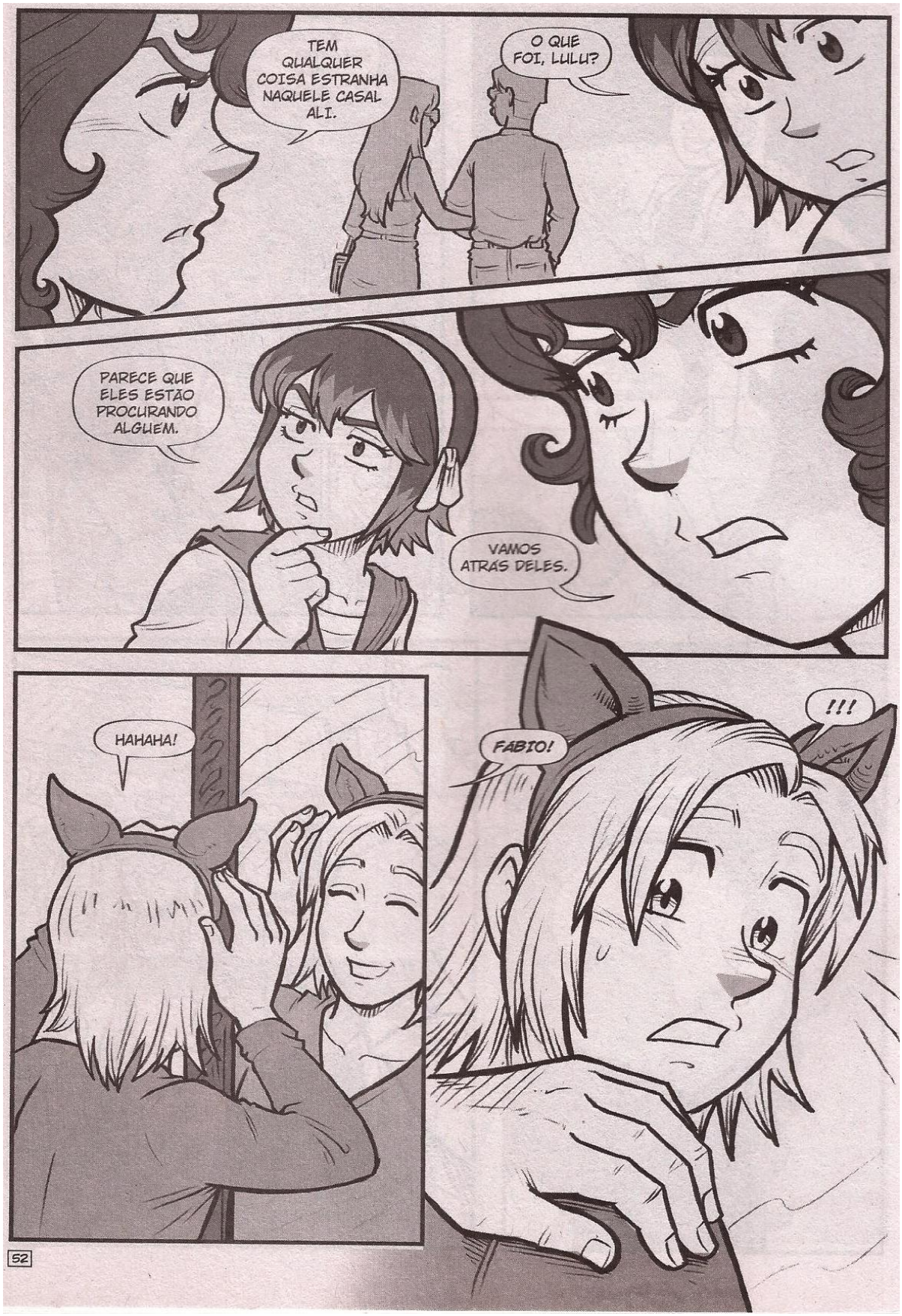
(Trechos da história em quadrinho “Luluzinha Teen e sua Turma” edição nº 57 utilizados na avaliação final da disciplina Educação e Sexualidade da edição do GDE da UFLA de 2013-2014)

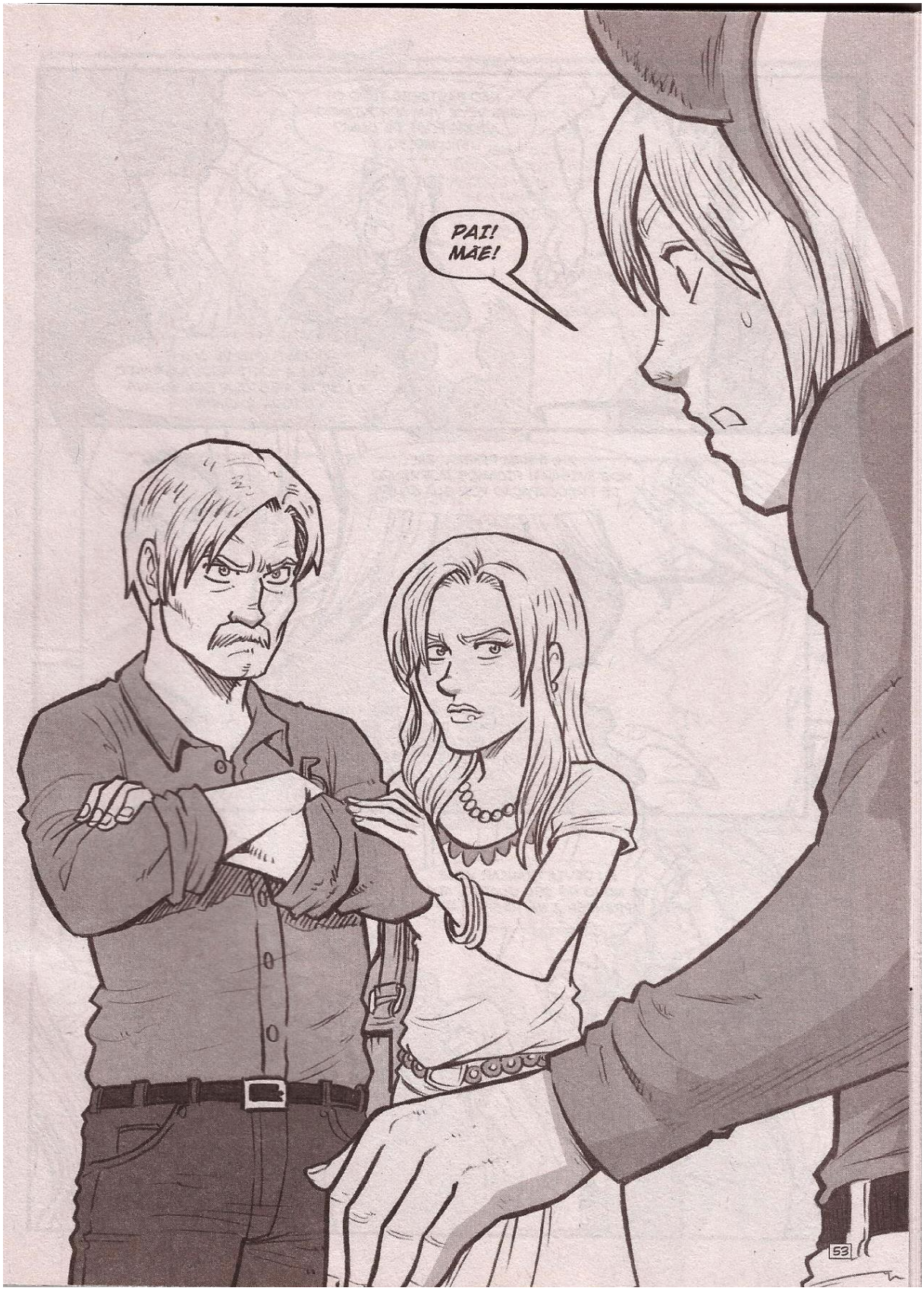
MAS ERA PRA TER UMA TENDA ALI. CADÊ?
E... ESTAVA NO ORÇAMENTO.
AH, É! EU TIREI A TENDA DO ORÇAMENTO. DEPOIS ALGUÉM COLOCOU DE VOLTA. E EU TIREI DE NOVO.
MAS POR QUÊ?!
A GENTE NÃO PRECISAVA CORTAR OS GASTOS DESNECESSÁRIOS?
MAS OLHA O SOL QUE ESTÁ FAZENDO!
E SE CHOVER?
É MESMO.


IMPRESSÃO MINHA OU TEM MAIS COISAS SAINDO ERRADO ESTE ANO?
PRECISO DE UMA AGUA...
NYAA!
GENTE, VOCÊS SE LEMBRAM DO FÁBIO, MEU NAMORADO?
OI, FÁBIO.
ACONTECEU ALGUMA COISA? VOCÊS PARECEM CHATEADOS.
BOM...
NÃO SEI SE O EDGAR JÁ FALOU PRA VOCÊS, MAS EU SEMPRE TIVE PROBLEMAS EM CASA, COM OS MEUS PAIS.
MAS AGORA FICOU INSUPORTÁVEL. ELES DESCOBRIRAM QUE EU SOU GAY, E ESTOU NAMORANDO O EDGAR, POR ISSO ESTÃO FURIOSOS.
AI...
GENTE! MAS POR QUE ISSO?
ELES NÃO ENTENDEM. NÃO ACHAM NORMAL. SEI LÁ.
EU TROUXE O FÁBIO PRA CÁ PRA ELE SAIR UM POUCO DE CASA. A COISA ESTAVA TENSA POR LÁ.
CLARO... FICA AÍ... SE DIVERTE.
OU DÁ UMA MÃO PRA ORGANIZAÇÃO DO EVENTO. A GENTE NÃO ESTÁ DANDO CONTA.

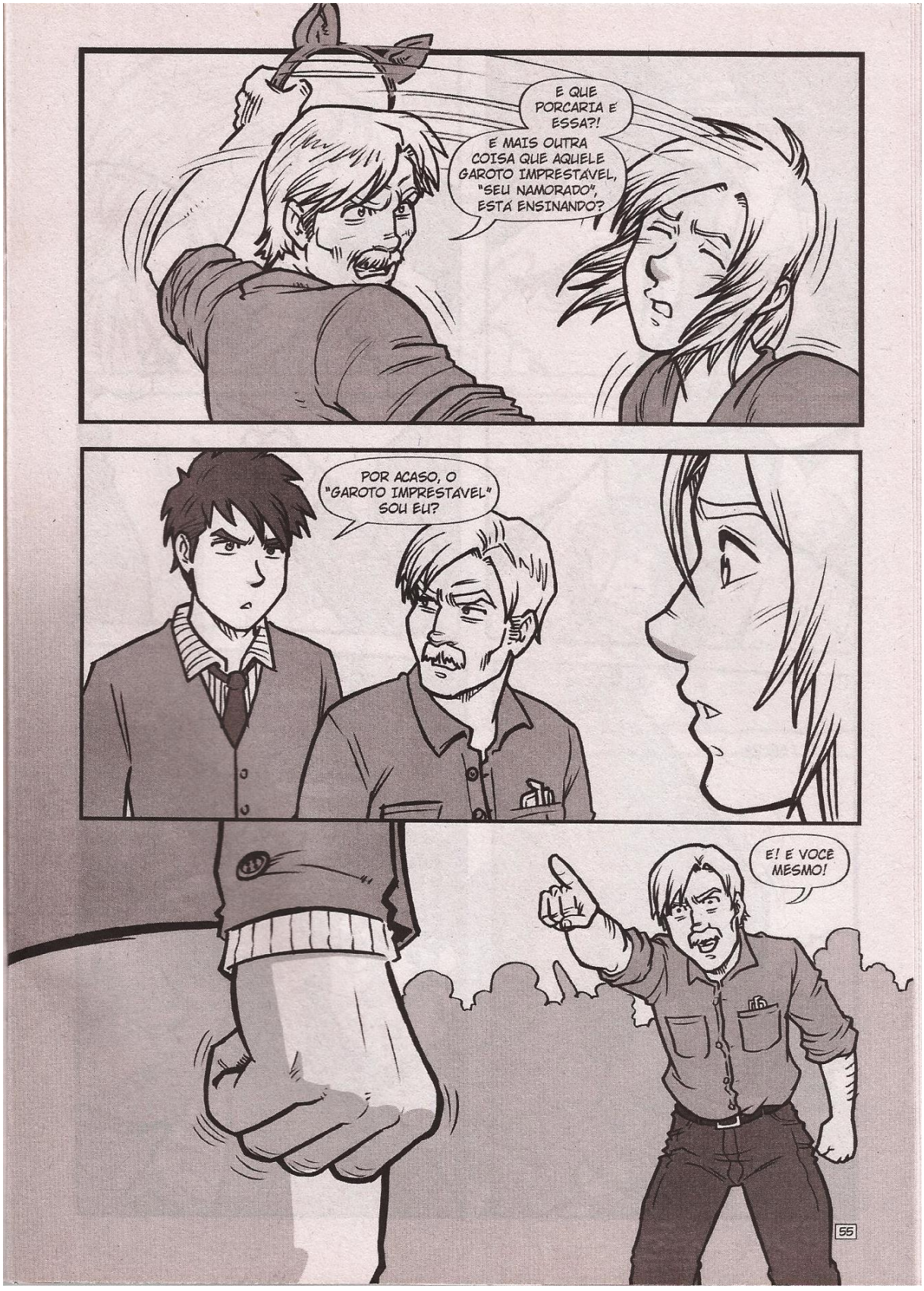
VOCÊ VAI PASSAR A NOITE AQUI TAMBEM, FÁBIO?
VOU DAR UMA MÃOZINHA PRA VOCÊS.
E, QUANTO MAIS TEMPO EU PUDER FICAR FORA DE CASA, MELHOR.
OLHA OS LANCHES. VAMOS COMER?
BURGUER
E TÃO DIFERENTE A GENTE ESTAR AQUI NA ESCOLA, DE NOITE, SOZINHOS...
VERDADE.

FÁBIO, EU AINDA NÃO ME CONFORMO COM ESSE LANCE DOS SEUS PAIS.
NÃO PRECISA FALAR, SE NÃO QUISER, MAS... O QUE ELES FIZERAM QUANDO DESCOBRIRAM TUDO?
AH, ELES BERRARAM UM MONTE, TENTARAM ME TRANCAR EM CASA, AMEAÇARAM ME MANDAR PRA CIDADE DOS MEUS AVÓS. TEM SIDO BEM RUIM.
VOCÊ NÃO PARECE BRAVO COM ELES.
NÃO, EU NÃO ESTOU BRAVO. EU ENTENDO ELES.
SÉRIO?
É. ELES SÃO SUPER CONSERVADORES. A FAMÍLIA INTEIRA É MEIO ASSIM.
E EU MESMO DEMOREI PRA ME ASSUMIR. ENTÃO...
SEI LÁ. É BEM RUIM, MAS EU ENTENDO.
CLARO... EU NÃO ME IMPORTO COM O QUE ACONTECE COMIGO, MAS O QUE ELES FIZERAM QUANDO O EDGAR FOI LÁ EM CASA...
ISSO EU NÃO PERDOO.
DEIXA PRA LÁ...


TEM QUALQUER COISA ESTRANHA NAQUELE CASAL ALI.
O QUE FOI, LULU?
PARECE QUE ELES ESTÃO PROCURANDO ALGUEM.
VAMOS ATRAS DELES.
HAHAHA!
FABIO!
!!!
52

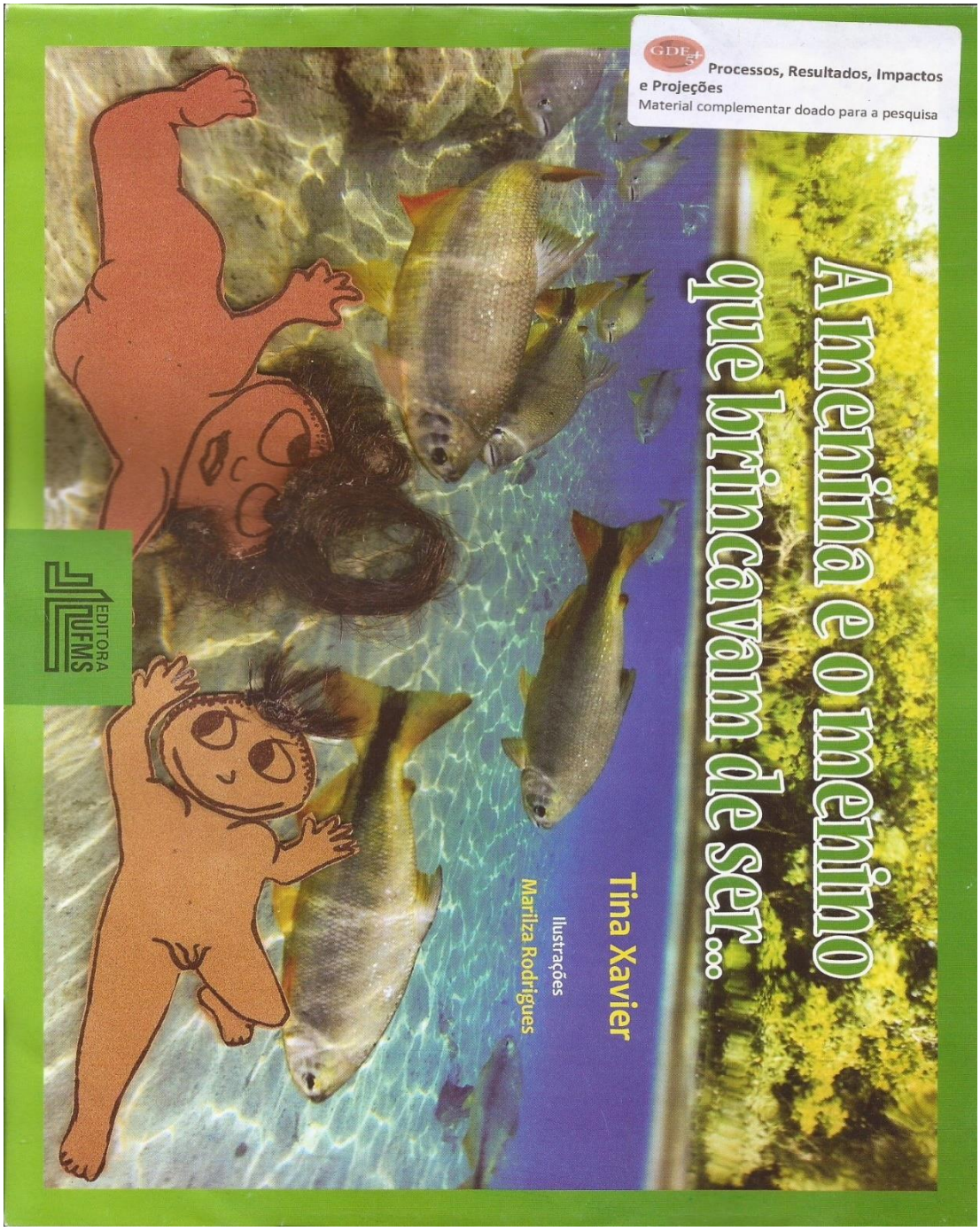

PAI!
MÃE!
53

NÃO BASTASSE TUDO O QUE VOCÊ VEM APRONTANDO, AGORA FOGE DE CASA? SEU MOLEQUE!
QUEM FUGIU DE CASA? EU PASSEI A NOITE AQUI AJUDANDO A LIMPAR A ESCOLA, QUE ESTAVA TODA ALAGADA!
AH, E NEM PENSOU EM NOS AVISAR?! FICAMOS MORRENDO DE PREOCUPAÇÃO POR SUA CAUSA!
E... EU QUERIA FICAR UM POUCO LONGE DE CASA. ERA ISSO QUE VOCÊ QUERIA OUVIR? NÃO AGUENTO MAIS VOCÊS DOIS BERRANDO NO MEU OUVIDO.
EU DEVIA TRANCAR VOCÊ DE NOVO NO SEU QUARTO, ATÉ APRENDER A ME RESPEITAR!
EU RESPEITAR? QUE TAL ME RESPEITAREM UM POUCO, TAMBÉM?

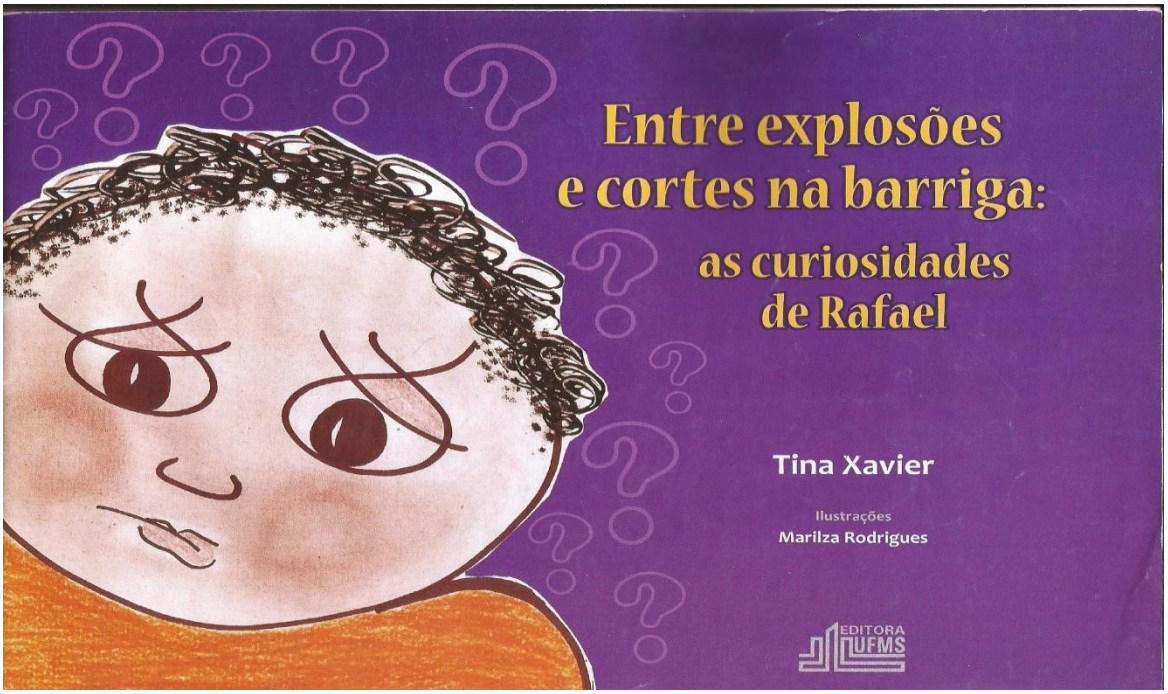

E QUE PORCARIA É ESSA?!
E MAIS OUTRA COISA QUE AQUELE GAROTO IMPRESTÁVEL, "SEU NAMORADO", ESTÁ ENSINANDO?
POR ACASO, O "GAROTO IMPRESTÁVEL" SOU EU?
É! E VOCÊ MESMO!
55

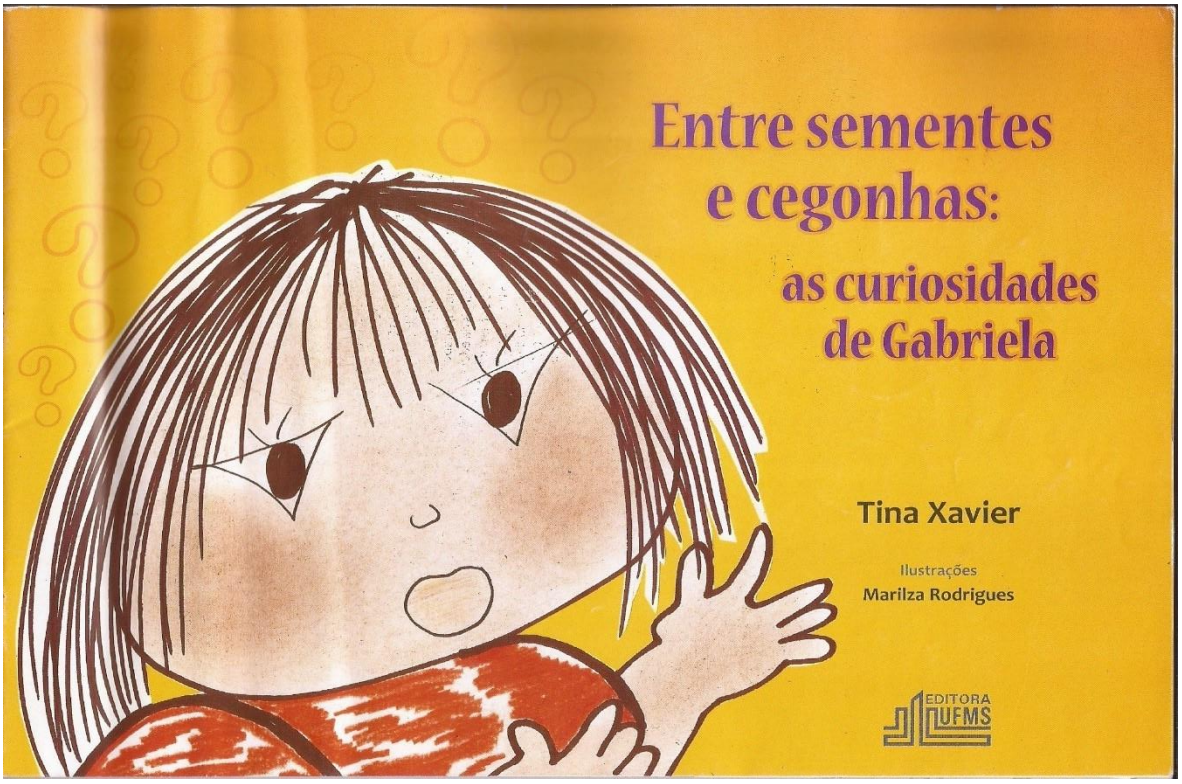
EDGAR, DEIXA ELES PRA LÁ. MELHOR VOCÊ NÃO SE ENVOLVER.
ESCUTA AQUI...
ESPERA...
O QUE ESTÁ ACONTECENDO?

ANEXO F - Capa do livro “A menina e o menino que brincavam de ser...” de Constantina Xavier e Marilza Rodrigues (2009)



Anexo G - Capas do livro “Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela / Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael” de Constatina Xavier e Marilza Rodrigues (2009)





Anexo H - Lista completa de Universidades envolvidas no Projeto GDE+5.

Fonte: CARRARA et al, 2017

O Quadro 2 apresenta o grupo de universidades participantes do estudo de avaliação.

| Quadro 2 | Universidades envolvidas no Projeto GDE+5

Região	IES	Unidade envolvida
Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Grupo de Pesquisa NOSMULHERES Faculdade de Ciências Sociais Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Nordeste	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Departamento de História e Geografia Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMA-Net) Pró-Reitoria de Extensão de Assuntos Estudantis
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) Centro de Educação
Centro-oeste	Universidade de Brasília (UnB)	Faculdade de Educação
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância Departamento de Educação Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)
Sudeste	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades (GSXEs) Departamento de Educação Instituto de Biociências Núcleo de Sexualidade (NUSEX) Faculdade de Ciências e Letras Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (NUDISE)
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Instituto de Medicina Social Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)

| Sudeste	| Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	| Pro Reitoria de Extensão
| Sul	| Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	| Instituto de Educação (IE) | Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) | Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE)

| Sudeste	| Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	| Pro Reitoria de Extensão
| Sul	| Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	| Instituto de Educação (IE) | Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) | Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE)