



UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO CURSO
GDE 2006-2010.

REJANE DA CONCEIÇÃO MEIRELLES

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO CURSO
GDE 2006-2010.**

REJANE DA CONCEIÇÃO MEIRELLES

Sob a orientação da Professora doutora
Nalayne Mendonça Pinto

e Coorientação da Professora doutora
Alessandra de Andrade Rinaldi

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Seropédica, RJ
Agosto de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M499g Meirelles, Rejane da Conceição, 1983-
Gênero na Política Educacional: uma análise do
curso GDE 2006-2010 / Rejane da Conceição Meirelles. -
Seropédica, 2017.
78 f.

Orientadora: Nalayne Mendonça Pinto.
Coorientadora: Alessandra de Andrade Rinaldi.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/Ciências Sociais, 2017.

1. Gênero. 2. Política Educacional. 3. GDE. I.
Pinto, Nalayne Mendonça, 1974-, orient. II. Rinaldi,
Alessandra de Andrade, 1972-, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/Ciências
Sociais. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Rejane da Conceição Meirelles

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração em Ciências Sociais.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/08/2017

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação

Nalayne Mendonça Pinto Prof^a. Dr^a PPGCS/UFRRJ (orientadora)

Alessandra de Andrade Rinaldi Prof^a. Dr^a PPGCS/UFRRJ (coorientadora)

Moema de Castro Guedes Professora Doutora PPGCS/UFRRJ

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato Professor Doutor PPGEDU/UFRRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Professora Dra Nalayne Mendonça Pinto, uma referência profissional, por estar sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas; pela objetividade das sugestões e críticas; e pela amizade, pelo carinho e pela confiança que depositou em mim ao longo dessa jornada.

Agradeço a Professora Dra Alessandra Rinaldi pelos ensinamentos oferecidos em diversos momentos desde a primeira vez que conversamos sobre o tema; pela constante atenção; e pelos providenciais encaminhamentos às instituições e pessoas que entrevistei e foram fundamentais para esta dissertação.

Agradeço a Professora Dra Moema Castro pelo incentivo e por ter partilhado de modo muito sensível seus questionamentos e suas provocações; pela cortesia em compor esta banca examinadora; e pelo inesgotável carinho.

Agradeço ao Professor Dr Rodrigo Rosistolato pelas contribuições que fez no exame de qualificação e pela gentileza de integrar a banca desta dissertação.

Agradeço a Danúzio Ribeiro Alves, meu equilíbrio, pela paciência, por sua generosidade e pela revisão cuidadosa que fez neste trabalho.

Agradeço aos meus alunos e minhas alunas, em especial a Lexie Ventura por sua delicadeza e educação e pelas horas de conversas instigantes que muito contribuíram para a compreensão da profundidade e da importância das reflexões acerca do humano que existe acima de toda e qualquer identidade.

RESUMO

MEIRELLES, Rejane da Conceição. **Projeto “Gênero na política educacional: uma análise do curso GDE 2006-2010”**. 2017. 78 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Esta dissertação tem por objetivo analisar a Política Pública Gênero e Diversidade na Escola – GDE no período de 2006 a 2010 no que concerne a questão de gênero e diversidade presentes nos livros didáticos disponibilizados pelo curso. Assim, inicialmente situamos o GDE no cenário político brasileiro, em seguida empreendemos uma reflexão sobre os fundamentos de sua criação e sobre os atores sociais envolvidos. Posteriormente, realizamos uma análise do material didático produzido pelos conteudistas e coordenadores do projeto, a fim de refletir sobre quais concepções de gênero/diversidade estão presentes no material e orientaram a formação dos professores que passaram pelo programa.

Finalmente analisamos a questão dos direitos humanos no GDE, suas origens, suas fundamentações e seus desdobramentos, incidindo sobre o problema a noção de dispositivo de poder construída por Foucault, permitindo-nos tecer um quadro mais amplo dos fatores que envolveram a montagem do GDE e das consequências de sua execução.

Palavras -chave: Gênero, Diversidade, Educação.

ABSTRACT

MEIRELLES, Rejane da Conceição. Project “**Gender in educational policy: an analysis of the GDE course 2006-2010**”. 2017. 78 p. Dissertation (Master in Social Sciences). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This dissertation aims to analyze the Public Policy Gender and Diversity in the School - GDE in the period from 2006 to 2010 regarding the issue of gender and diversity. Thus, we initially situate the GDE in the Brazilian political scene, and then we undertake a reflection on the foundations of its creation and on the social actors involved. Subsequently, we carried out an analysis of the didactic material produced by the content and coordinators of the project, in order to reflect on which conceptions of gender / diversity are present in the material and guided the training of the teachers who went through the program.

Finally, we analyze the issue of human rights in the GDE, its origins, its foundations and its unfolding, focusing on the problem the notion of power device constructed by Foucault, allowing us to provide a broader picture of the factors that involved the assembly of the GDE and consequences of its implementation.

Key Word: Gender, Diversity, Education.

LISTA DE ABREVIACOES

CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos;
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher;
DSTs	Doenças sexualmente transmissíveis;
EaD	Ensino à Distância;
EGeS	Especialização em Gênero e Sexualidade;
GDE	Gênero e Diversidade na Escola;
GPP-GeR	Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça;
GSD	Curso Gênero y Sexualidad: competencias para la docência;
IMS/UERJ	Instituto de Medicina Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgneros;
MEC	Ministério da Educação;
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PNEDH	Plano Nacional de Educação em 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;
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial;
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres;
UAB	Universidade Aberta do Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A CRIAÇÃO DO GDE	14
1.1 Contexto histórico-político	14
1.2 O papel do CLAM	20
1.3 Os atores sociais envolvidos na criação	24
2 CONHECENDO O GDE	28
2.1 O Livro de Conteúdo	30
2.1.1 Imbricações entre diversidade cultural, gênero, raça e sexualidade no Livro de Conteúdo	34
2.1.2 Masculinidades	36
2.2 Educação normatizadora, mas potencialmente revolucionária	38
2.3 Fundamentos legais do GDE	40
3 A DESNATURALIZAÇÃO DO GÊNERO E A DIVERSIDADE COMO UM VALOR	44
3.1 Gênero: um discurso que incomoda	44
3.2 Diferença e diversidade: tem diferença?	50
3.2.1 Em busca do reconhecimento	53
4 DIREITOS HUMANOS NO GDE	58
4.1 A incidência dos Direitos Humanos no contexto educacional	58
4.2 Direitos Humanos: um dispositivo de poder	59
4.3 GDE: um dispositivo de poder	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXO: Folha de assinatura digital	78

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o propósito de analisar o curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE no período compreendido entre os anos 2006 e 2010. Trata-se de uma política pública ainda em andamento que tem por objetivo promover a cultura dos direitos humanos, combatendo as variadas formas de discriminação e preconceitos existentes na escola. Ao longo de mais de dez anos a política pública GDE foi realizada em mais de trinta universidades¹ que aderiram ao programa Universidade Aberta do Brasil. A extensão do GDE representa no campo da educação uma das políticas públicas de maior alcance no Brasil que trata das temáticas gênero e diversidade na escola. Este amplo alcance é resultado de um projeto que, apesar de encarar uma problemática extremamente complexa, expressou a importância de sua finalidade. Neste trabalho, vamos analisar a constituição e a execução desta política pública, no período descrito acima, no que concerne aos suportes teóricos e políticos usados na produção do GDE e às concepções de gênero e diversidade apresentadas pelo curso.

Cabe explicitar aqui algumas razões pelas quais o campo do conhecimento das políticas públicas ganhou maior relevância nas Ciências Sociais e tomou folego nas últimas décadas. Este campo é multidisciplinar em sua natureza, pois envolve de forma taxativa a Ciência Política, a Sociologia e a Economia e nos auxilia na construção de pensamentos, reflexões e teorias diretamente relacionados com o terreno das ações, da atividade humana no nível mais prático possível².

Com efeito, política pública pode ser resumida como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações” (SOUZA, 2014, p. 69).

Nesse sentido, nossa análise do GDE está assentada em duas vertentes de estudo: os estudos de políticas públicas e os estudos de políticas sociais. Estudos sobre políticas públicas buscam analisar o processo de formulação da própria política buscando compreender os motivos que levaram a sua criação e como ela foi desenhada institucionalmente. Já as políticas sociais focam nos resultados, nas implicações da política. (SOUZA, 2014)

Conforme Farah, a definição de política pública está assentada em ações do Estado que refletem ou exprimem um jogo de interesses (FARAH, 2004). Evidentemente, as conceituações de política pública não estão encerradas nesta curta definição, no entanto ela nos auxilia a compreender o curso GDE como uma política pública demandada por Secretarias ligadas à Casa Civil que objetivava incorporar questões relativas ao gênero e à diversidade na escola.

Metodologicamente, o primeiro passo para analisar a política pública GDE, foi o levantamento do material que o curso produziu. Para tal, verificamos que além do *Livro de Conteúdo do GDE*, confeccionou-se também um *Caderno de Atividades* e outro livro que versa sobre as diretrizes pedagógicas do GDE. Este conjunto de textos é um importante arquivo para

¹ Ver Avaliação de processos, resultados, impactos e projetos – Gênero e Diversidade na Escola, 2017.

² Conforme Souza, 2014 as “políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.” (p. 69)

nossa pesquisa, tendo em vista que nesses três documentos encontramos as orientações e fundamentos da política pública ora estudada.

Como referencial teórico de leitura desses documentos, utilizamos os caminhos abertos por Foucault no que tange à análise do discurso, de maneira que o material didático produzido pelos conteudistas do projeto é o objeto central de nossa análise, através dele refletimos sobre as concepções de gênero/diversidade que orientaram a formação dos professores que passaram pelo programa. Assim, ao considerarmos o conjunto de textos como discursos imersos na vontade de saber/verdade, nossa investigação visa compreender como os discursos relacionados com gênero e diversidade foram produzidos no GDE, isto é, em que circunstâncias históricas, quais foram seus autores, quais outros discursos estão em disputa, quais poderes estão em jogo.

O passo seguinte foi a realização de entrevistas em profundidade com o à época Coordenador Geral do curso GDE/2006 e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/CLAM e com a também à época Coordenadora Executiva do GDE. Coletar dados a respeito da implementação dessa política pública permitiu tecer um quadro mais completo dos fatores que envolveram a montagem do GDE.

Ao pensar os objetivos desta pesquisa, algumas reflexões foram conduzindo minhas análises, busquei compreender os argumentos dos gestores na elaboração dessa política pública; verificar as percepções que os gestores do GDE têm sobre os professores para os quais é dirigido o curso; procurei identificar os referenciais de luta mobilizados por essa política pública. E nesse movimento, compreendi que para além de analisar a própria política GDE, estava também indagando acadêmicos e gestores sobre suas leituras das escolas e sobre suas percepções de professoras e professores que lá estavam.

É importante dizer que não participei do GDE, no entanto minha trajetória profissional se liga de forma visceral ao tema estudado. Refazer os caminhos que me conduziram ao estudo desta política pública pode, de alguma maneira, aclarar os desafios que enfrentei partindo do meu lugar específico de fala. Como professora de História da rede estadual do Rio de Janeiro, trabalhando na Baixada Fluminense, especificamente, nas periferias de Nova Iguaçu e tendo passado por sete escolas ao longo de oito anos, o que vi e experienciei me motivou decisivamente a estudar questões de identidade, principalmente no que se refere às percepções de gênero de alunos e professores. Frases do tipo “isso não é comportamento de menina”; “pode ser gay, mas tem que ser homem”, “as mulheres precisam ficar em casa para cuidar da educação dos filhos, como antigamente” dentre outras foram ouvidas nas escolas por que passei. Deixo claro que não procurava nas falas de meus alunos e colegas professores discriminações de gênero, mas eventualmente as encontrava. Desse modo, a leitura de Mills foi de grande ajuda, uma vez que, seus esquemas de pensamento no que tange à imaginação sociológica perpassam a subjetividade e o trabalho intelectual.

“Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode ‘ter experiência’ significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. Como cientista social é preciso controlar esta ação recíproca bastante complexa, apreender o que experiencia e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como um artesão intelectual.” (MILLS, 1969, p. 22)

É sempre complicado, talvez temeroso, estar tão ligada ao campo de análise. E sentimos que a distância necessária do objeto será relativizada, em virtude de minha própria história. Entretanto, ciente destas experiências pessoais, minha subjetividade será questionada por minhas escolhas metodológicas, não aleatórias, mas dialogadas com a literatura, necessárias para construir a objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. Esperamos que com essas tensões configuradas possamos ter uma melhor compreensão dos objetivos deste trabalho.

Recomprominar minha trajetória também me leva a questionar as motivações pelas quais decidi embarcar num novo campo do conhecimento: as Ciências Sociais. Formada em História e trabalhando como professora desta disciplina percebia que meus referenciais teóricos e minha área de pesquisa não davam conta de explicar minhas angústias cotidianas experienciadas com minhas alunas e meus alunos. Muito frequentemente, saltavam-me aos olhos em sala de aula, questões importantes cujo pano de fundo eram preconceitos ou discriminações inconscientes sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, entretanto pouco clarificadas em termos de uma cientificidade que eu mesma exigia. Buscava, então, tratar tais questões de forma menos afetada, mais objetiva e consistente, porém sem perder a atenção. Assim, o instrumental teórico que tanto buscava para elucidar meus questionamentos foi solidificado na área das Ciências Sociais.

As análises de Ignacio Cano (2012) sobre uma peculiaridade epistemológica das Ciências Sociais me serviram de grande auxílio na condução deste trabalho. Nelas se confundem sujeito e objeto, dando origem a um universo de possibilidades, dentre as quais a de que o cientista faça indagações a si mesmo, na condição de parte de um grupo, a respeito do sentido das atitudes dos membros desse grupo, através da introspecção ou da empatia. Importa também destacar que o resultado do conhecimento das Ciências Sociais pode transformar o seu objeto, uma vez que os indivíduos têm a possibilidade de fazer desse saber uma mudança no próprio comportamento. É nessa medida que as ciências sociais, tendo por objeto a problemática das identidades de gênero e diversidade, nas escolas, constituem um campo complexo e fecundo. Complexo porque somos seres humanos que temos como característica o fato de estarmos sempre em construção e ao analisarmos-nos no âmbito dessa coincidência entre sujeito e objeto precisamos de uma honestidade intelectual e de uma isenção bastante rigorosa a ponto de evitar preconceitos, julgamentos apressados e imprecisões. E fecundo porque deve nos propiciar novos olhares, novas bases, novas linhas de ação para transformar nossos comportamentos em busca de um processo formador mais humano em nossas escolas.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 faz uma análise das condições de criação do GDE envolvendo o processo histórico e as circunstâncias políticas brasileiras à época de seu surgimento. Os atores sociais que contribuíram de forma decisiva para a criação da política pública GDE também são analisados neste capítulo. Discutimos de onde vieram as demandas do curso e quais órgãos encamparam a ideia. Outro aspecto importante investigado foi o papel do Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM) no desenvolvimento do GDE. Para fazer esta última análise, tivemos que necessariamente tecer um quadro da relevância desta instituição no cenário de lutas políticas contra as discriminações de gênero e diversidade no Brasil nos últimos dez anos. Por isso o capítulo contou com um breve histórico do CLAM.

O segundo capítulo faz uma análise do material didático no que diz respeito às temáticas de gênero e diversidade sexual. O esforço foi realizado no sentido de classificar os termos e conceitos mais trabalhados no GDE.

O terceiro capítulo faz um apanhado das principais correntes teóricas acerca da categoria gênero. A noção de diversidade também é abordada no capítulo. Buscamos, mais precisamente, compreender quais os limites e as possibilidades de uso do conceito de diversidade, uma vez que ele começa a ser recusado cedendo lugar ao conceito de diferença. Em meio a uma genealogia do conceito de gênero, verificamos a utilização de gênero e diversidade no GDE.

O último capítulo se destina a analisar a perspectiva dos Direitos Humanos no GDE e se ele pode funcionar como um dispositivo de poder na perspectiva de Foucault.

CAPÍTULO I – A CRIAÇÃO DO GDE.

1.1 – Contexto histórico-político

Uma expressiva produção de políticas governamentais dirigidas à promoção da igualdade racial, ao combate à homofobia³ e à discriminação LGBT e ao combate à violência contra a mulher⁴ foi lançada na primeira década do século XXI no Brasil. Isso sugere que a temática das diversidades estava na agenda política do governo brasileiro desse momento. O início do primeiro governo Lula (01/01/2003 a 01/01/2007) foi marcado pela criação de diversas secretarias ligadas às áreas sociais que contemplavam, em certos termos, reivindicações históricas de movimentos sociais. Assim, em 2003 foram instituídas a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM e a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR.

Além disso, o Plano Plurianual⁵ sancionado em 2004, que contemplava o quadriênio 2004/2007 (PPA), prescrevia o fortalecimento da cidadania através da garantia dos direitos humanos e tinha como objetivo, dentre outros, a inclusão social fundada na promoção da redução das desigualdades de gênero, considerando, dessa forma, o respeito às diversidades das relações sociais (PPA2004/2007).

Nessa sistemática de envidar esforços para ampliar a cidadania, atendendo às demandas diferenciadas de grupos socialmente vulneráveis, foi criada em 2006 a política pública denominada GDE - Gênero e Diversidade na Escola. Este projeto foi implementado pelo governo brasileiro através de diversos ministérios, entre eles a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial e o Ministério da Educação; juntamente com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e o British Council⁶. O GDE constitui-se em um curso de atualização para professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das diversas áreas de conhecimento. Seu projeto piloto, em 2006, foi realizado em seis municípios brasileiros (Dourados, Maringá, Niterói, Nova Iguaçu, Porto Velho e Salvador) com o objetivo de desvelar e combater de modo mais eficaz as formas pelas quais se estabelecem os processos discriminatórios na escola, em especial o racismo, o sexismo e a homofobia (BARRETO, 2008).

Gênero e diversidade são temáticas que estão na pauta do dia, seja para defender os sujeitos de direito que esses termos ensejam, através de debates e de políticas públicas; seja para rechaçar seus usos e possibilidades de estudo, inclusive mediante discursos religiosos,

³ Segundo Daniel Welzer-Lang, 2001, homofobia é definida como a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. P. 465

⁴ Referimo-nos a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003, ao Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, ao Programa Brasil sem Homofobia; Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004 e ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2004 e a Lei Maria da Penha, de 2006.

⁵ LEI Nº 10.933, DE 11 DE AGOSTO DE 2004. Ver Orientação Estratégica do Governo Anexo I – O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República.

⁶ Organização internacional do Reino Unido, sem fins lucrativos, que atua nos campos de educação e relações culturais. A presença desta instituição significa que já havia uma agenda internacional que influenciava o debate nacional.

discursos homofóbicos, condutas racistas e violências de gênero, práticas que se repetem diariamente nos espaços públicos e privados. Termos pejorativos também são utilizados para se referir a gays, lésbicas, transexuais dentre outras minorias. Em que pese o caráter geral da afirmação não é preciso muito esforço para encontrar projetos de leis, normativas, discursos e leis que produzem silenciamentos de pontos de vistas e apagamentos de pessoas no que se refere aos direitos de determinados segmentos da população, principalmente no ambiente escolar⁷.

O ano de 2014 foi fundamental para definirmos a política educacional do Brasil, uma vez que o Plano Nacional de Educação – PNE⁸ foi implementado neste ano. Todavia, forçoso é ressaltar que ele não foi aprovado em seus termos originários, uma vez que foi subtraído o termo “gênero” que aparecia em seu projeto de 2010⁹. Como efeito cascata, acompanhamos no biênio 2015/2016 uma avalanche de discussões em diversas câmaras municipais sobre a manutenção ou retirada da palavra gênero nos Planos Municipais de Educação¹⁰. Estas discussões e disputas sobre o que é permitido dizer na escola ou o que é possível ensinar foram tão intensas que em algumas ocasiões vimos que as altercações se excederam e alguns participantes chegaram às vias de fato¹¹. Os discursos mobilizados eram de um lado relacionados com a família¹² e de outro relacionados com o saber científico e com o dismantelamento de preconceitos. É possível dizer que estamos lidando com a velha discussão do espaço público versus espaço privado, entretanto temos novos contornos, novas nuances. E não se trata de escolher entre um lado ou outro, mas trata-se sobretudo de pensar uma Política Educacional de maneira profunda. Afinal, pensar gênero e diversidade é pensar, a rigor, o enredamento cultural, sexual, histórico e religioso do mundo.

⁷ A título de exemplo temos o projeto de Lei 4576 de 16 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu, que “veda a distribuição, divulgação e exposição de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino na rede pública de Nova Iguaçu” que após divulgação em grandes mídias foi parcialmente vetada pelo prefeito. O próprio Plano Nacional de Educação de 2014 exclui o termo gênero de seu conteúdo.

⁸ O PNE tem a atribuição de definir as diretrizes e metas para a educação por um período de dez anos.

⁹ Ver redação final do PROJETO DE LEI Nº 8.035-B DE 2010 da COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA. Art. 2º São diretrizes do PNE: III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Disponível em www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/

¹⁰ Podemos citar como exemplo o projeto de lei aprovado no dia 22 de março de 2016 na Câmara de Vereadores de Teresina - PL nº 20/2016 que proíbe o debate sobre as questões de gênero nas escolas de educação básica da rede municipal da capital. “Art. 1º Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestações da ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Teresina”. Disponível em www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/projeto-de-lei-20-2016 Acesso em 07. Fev. 2017

¹¹ A título de exemplo ver matérias “Ideologia de gênero provoca bate-boca na Câmara de Belo Horizonte” disponibilizado em http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/09/25/interna_politica,691830/ideologia-de-genero-provoca-bate-boca-na-camara-de-belo-horizonte; “Câmara aprova Plano Municipal de Educação de SP sem palavra gênero” disponibilizado em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>; “Vereadores excluem gênero de Plano de Educação paulistano” disponibilizado em <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/08/vereadores-aprovam-plano-municipal-de-educacao-sem-discussao-de-genero-7921>. Acesso em 07/07/2016

¹² O Projeto de Lei 6583/2013, conhecido como o Estatuto da Família visa tornar taxativo o conceito de família originada pela união entre homem e mulher. O projeto estabelece família como “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou de união estável, e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus filhos” (PL 6583/2013).

Em meio a esse quadro difícil, algumas instituições vêm se mobilizando para promover o respeito e combater as mais variadas formas de discriminação e a política pública GDE faz parte desse movimento.

É preciso compreender, no entanto, que historicamente o período da redemocratização do Brasil dos anos 1980 foi marcado por intensas lutas pelos direitos das mulheres. Debates travados na arena política tinham uma extensa gama de temas, como violência contra a mulher, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde, educação das mulheres, luta contra o racismo etc.

Em 1985, como resultado de reivindicações manifestadas no *Seminário Mulher e Política* realizado em São Paulo no ano de 1984, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)¹³ que de acordo com Lourdes Bandeira (2005) foi a primeira experiência de institucionalização das demandas em relação às mulheres no Brasil. O CNDM era composto por 17 conselheiras nomeadas pelo Ministro da Justiça das quais 1/3 eram advindas de movimentos sociais de mulheres:

Art. 4º O Conselho deliberativo terá assegurado, em sua composição a participação dos grupos autônomos de defesa dos direitos da mulher, dos movimentos femininos, das associações de caráter civil, da comunidade acadêmica vinculada ao estudo de condição feminina, dentre outros setores interessados nos direitos da mulher, indicadas por lista tríplice.

§ 1º Entende-se por movimentos femininos as organizações ou grupos de mulheres cuja razão de associação seja a luta em prol dos direitos da mulher. (Regimento interno do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – Capítulo II, 1985)

O objetivo do CNDM era promover, em âmbito nacional, políticas que visassem eliminar a discriminação das mulheres, assegurando-lhes condições de liberdade, igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país¹⁴. Desse modo, o CNDM lançou a campanha *Mulher e Constituinte*¹⁵ que tinha como palavras de ordem “Constituinte para valer tem que ter palavra de mulher”. Na mídia e na história a atuação dessas mulheres ficou conhecida como o “lobby do batom” e mais da metade de suas reivindicações apresentadas foram aprovadas.

Farah (2004), ao discutir a incorporação da temática gênero nas políticas públicas e programas governamentais esclarece-nos que na década de 80 foram implementadas, sob o impacto do movimento de mulheres constituído desde os anos 70, as primeiras políticas públicas com este recorte. As Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) criadas em 1985 são exemplos dessas políticas públicas.

Jaccoud e Beghin (2002) ao avaliarem o período de 1995 a 2002 no que concerne às políticas públicas orientadas para o combate à discriminação, concluem que este foi um

¹³ Criado pela Lei 7353, de 29 de agosto de 1985 era um órgão de deliberação coletiva do Ministério da Justiça, com autonomia administrativa e financeira.

¹⁴ Ver Art. 1º do Regimento interno do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/anexo/and96895-88.pdf. Acesso em 01/07/2016.

¹⁵ Essa campanha lançou a “Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte” originada a partir de uma grande mobilização com debates realizados em todo o país. A carta contendo propostas foi entregue ao Congresso Nacional no dia 26 de agosto de 1986, pelas mãos de mais de mil mulheres. Disponível em <http://mulheres.org.br/violencia/planobnacional.html>. Acesso em 13/07/2015

momento de discussão sobre políticas focais de enfrentamento ao racismo. Porém, as ações realizadas para encarar o problema eram desorganizadas, desarticuladas e de pouca efetividade.

No campo da educação os PCNs/1997 foram, na década de 90, a grande novidade no tratamento dos assuntos gênero e sexualidade. Com o objetivo de auxiliar o professor na tarefa de educar para a cidadania¹⁶, os PCNs/1997 incorporaram em seus temas transversais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental a temática *Orientação Sexual*, na qual define o conceito de gênero da seguinte maneira:

“O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade.” (PCNs, 1997, p. 321)

No que diz respeito a essa discussão no ambiente político/educacional brasileiro, apesar do caráter inovador de seus temas transversais, a definição do conceito de gênero presente nos PCNs/1997 alinha-se ao modelo binário definido por Gayle Rubin em 1975 como “sistema sexo-gênero”. Embora não seja possível identificar com precisão os referenciais teóricos com todos os autores utilizados na elaboração dos temas transversais dos PCNs/1997, faz-se necessário resgatar, mesmo que de forma breve, uma parte da história dos usos do conceito gênero.

Sabemos que todo discurso é historicamente situado e a proposição de gênero defendida pelos PCNs/1997 cerra fileiras na segunda onda do movimento feminista¹⁷ iniciado no final dos anos 60. Nesse período, uma leitura que ganhou destaque e se tornou bastante influente na composição do conceito de gênero, foi o texto *O tráfico de mulheres* de Gayle Rubin. A autora buscava compreender as origens da opressão das mulheres para, então, identificar as maneiras pelas quais seria possível acabar com as hierarquias de gênero. Com esta preocupação, Rubin propôs uma leitura alternativa de Lévi-Strauss e Freud em que as estruturas sociais são conjugadas às estruturas psíquicas. Desse modo, os sistemas de parentesco de Strauss que requisitam uma divisão de sexo são articulados a fase edípica de Freud, período da divisão do sexo.

Os instrumentos conceituais de ambos os autores são mobilizados para descrever aspectos da vida social (lugar da opressão da mulher). O que há de específico nesta

¹⁶ Na apresentação dos Temas Transversais, os PCNs/1997 afirmam que “a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.” p. 25

¹⁷ No final dos anos sessenta e início dos setenta, tem origem a segunda onda do movimento feminista. Esta etapa foi caracterizada pela afirmação das diferenças e da identidade em contraposição a primeira fase, na qual se buscava o reconhecimento da igualdade através de demandas por direitos. É comum encontrar uma divisão em três etapas na historiografia feminista que se referem, de modo geral e resguardadas as circunstâncias históricas de cada sociedade, à fase universalista, à fase diferencialista e à fase pós-moderna. À fase universalista ou humanista corresponde o período do século XVIII e XIX. Ela foi caracterizada pelas lutas em favor dos direitos civis e sociais que naquele momento eram prerrogativas apenas dos homens. O período da segunda metade do século XX diz respeito à segunda fase que está associada à política de identidades; já a terceira fase filia-se a teoria pós-moderna e engloba o final do século XX e início do século XXI. (SCAVONE, 2008).

argumentação é que esta parte da vida social é nomeada por Gayle Rubin como “sistema sexo-gênero”.

“Adoto como definição preliminar de um ‘sistema sexo-gênero’: um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. (RUBIN, 1993, p. 2)

Nesse sentido, o gênero faz alusão à cultura, estando, portanto, disposto à mudança histórica. Já o sexo permanece protegido na natureza. Preocupada em desmontar a hierarquia de gênero, Rubin afirma que a subordinação das mulheres é um produto social, no entanto, o desenvolvimento de seu sistema sexo/gênero fez corrente na perspectiva binária natureza/cultura que teve como resultado a conservação da percepção naturalizada do sexo. Esse aspecto dual vem sendo criticado por autores que perceberam nessa materialidade a naturalização de determinadas práticas discursivas.

Outros estudos como o de Karen Mary Giffin (2006), também rejeitam a ciência binária e fazem perceber a produção do conhecimento como um processo social e histórico. Contudo, sua crítica principal ao binário modelo sexo/gênero parte do princípio de que a biologia não está separada do construto gênero, de que não se trata de dividir corpo e mente. É necessário construir uma nova epistemologia que não carregue o dualismo e que desvele a natureza ideologizada do mundo social. Assim ela afirma

“os velhos hábitos binários continuam a se infiltrar mesmo no que parece ser o consenso maior nos estudos de gênero – sua construção social. Se o conceito de ‘gênero’, elaborado para se opor à determinação biológica, quer dizer que a biologia está excluída dessa construção, encarnamos o dualismo, re/produzimos o binário do biológico/social como polos estanques e opostos, e nos aproximamos perigosamente da velha ideia da mente cartesiana, que se separa do corpo e das emoções, vistos como fontes de perturbação no conhecimento.” (GIFFIN, 2006, p. 642).

Paralelamente, Donna Haraway (2004) ao escrever um verbete sobre gênero, elucida que a oposição natureza/cultura que marca a identidade de gênero encontra lugar na reformulação liberal das ciências biológicas e sociais do período pós-guerra. A autora explica que nos anos cinquenta, o psico-endocrinologista John Money popularizou a ideia de que o gênero sofre influência do meio e que o sexo está territorialmente localizado no corpo (HARAWAY, 2004). Isto significa que sexo e gênero são categorias distintas em que se aplicássemos uma equação, o gênero estaria para a cultura e o sexo para a biologia/natureza.

O caminho binário foi trilhado pelas feministas da segunda onda que apesar de criticar o binarismo natureza/cultura viam no dualismo sexo/gênero uma base forte para contestar o determinismo biológico (HARAWAY, 2004). Por outro lado, o sexo resguardado na biologia não sofreu críticas. Em outras palavras “o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, está também sendo incorporada.” (NICHOLSON, 2000, p. 3)

O sistema sexo-gênero criado por Rubin alimentou um debate teórico com resultados efetivos no campo político. No Brasil, os PCNs/1997, ao expressar um conceito de gênero em

oposição a uma noção de ‘sexo’, institucionalizaram um referencial teórico com traços essencialistas. Não é por acaso que a própria autora do sistema sexo-gênero, anos mais tarde vai criticar sua tese¹⁸. Cabe assinalar que os PCNs foram apresentados a população no ano de 1997 momento em que o binarismo presente nos usos do conceito gênero já estava sendo intensamente criticado¹⁹. Entretanto, a concepção dual prevaleceu no referido documento.

É possível traçar um paralelo entre a maneira como a acepção de gênero foi construída nos PCNs/1997 e o modo pelo qual esse conceito passou a ser utilizado nas conferências organizadas pela ONU relacionadas com desenvolvimento e Direitos Humanos na década de 90. Sonia Correa e José Eustáquio Diniz Alves (2009) ao avaliarem o uso do conceito de gênero na ONU a partir da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento, realizada no Cairo em 1994 explicam que a versão mais “bem comportada” de gênero, isto é, aquela que manifestava a concepção dual homem/mulher e cultura/biologia preponderou nos debates que se seguiram a essa conferência sobretudo porque “essa era a visão hegemônica no ativismo feminista global” e também “porque tinha maiores possibilidades de ser incorporada pelas instituições que se buscava influenciar (que, inclusive, a consideravam demasiadamente radical)” (2009, p. 130).

Sem dúvida, os PCNs/1997 contribuíram para que a temática das relações de gênero e sexualidade fosse incorporada pela Educação, ao passo que revelaram a necessidade de discutir no campo educacional as diversas dimensões do ser humano. Todavia, suas proposições no que se referem a gênero e sexualidade foram resguardadas num debate constituído pelo binarismo de gênero e por uma ênfase na perspectiva da saúde pública, principalmente relacionadas com a epidemia da Aids e com a gravidez na adolescência.

Além disso, os PCNs/1997 utilizam a noção de transversalidade e propõem uma série de temas transversais²⁰, dentre eles, está a seção *Orientação Sexual* subdividida em *Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis*. Em linhas gerais, os PCNs/1997 indicam que os temas transversais, por tratarem de questões sociais, não formam novas disciplinas, mas atravessam toda a prática educativa; são temas que de alguma forma estão inseridos nas disciplinas existentes. Yus (1998) ao explicar os temas transversais revela que eles são:

“um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola” (Yus, 1998, p. 19).

¹⁸ Ver RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: Notas para uma teoria radical das políticas de sexualidade. Cadernos Pagu, v. 21, p. 01-88, 2003. Nesse artigo Rubin faz uma crítica ao seu trabalho em que teorizou o sistema sexo-gênero. Nele ela afirma que ‘sexo’ é sempre político.

¹⁹ Ver CORREA, Sonia; ALVES, José Eustáquio Diniz. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo, 2009, p. 128. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf. Acesso em 24/11/2016

²⁰ Ver apresentação dos Temas Transversais: “Os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.” p. 29 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 13/09/2016

Ao propor a transversalidade, os PCNs/1997 ensejam um estudo mais amplo de temas que perpassam o universo escolar, temas que englobam questões essenciais da vida. Contudo, um dos desafios que se apresenta ao pensar os temas transversais é a chance de trabalhar com esses temas de modo articulado, sem fragmentação de corpo/mente, natureza/sociedade, sexualidade/prevenção de doenças/gravidez na adolescência.

Quase uma década após a publicação dos PCNs/1997, a política pública GDE em 2006 foi realizada como um projeto-piloto em seis municípios brasileiros (Dourados-MS, Maringá-PR, Niterói-RJ, Nova Iguaçu-RJ, Porto Velho-RO e Salvador-BA) propondo uma articulação entre as demandas de categorias como gênero, raça e sexualidade no contexto escolar veiculada pela perspectiva das Ciências Sociais. Assim:

“Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária. No Brasil, o estudo destes três temas e dos correlativos processos de discriminação social deu origem a campos disciplinares distintos (quem estuda uma coisa, não estuda outra), a diferentes arenas de atuação ativistas (cujo diálogo entre si nem sempre é fácil) e, finalmente, políticas públicas específicas. Apesar desta fragmentação, gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma abordagem conjunta ” (LIVRO DE CONTEÚDO - GDE, 2009, p. 13).

1.2 – O papel do CLAM.

Dentre as entidades que se juntaram para compor o curso, o CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do IMS/UERJ - Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro exerceu o papel de coordenador e executor do projeto. E sua função o coloca no centro de nossas análises. Se, hoje, gênero e diversidade se fazem presentes na área da educação, ainda que a profundidade e a eficácia das discussões relacionadas com os assuntos e com o campo de estudo sejam controvertidas, em 2002, ano de criação do CLAM, a situação não era a mesma. Pouco se falava sobre diversidade, sexualidade e gênero nas escolas. Era comum a ida de profissionais de saúde às escolas para alertar os adolescentes sobre os perigos das DSTs, principalmente da Aids e também para advertir as “mães em potencial” sobre os prejuízos de uma gravidez indesejada. Sexualidade, portanto, era pensada sob a ótica da heteronormatividade²¹ e sob o viés único da saúde pública.

Com outra perspectiva, o CLAM surgiu com a proposta de produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre sexualidade tendo por base a ótica dos Direitos Humanos. Assim, o CLAM promoveu debates interessantes entre a universidade em que foi criado, UERJ, e movimentos sociais e gestores públicos.

Ao longo de pouco mais de dez anos, o CLAM se consolidou como um dos mais importantes centros de combate às desigualdades de gênero e de luta contra as discriminações sexuais de minorias no Brasil. Para que tenhamos uma melhor compreensão das circunstâncias

²¹ De acordo com Meyer e Petry (2011, p. 196) “pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes”.

de criação do GDE e do seu objetivo, é necessário nos aprofundarmos nessa instituição que consubstanciou o curso. As perspectivas teóricas e metodológicas do GDE foram pensadas pelos quadros do CLAM e é justamente por isso que a análise dessa instituição se torna importante para nossa pesquisa.

Além de cursos de especialização voltados para o campo de estudos de gênero como a *Especialização em Gênero e Sexualidade – EgeS*, a *Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR* e o *Curso Género y Sexualidad: competencias para la docencia – GSD*, o CLAM possui uma volumosa coleção de publicações que articulam os estudos de gênero e de sexualidade. A tabela abaixo mostra as publicações difundidas pelo CLAM.

Tabela 1: **Publicações do CLAM** (continua)

Coleção:	Subdivisão	Livros	Ano de publicação
DOCUMENTOS	Direitos e políticas sexuais	Política, derechos, violencia y sexualidad: Marcha Orgullo y Diversidad Sexual Ciudad de México	2008
		Derechos, Política, Violencia y Diversidad Sexual. Segunda Encuesta. Santiago de Chile	2011
		Política, sexualidades y derechos. Primera Encuesta. Marcha del Orgullo y la Diversidad Córdoba	2010
		Encuesta LGBT: Sexualidad y Derechos. Participantes de la Marcha de la Ciudadanía LGBT de Bogotá	2007
		Política, Derechos, Violencia y Diversidad Sexual. Primera Encuesta. Santiago de Chil	2007
		Sexualidades, Política y Violencia. Marcha del Orgullo GLTTBI de Buenos Aires 2005, Segunda Encuesta	2005
		Sociabilidad, Política, Violencia y Derechos - La Marcha del Orgullo GLTTB de Buenos Aires	2004
		Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 5ª Parada da Diversidade Pernambuco	2006
		Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT São Paulo	2005
		Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT Rio	2004
		Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 8ª Parada do Orgulho GLBT Rio	2003
		Panorama sobre derechos sexuales y reproductivos y políticas públicas en Colombia	2010
		Perú: Políticas en Sexualidad	2012
		Chile: Panorama de sexualidad y derechos humanos en América Latina	2007

		Argentina, Derechos humanos y sexualidad	2007
		Direitos e políticas sexuais no Brasil - o panorama atual	2004
		Para um direito democrático	2012
	Saberes sobre a sexualidade	Sexologia: entre a vanguarda e a tradição	2014
		La formación de un campo de estudios: Estado del arte sobre sexualidad en México, 1996 - 2008	2012
		La investigación sobre sexualidad en Colombia (1990-2004): Balance bibliográfico	2012
		Sexualidade e comportamento sexual no Brasil: dados e pesquisas	2005
		Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina 1990 - 2002	2005
		Estado del Arte. Investigación sobre Sexualidad y Derechos Sexuales en Chile (1990-2002)	2007
		A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica	2005
		Sexualidade, ciência e profissão na América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru	2011
		Feminilidades: Corpos e Sexualidades em Debate	2013
		Entre Mulheres	2011
		A Transexualidade no Tribunal	2010
SEXUALIDADE, GÊNERO E SOCIEDADE	Sexualidade e cultura	Consumindo lugares, consumindo nos lugares	2012
Devir Puta		2013	
Trânsitos		2013	
Gays, lésbicas, transgenders: o caminho do arco-íris na cultura norte-americana		2011	
Homossexualidade e Adoção		2007	
Prazeres Dissidentes		2009	
O Rei Momo e o Arco-Íris: Homossexualidade e Carnaval no Rio de Janeiro		2009	
Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis		2007	
A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual		2006	
Novas Famílias: conjugualidade homossexual no Brasil contemporâneo		2005	
Toda feita: o corpo e o gênero das travestis		2005	
Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90		2005	
Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário		2004	
O homossexual visto por entendidos		2004	

	Sexualidade e gênero nas Ciências Sociais	Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas	2013
		A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução	2006
		Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade	2006
	Sexualidade em debate	Movimentos sociais, educação e sexualidade	2005
		Sexualidade, família e ethos religioso	2006
		Novas Legalidades e Democratização da Vida Social	2005
		Religião e sexualidade	2005
		Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras	2004
		Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia	2006

Tabela produzida a partir dos dados que o CLAM dispõe em <http://www.clam.org.br/livros/> autoria própria, 2016.

Essa expressiva quantidade de publicações revela o forte trabalho que o CLAM/IMS vem desenvolvendo ao longo dos anos. Inegavelmente esta instituição provoca impactos consistentes na produção de conhecimentos a respeito de gênero, sexualidades, direito e saúde e não foi aleatória sua escolha como executor do projeto piloto da política pública GDE.

O CLAM é na realidade um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do IMS/UERJ. O IMS desde a década de 90 mantém um programa de gênero e sexualidades e isto indica que embora tenha sido criado em 2002 o CLAM já possuía uma experiência com formação na esfera da temática abarcada pelo GDE. Segundo o coordenador do CLAM na época da construção do GDE, essa experiência foi fundamental para que o CLAM fosse convidado a participar da criação do GDE:

“O IMS já tinha um programa em gênero e sexualidades desde o início dos anos 90. Tinha um trabalho desenvolvido com outras instituições. Então a gente tinha esse *background* que seguramente foi o que fez com que a Nilcea nos consultasse sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho nessa direção.” (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

A coordenadora executiva do GDE em 2006, também afirma a viabilidade técnica do CLAM e suas experiências com as temáticas gênero e sexualidade como determinantes para sua escolha na execução do GDE:

“Ele (o CLAM) participou de pesquisas interessantes e que acabaram chamando atenção e viraram políticas, como o *Brasil sem homofobia* que na época já estava sendo avaliado. Então o CLAM já estava bastante envolvido com essa questão. A Maria Luiza Heilborn que na época era uma das coordenadoras do CLAM, tinha uma pesquisa de gravidez na adolescência bastante completa e consolidada. Já estava lançando resultados da pesquisa. Então o CLAM já tinha bastante bagagem até antes mesmo de ser CLAM. O CLAM na verdade é resultado de um trabalho bastante antigo no IMS.” (Coordenadora Executiva do GDE, 2016)

No âmbito do governo, a decisão de convidar o CLAM partiu da ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcea Freire, que já tinha sido reitora da UERJ (2000-2004) e, assim sendo, tinha conhecimento do *know how* do CLAM com os temas propostos para o GDE. O Coordenador Geral do curso GDE/2006, também esclarece esse fato:

“Eu estava na coordenação do CLAM quando houve a proposta por parte da SPM, na época a Nilcea estava como ministra da SPM. A Nilcea conhecia o nosso trabalho porque ela tinha sido reitora da UERJ durante um período, então ela já conhecia o trabalho do CLAM, que tem a ver com o próprio IMS, com uma trajetória muito mais antiga de estudos em relação as sexualidades.” (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Com o apoio da Fundação Ford²², o CLAM faz parte de um projeto internacional que reúne instituições localizadas na África, Ásia e Américas que se dedicam a reflexões relacionadas com o campo de estudos de gênero e sexualidades²³.

Dentre os objetivos anunciados pelo CLAM em seu *site*, dois deles nos interessam particularmente em função do nexos existente com o GDE. O primeiro se refere à capacitação de profissionais atuantes nas áreas de Saúde, Direito, Educação e Ciências Sociais. Dessa forma, o GDE é um curso de atualização destinado a professores da rede pública das várias áreas de conhecimento, portanto está em consonância com o objetivo do CLAM.

O segundo objetivo que nos importa tem a ver com a formulação de políticas públicas por meio da produção e divulgação de documentos estratégicos. Não podemos esquecer que a política pública GDE foi resultado de uma ação governamental que buscou promover a igualdade de gênero na escola e a valorização da diversidade. Além de Ministérios e Secretarias do governo foi necessário encontrar parceiros com um conjunto de conhecimentos científicos, especializados e metodológicos.

Por todo o exposto, o CLAM se integrou a equipe e desenvolveu um curso à distância que redundou no projeto-piloto GDE de 2006.

1.3 – Os atores sociais envolvidos na criação.

A execução do GDE teve início durante a fase final do primeiro mandato do presidente Lula. No plano institucional, algumas mudanças significativas ocorriam desde a assunção do Presidente Lula, indicando que as pretensões de seu governo incluíam, de certa forma, o atendimento a pleitos históricos de movimentos sociais. Destaca-se a criação de várias secretarias destinadas às áreas sociais, tais como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM e a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPIR, todas instauradas em 2003. Isto não significa que os atores sociais ligados a estas secretarias só se mobilizaram com o início do governo Lula, ou que a visibilidade de certos grupos se deve a este ou a qualquer outro governo. Queremos dizer apenas que essas novas

²² Em 1962, a Fundação Ford abriu escritório no Brasil e desde então financia projetos que atuam nos campos do Desenvolvimento Humano (Crianças, Adolescentes e Famílias, Saúde Reprodutiva, Sexualidade), Desenvolvimento Comunitário (Desenvolvimento Comunitário e de Recursos, Meio Ambiente e Desenvolvimento), Educação, Conhecimento e Religião (Reforma Educacional, Ensino Superior e Atividade Acadêmica), Direitos Humanos (Cooperação Internacional), Governo, Sociedade Civil, entre outros.

²³ Ver <http://www.e-clam.org/index.php>. Acesso em 15/03/2015

instituições foram importantes para que políticas públicas com foco em questões de gênero, raça e sexualidade fossem realizadas.

A SPM foi instituída por meio da medida provisória 103/2003 e estava vinculada ao gabinete da Presidência. Equivalia a um ministério e tinha como competências, entre outras, implementar campanhas educativas e anti-discriminatórias de caráter nacional e articular, promover e executar programas de cooperação com organismos internacionais, públicos e privados voltados para a implementação de políticas para as mulheres.

Com o surgimento da SPM ficou claro que o campo da política de igualdade de gênero, embora atravessado por muitas tensões, estava sendo incorporado de forma prática pela política brasileira. Dessa forma, a SPM desenvolveu quatro programas: o Plano Integrado de Enfrentamento à Feminização da Epidemia da Aids e outras DSTs (2007)²⁴, o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça (2005)²⁵, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (2006) e o Programa Mulher e Ciência (2005)²⁶.

A SEPPIR, também criada em 2003, surgiu como resposta ao movimento negro no sentido de acolher a demanda “do reconhecimento social e político dos particularismos étnico-raciais e culturais no interior do quadro nacional” (RODRIGUES, 2011, p. 245). Nesse sentido, contemplar às questões étnicas e de cunho raciais, promovendo a afirmação de certas identidades ainda consideradas inferiores na sociedade brasileira, era e ainda é indispensável para a construção de significados próprios da cultura negra combatendo preconceitos e estereótipos.

A junção entre a SPM e a SEPPIR na constituição do GDE indica que o governo brasileiro empenhou esforços múltiplos para enfrentar de forma efetiva as desigualdades de gênero e o preconceito racial.

Outro parceiro na criação do GDE foi o Ministério da Educação, que em 2004 havia passado por uma reestruturação seguindo o programa do governo federal de valorizar a diversidade das expressões culturais nacionais e regionais, além de promover a igualdade racial e de gênero²⁷. Assim, no âmbito do MEC foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD²⁸ e, além disso, foi alterada a estrutura regimental da

²⁴ O Plano tem como elemento fundamental o enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades que contribuem para que as mulheres brasileiras estejam mais suscetíveis à infecção pelo vírus HIV e a outras doenças sexualmente transmissíveis. http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_feminizacao_final.pdf

²⁵ O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça consiste em disseminar novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional para alcançar a igualdade entre mulheres e homens no mundo do trabalho. É dirigido a empresas de médio e grande porte, públicas e privadas, com personalidade jurídica própria. <http://www.spm.gov.br/assuntos/mulher-e-trabalho/programa-pro-equidade-de-genero-e-raca>

²⁶ Este programa tem como objetivo estimular a participação das mulheres no mundo científico e nas carreiras acadêmicas. <http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/articulacao/o-que-e-o-programa-mulher-e-ciencia-como-posso-participar>

²⁷ Ver Plano Plurianual 2004-2007 (PPA) que representa o projeto do governo para os próximos quatro anos. Em sua estrutura interna é dividido em “megaobjetivos” e “dimensões”, expressando as metas que deseja atingir. Um de seus megaobjetivos é a inclusão social fundada na promoção da redução das desigualdades raciais e desigualdades de gênero. Entre as diversas dimensões, a terceira é a dimensão democrática na qual aparece o fortalecimento da cidadania com a garantia dos direitos humanos, respeitando a diversidade das relações humanas.

²⁸ A SECAD foi reformulada em 2011 e passou a ser chamada de SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, entretanto manteve seu objetivo de “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. Ver <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em 05/01/2017

Secretaria de Educação à Distância – SEED que existia desde 1996²⁹. Ambas foram fundamentais para a produção do GDE.

A SECAD tem como objetivo valorizar a diversidade étnica e cultural colocando no “centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental” (RODRIGUES, 2011, p. 252). O fato de trazer a diversidade e a diferença para o interior do debate sobre educação, fez da SECAD uma parceira oportuna na elaboração do GDE.

Por seu turno, a SEED estava envolvida na viabilização do curso, pois este era oferecido na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Com a proposta de realizar um trabalho colaborativo, promovendo a integração entre parceiros e programas, a SEED atuou de forma transversal no Ministério da Educação, prestando apoio técnico e pedagógico a projetos e programas cujas coordenações estivessem em outras Secretarias³⁰.

Não é difícil de ver que as instituições que se conjugaram para fazer surgir uma política pública que incorporasse questões relativas a Gênero e Diversidade tinham interesses comuns. Em que pese o maior ou menor grau de certas instituições envolvidas na criação do GDE, fica claro que houve uma intensa mobilização governamental.

A relevância dessa parceria institucional organizada em torno do GDE pode ser percebida como um avanço na perspectiva da transversalidade de Gênero e Diversidade nos órgãos públicos. Lourdes Bandeira (2005) analisa a implementação da transversalidade de gênero³¹ nos ministérios brasileiros do período 2003-2005. O resultado de seu trabalho nos mostra que até aquele momento a ideia da transversalidade de gênero na organização das ações políticas governamentais, ou não era aceita pelos agentes envolvidos, ou, na melhor das hipóteses, ocorriam “ações isoladas em alguns ministérios que contemplam as questões de gênero” (BANDEIRA, 2005, p. 36)

Da mesma forma, Moehlecke explica que “não se conseguiu, até o momento, alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da Diversidade para o conjunto de secretarias do ministério (MEC), e tampouco desenvolver programas e projetos voltados para os públicos e temas da diversidade de modo articulado” (2009, p. 483).

É possível dizer que o GDE ao unir a SPM, a SEPPIR, a SECAD e a SEED embasado pela perspectiva do Gênero e da Diversidade contribuiu de forma significativa para a ampliação de um debate e para sua condução sob novos eixos. A principal consequência da abordagem empreendida pelo GDE é o rompimento do tratamento desarticulado dado às questões que abrangem gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Trata-se de pensar essas questões de

²⁹ A Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. A SEED foi extinta em 2011.

³⁰ Ver SEED/MEC Relatório de gestão, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option= Acesso em 10-01-2016)

³¹ De acordo com Lourdes Bandeira, “por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a ideia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Esta transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres.” Ver BANDEIRA, Lourdes, 2005. Disponível em www.observatoriodegenero.gov.br/.../fortalecimento-da-secretaria-especial-de-politica. Acesso em 22/05/2016

forma conjunta em dois níveis: no nível dos entes governamentais envolvidos e no nível da educação em seu sentido mais lato.

Em síntese, a origem intersetorial do GDE nos revelou certa atenção a reclames expressivos na sociedade. Mas sua complexidade estava apenas começando. No próximo capítulo, analisamos o material didático utilizado, as imbricações entre os diversos marcadores sociais presentes no conteúdo e os fundamentos legais do curso.

CAPÍTULO II – CONHECENDO O GDE.

A política pública GDE foi realizada em 2006 como um curso de atualização semipresencial com duração de 200 horas das quais 30 horas foram trabalhadas em aulas presenciais e o restante de forma *on-line*. Seu conteúdo estava disponível no ambiente e-ProInfo do qual constavam: apresentações dos módulos, orientações gerais para os cursistas, textos, links de vídeos, bibliografia indicada, biblioteca, resumos e atividades propostas para os cursistas (diário de bordo, fórum e bate-papo). De acordo com a publicação³² que apresenta o resultado do projeto-piloto GDE 2006, o modelo pedagógico do curso estava fundamentado na autonomia do cursista e na interação dos participantes, buscando a aprendizagem individual através do auto estudo e a aprendizagem cooperativa. Já a fundamentação pedagógica encontra lugar nos princípios de “Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes” (LIVRO GDE, 2007, p. 37). Nesse sentido, o GDE apostou numa formação autônoma, integrando diversas áreas do conhecimento, que possibilitasse ao cursista uma atualização permanente, com “habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe” (LIVRO GDE, 2007, p. 37).

O presente capítulo busca metodologicamente fazer um esforço de classificação de conceitos, temáticas e correlações que nos permita visualizar como os temas/conceitos são abordados, sua incidência e proposta didática para a prática pedagógica.

Dessa maneira, esse capítulo irá nos permitir uma leitura sociológica sobre a construção discursiva dos temas gênero e diversidade no GDE, entendendo o discurso/texto como um instrumento que busca in(formar) as práticas dos cursistas.

Podemos perceber através de livros³³, entrevistas³⁴, dissertações³⁵, avaliações³⁶ e produções do próprio GDE³⁷, que algumas ideias permeiam todo o curso. Por isso nos parece relevante listar os sete principais pressupostos da política pública GDE que estão na avaliação *Gênero e Diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*, (2017, p. 15). Esses pressupostos nos ajudam a perceber quais formulações teóricas, em nível de Educação, orientam o GDE. Para tanto, recorreremos ao quadro abaixo que além de conter os pressupostos básicos do GDE traz também breves comentários nossos sobre cada um deles.

Tabela 2: **Pressupostos do GDE** (continua)

Pressupostos do GDE p. 15	Comentários analíticos
1. “As diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser usadas como critério de exclusão social e política”;	De acordo com o pressuposto 1 podemos enquadrar o GDE numa política de inclusão social, que trabalha em benefício da transformação de valores sociais.

³² Ver *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais*. Cepesc, Rio de Janeiro, 2007.

³³ Ver BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; ROHDEN, Fabíola. Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

³⁴ Entrevista com Coordenadora Executiva do GDE. Rio de Janeiro. Em 09 ago. 2016 e Coordenador Geral do curso GDE/2006 e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/CLAM. Em 16 ago. 2016.

³⁵ Ver CERQUEIRA, Rosilene Souza Gomes de. Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos. Dissertação, 2012, UERJ, Rio de Janeiro. Ver BARRETO, Andreia dos Santos Monsore de. Educação para a igualdade na perspectiva de gênero. Dissertação, 2012, FGV, Rio de Janeiro.

³⁶ Ver *Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*, 2017.

³⁷ Ver Livro de Conteúdo do GDE, 2009. Ver *Gênero e Diversidade na Escola*, 2007.

2. “A necessidade de se manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças sociais, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades”;	O ponto 2 direciona o cursista a uma perspectiva antropológica e histórica, na qual as diferenças são definidas por relações de poder.
3. “As discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e orientação sexual estão imbricadas na vida social e na história das diferentes sociedades, exigindo uma abordagem conjunta e transversal”;	Aqui a transversalidade ganha destaque na análise de preconceitos e estereótipos. Busca-se tratar as temáticas gênero, raça e sexualidade de forma interligada desvelando a mesma matriz e linguagem na reprodução de discriminações.
4. “A formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para cessar ações violentas e intolerantes em face das diferenças, sendo necessário privilegiar ações que visem à transformação da cultura e das práticas sociais”;	A contribuição do GDE está no campo da formação de profissionais ligados à educação. Entretanto, ainda que formar fosse o principal objetivo, a ideia de sensibilizar os professores investindo na possibilidade de transformação de valores soou muito mais forte nos escritos sobre o GDE.
5. “A igualdade de acesso à educação para meninas e meninos não garante a igualdade de gênero, pois as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os livros didáticos, a gestão da escola e os currículos ainda não incorporaram a questão de gênero, dificultando a tomada de consciência das desigualdades existentes entre alunas e alunos”;	Análise da assimetria de gênero no campo da educação de maneira profunda, mostrando que garantir acesso não significa garantir igualdade.
6. “A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico”;	Busca-se assumir o papel transformador da escola instrumentalizando o corpo docente com saberes e reflexões.
7. “A educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de formar com qualidade um número maior de profissionais em menor tempo, potencializando o efeito multiplicador da ação educativa”.	A EaD possibilitou a disseminação do curso em nível nacional.

Tabela de autoria própria produzida a partir da Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções- GDE, 2017.

Para empreender reflexões sobre a maneira como a diferença e a inferioridade se conectam, além de entender como as assimetrias de gênero e as discriminações e preconceitos de raça/etnia e orientação sexual se reproduzem na sociedade brasileira, o curso GDE elaborou um material didático para o aluno cursista. Assim, fora os suportes virtuais, a política pública GDE contou também com um livro de conteúdo produzido em autoria coletiva e distribuído como material didático aos cursistas. Em 2009, em razão da demanda dos professores cursistas,

o CLAM elaborou um caderno de atividades que objetivava orientar os professores na abordagem dos temas gênero e diversidade em sala de aula.

2.1 – O Livro de conteúdo.

O livro de conteúdo começa com três textos que apresentam o curso. O primeiro texto “*Construindo uma prática de educação em gênero e diversidade*” é assinado pelos à época Ministros Edson Santos, Fernando Haddad e pela Ministra Nilceia Freire e mostra a importância da política pública GDE no sentido de fortalecer o combate à discriminação e ao preconceito na escola.

O segundo texto, intitulado “*Gênero e Diversidade na Escola: ampliação do debate*” trata de aspectos institucionais do GDE e foi escrito por Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rodhen, duas importantes intelectuais que trabalham a temática gênero.

Por último, temos um texto denominado “*Educação, diferença e desigualdade*” de Sérgio Carrara, importante referência no campo das sexualidades, que discute a transversalidade dos temas do GDE.

Observamos nestes três textos que abrem o livro, que a escola é vista como um espaço importante na construção e reprodução de atitudes discriminatórias, mas também é analisada como um lugar privilegiado para problematizar e desconstruir discriminações de gênero, de orientação sexual e étnico-racial. As linhas argumentativas giram em torno da necessidade de incluir na formação de professoras e professores instrumentos que os auxiliem na incorporação de questões que envolvem gênero e diversidade em seu cotidiano profissional. Desse modo, a escola surge com o papel basilar de agenciar a mudança social na direção da convivência harmônica com a pluralidade.

O livro de conteúdo abordou sob o prisma teórico dos direitos humanos três aspectos associados com o tema diversidade, quais sejam: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e sexualidade. A utilização dos direitos humanos como arcabouço jurídico implícito nos temas do conteúdo do GDE revela que as discussões sobre gênero e diversidade estão estabelecidas no respeito à dignidade da pessoa humana. Com essas premissas, é possível, agora, verificar a estruturação dos conteúdos trabalhados no livro do GDE.

O livro de conteúdo está dividido em quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. A tabela abaixo facilita a visualização dos temas abordados no livro de conteúdo do GDE, evidenciando as Unidades presentes no livro, bem como as noções mais trabalhadas em cada módulo.

Tabela 3: **Estrutura dos Módulos do GDE**

MÓDULOS	SUB-DIVISÕES	NOÇÕES E CONCEITOS MAIS DISCUTIDOS
I- Diversidade.	Não possui.	Cultura; Diversidade Cultural; Etnocentrismo; Estereótipo; Preconceito; Alteridade.
II- Gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade 1:</i> Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. 	Gênero; Assimetria de Gênero; Identidade de Gênero; Heterossexualidade;

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unidade 2</i>: A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. • <i>Unidade 3</i>: Gênero no cotidiano escolar. 	Homossexualidade; Transexual; Travesti; Hierarquia de Gênero; Assédio Sexual.
III- Sexualidade e Orientação Sexual.	• <i>Unidade 1</i> : Dimensão conceitual, diversidade, discriminação.	Identidade Sexual; Direitos Sexuais; Sexualidade; Identidade de Gênero; Identidade de Gênero; Homoafetividade; Homofobia; Sexismo.
	• <i>Unidade 2</i> : Sexualidade, direitos e educação.	
	• <i>Unidade 3</i> : Sexualidade no cotidiano escolar.	
IV- Relações Étnico-Raciais.	• <i>Unidade 1</i> : Construção histórica do racismo.	Etnocentrismo; Racismo; Cientificismo; Colonialismo; Eugenia; Preconceito; Etnia; Indianismo; Discriminação; Desigualdade; Diferença.
	• <i>Unidade 2</i> : Desigualdade racial.	
	• <i>Unidade 3</i> : Igualdade étnico-racial se aprende na escola.	

Tabela de autoria própria produzida a partir do Livro de Conteúdo do GDE, 2009

Os módulos aparecem como temas centrais subdivididos em unidades. Com exceção do módulo I - *Diversidade*, todos os outros possuem três unidades. A primeira se destina a apresentar os marcos conceituais. A segunda unidade adentra o universo dos movimentos sociais na luta por igualdade de direitos e no combate às discriminações e preconceitos. A terceira enquadra os temas abordados no cotidiano escolar.

O módulo I - *Diversidade* é o menor de todos, correspondendo a apenas um texto dividido em cinco pequenas partes:

Tabela 4: **Organização do Módulo I do GDE**

Módulo I	Diversidade. (pp.19-36)
Texto	“Diferentes, mas não desiguais! Viva a diferença”
Partes	1- Uma definição de cultura.
	2- Diversidade cultural.
	3- Etnocentrismo, estereótipo e preconceito.
	4- Dinâmica cultural, o respeito e a valorização da sociedade.
	5- O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade.
Glossário ³⁸	Discriminar, Alteridade, Etnocentrismo, Estereótipo, Estigma, Biologizar, Raça, Racismo, Movimento LGBT, Homofobia, Parceria civil.

Tabela de autoria própria produzida a partir do Livro de Conteúdo do GDE, 2009.

Este módulo tem a preocupação de tornar claro um conjunto de conceitos ou termos que insere o cursista nas discussões sobre gênero, raça-etnia e sexualidade. Não podemos esquecer que o curso foi oferecido a professores das diversas disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental, portanto instrumentalizar esses professores com um arcabouço básico das Ciências Sociais aproximando-os de noções como cultura, diversidade, estereótipo,

³⁸ Alguns textos do GDE são acompanhados de um glossário.

etnocentrismo, discriminação, etc. foi fundamental para problematizar os outros temas de modo mais complexo.

O módulo II tem como assunto **Gênero** e está dividido em três unidades. A unidade I, nomeada de “*Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social*”, faz um apanhado geral das questões que envolvem os conceitos de gênero, formas de classificação, de socialização, as marcas do gênero na identidade juvenil e as diferenças na organização da vida pública e privada. Já a unidade II “*A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero*”, tem como principal mote a discriminação de gênero e o papel dos movimentos sociais no combate contra as formas de violência de gênero. Por fim, a unidade III, que recebeu o nome de “*Gênero no cotidiano escolar*”, discute as questões de gênero na escola.

Tabela 5: **Organização do Módulo II do GDE**

Módulo II	Gênero (pp.39-108)	
Textos	Unidade I	Conceito de gênero.
		Gênero e outras formas de classificação social.
		O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola.
		Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero.
		Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada.
	Unidade II	Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial.
		As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais.
		Primeira onda feminista.
		Violência de gênero.
		Lei Maria da Penha.
		O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça.
		O debate em torno do aborto.
	Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade.	
	Unidade III	A disciplina e o rendimento na sala de aula.
		O uso da fala e as interações com a professora e com o professor.
Os jogos e as brincadeiras no pátio.		
Glossário	Assimetrias de gênero, Gênero, Identidade de Gênero, Movimento Feminista, Travesti, Bissexual, Cultura, Direitos Humanos, Declaração Universal de Direitos Humanos, Heterossexualidade, Hierarquia de gênero, Homossexualidade, Transexual, Equidade de gênero, Movimento Sufragista, Assédio Moral, Assédio Sexual, Estereótipos, Gay, Homofobia, Legítima defesa da honra, Lésbica, Movimento LGBT, Orientação sexual, Parceria civil.	

Tabela de autoria própria produzida a partir do Livro de Conteúdo do GDE, 2009.

Coube ao Módulo III pensar a **Sexualidade e Orientação Sexual**. Este módulo propõe o debate das situações de discriminação e preconceito sofridas por homens e mulheres em virtude de suas identidades de gênero e de suas orientações sexuais. Assim como o módulo anterior, este se encontra subdividido em três unidades. A unidade I “*Dimensão conceitual*,

diversidade, discriminação” historiciza conceitos importantes como sexualidade, corpo, identidades de gênero e identidades sexuais buscando trazer discussões próprias do campo das Ciências Sociais para o estudo. A unidade II “*Sexualidade, direitos e educação*” trabalha a diversidade sexual sob a perspectiva do direito, revelando os perigos da heteronormatividade. A unidade III “*Sexualidade no cotidiano escolar*” aborda as temáticas sexualidade e orientação sexual na escola e sugere algumas atividades a serem realizadas pelos professores em sala de aula.

Tabela 6: **Organização do Módulo III do GDE**

Módulo III	Sexualidade e Orientação Sexual (pp.107-188)	
Textos	Unidade I	Homem ou mulher, que pergunta é essa?
		Sexualidade, sociedade e política.
		A noção moderna da sexualidade.
		O corpo e a sexualidade.
		Identidade de gênero e orientação sexual.
		Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais.
		O movimento LGBT brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político.
		O combate à discriminação sexual e de gênero.
	Unidade II	Sexualidade Juvenil, direitos e diversidade sexual.
		Homofobia e heterossexismo.
		Direitos reprodutivos e direitos sexuais.
		Maternidade, paternidade, contracepção e DST/Aids.
		Abordagens educativas.
	Unidade III	Dicas temáticas para a discussão na sala de aula.
		Orientação sexual e a identidade de gênero na escola.
		Controle sobre a sexualidade e as relações de gênero através de jogos e brincadeiras.
		Espaços formais de Educação Sexual na escola.
		Diferentes fontes de informação sobre sexualidade.
	Glossário	Identidade sexual, Direitos sexuais, sexualidade, DSTs, Naturalização, Sexo biológico, Corpo, Heteronormatividade, Homoafetividade, Intersexual ou Intersex, Princípios de Yogyakarta, Sexologia, Transgênero ou trans, Transexual, Movimento LGBT, Homofobia, Aids, HIV, Heterossexismo, Sexismo, Trabalho sexual ou prostituição, Violência por preconceito, Direitos reprodutivos, Medicalização, Estado laico, laicidade do Estado, Educação sexual, Organismo, Tema transversal, Sexo seguro.

Tabela de autoria própria produzida a partir do Livro de Conteúdo do GDE 2009.

O módulo IV – *Relações étnico-raciais* revela a visão eurocêntrica do mundo e a articula a diversas formas de poder expressas nas variadas dimensões da relação social. Seguindo a mesma linha dos temas anteriores, está subdividido em três partes. A unidade I intitulada “*Construção histórica do racismo*” acosta-se das relações étnico-raciais por meio de conceitos como racismo, preconceito, eugenia, etnocentrismo, bem como através de suas ligações com o Estado Nacional. Já a unidade II “*Desigualdade racial*” associa diversos marcadores sociais como raça, gênero e classe para a compreensão das desigualdades nas sociedades contemporâneas e mais especificamente no Brasil. Por fim, a terceira unidade “*Igualdade*”

étnico-racial se aprende na escola” analisa as diversas formas de preconceito e discriminação étnico-raciais em vários elementos do ambiente escolar tais como currículos, livros didáticos e vocabulários racistas.

Tabela 7: Organização do Módulo IV do GDE

Módulo IV	Relações étnico-raciais (pp.189-258)	
Textos	Unidade I	Etnocentrismo, racismo e preconceito.
		Ideologias do Estado Nacional.
		João da Páscoa: um índio Pankararu.
		O reconhecimento da diversidade étnico-racial.
	Unidade II	Meu sonho não faz silêncio.
		Raça, gênero e desigualdades.
		As especificidades étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil.
		Estereótipo, preconceito e discriminação racial.
	Unidade III	“Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias.
		Estereótipo e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar.
		Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial.
		As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.
Glossário	Arte degenerada, Ciência eugênica, Etnocentrismo, Eugenia, Etnologia, Linhagem, narcisismo, Preconceito, Racismo, Apartheid, Alteridade, Eurocentrismo, Etnia, Fenótipo, Indianismo, Mestiço, Mito da Democracia Racial, Remanescente de Quilombos, Desigualdade, Diferença, Estratificação, Meritocracia, Sistema de castas, Pessoas de referência.	

Tabela de autoria própria produzida a partir do Livro de Conteúdo do GDE 2009.

2.1.1 – Imbricações entre diversidade cultural, gênero, raça/etnia e sexualidade no Livro de Conteúdo.

Sob diversas óticas, o livro revela que as maneiras de estigmatizar, de tornar abjeto e de causar sofrimentos, em muitos aspectos estão relacionadas com a mobilização de discursos machistas, sexistas e racistas. Daí decorre a justificativa de entender de forma cruzada os marcadores sociais raça, gênero e sexualidade. Nos parece apropriado dizer que como política pública o GDE deu um passo importante na composição de um debate complexo sobre as discriminações produzidas e reproduzidas na escola. De acordo com o Coordenador Geral do curso GDE/2006 um dos desafios do GDE era justamente abordar esses temas de maneira interligada:

Havia o desafio de tratar de maneira interseccional, como se convencionou chamar raça, gênero e sexualidade, porque a proposta inicial da SPM que foi um pouco a aposta do GDE era tratar racismo, homofobia e sexismo, ou seja, gênero, sexualidade, raça e etnia de uma maneira interligada, que é um desafio permanente tratar esses temas. Esses temas geralmente são tratados por grupos diferentes “especializados” no plano da pesquisa. Então pessoas são especializadas em raça e etnia, um povo que trata sexualidade e outro povo que trata gênero; gênero e sexualidade é muito mais conectado, mas mesmo

assim quase que comunidades distintas. Enfim, havia a ideia de tratar isso de uma maneira interseccional. (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Trazer a noção de que gênero, etnia/raça e sexualidade e por consequência machismo, racismo e sexismo estão profundamente relacionados entre si, talvez tenha sido a grande novidade do GDE em termos de política pública direcionada para a educação. Esse desafio certamente foi enorme e o livro de conteúdo do GDE revela que de modo geral o GDE manteve sua preocupação com uma abordagem articulada, ainda que tenha sido estruturado em módulos distintos.

Não é difícil extrair do livro de conteúdo esclarecimentos sobre a relação existente entre os diferentes marcadores sociais sobre os quais o GDE se debruça.

“... se um adolescente ou um aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de ‘mulherzinha’. O que poucos se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau?

(...)

Além disso, frequentemente o discurso racista utiliza categorias atribuídas às mulheres para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p.14)

Sem hierarquizar categorias, é possível notar que o lugar suposto do feminino é utilizado na sociedade brasileira para estigmatizar homens que não se encaixam no modelo de masculinidade hegemônica³⁹, ou que são classificados como inferiores por um discurso racista. Os exemplos retratados acima nos permite inferir a existência de uma flagrante assimetria simbólica de gênero que perpassa as falas insultuosas no sentido de inferiorizar em termos étnicos ou de orientação sexual. Conforme o Coordenador Geral do curso GDE/2006:

Dizer, olha uma coisa é sexualidade, outra coisa é gênero e nem sempre as coisas são congruentes, no sentido de “a pessoa tem uma orientação homossexual, então ele é mais feminino”, essas coisas não são assim. Tentando abrir um pouco e desconstruir alguns preconceitos e estereótipos, sem dúvida em relação ao feminino, em relação a homossexualidade, em relação a raça. Tentando mostrar que você tem uma conexão entre essas coisas. Então, uma mesma linguagem que é utilizada para falar das mulheres (as mulheres são mais sensíveis, são menos racionais) também é usada num discurso racista, os europeus brancos são a razão, os negros e os índios são a emoção, os afetos precisam ser tutelados, precisam ser controlados. Isso é uma mesma matriz, por isso que o curso começa com essa discussão sobre etnocentrismo, uma pegada mais geral sobre diferença, desigualdade. Até para tentar conectar essas coisas e eu acho que isso permanece como um desafio tanto é que o curso se divide em gênero, sexualidade e raça/etnia, porque é muito difícil. A gente tentou fazer essas conexões, tentando pensar numa perspectiva mais geral do modo como a diferença incomoda, é alvo de

³⁹ Ver Robert W. Connell; James W. Messerschmidt em Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. A masculinidade hegemônica é normativa e incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (2013).

preconceito, volta a primeira discussão que é uma discussão bem da antropologia. (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Por conseguinte, torna-se bastante interessante tratar os temas gênero, raça-etnia e sexualidade de forma transversal, compreendendo que são assuntos que se atravessam e que ao mesmo tempo podem ser atravessados pelo paradigma da diversidade proposto pelo GDE.

O exame das relações de poder tendo por base o gênero, a raça/etnia e a sexualidade evidencia o enredamento das forças que forjam as atitudes e comportamentos. Desse modo, aprofundaremos no tópico seguinte o assunto “Masculinidades”⁴⁰ como um exemplo das interseções entre diferentes marcadores sociais realizadas pelo GDE. Ao mesmo tempo buscamos desvelar as principais condições que modelaram esta identidade de gênero.

2.1.2 – Masculinidades.

Um tema colocado de forma transversal pelo livro de conteúdo é Masculinidades. Em termos gerais, entendemos que gênero é entendido pelo GDE como uma forma de disposição do mundo social que conserva distinções assimétricas e desiguais entre aquilo que é acatado como feminino e aquilo que é acatado como masculino. Embora o GDE não tenha se debruçado nessa seara de forma sistemática e contínua, fica evidente que a noção de masculinidade está distribuída em seu conteúdo.

Nesse sentido, não há um capítulo específico destinado ao estudo das masculinidades, contudo ao abordar o tema “violência de gênero” no módulo II, a ideia de masculinidade aparece associada a valores de combate e de enfrentamentos da ordem estabelecida. Trazendo informações do *Mapa da Juventude e Violência* (2002) organizado pela Unesco, o GDE aponta que:

“os rapazes de classe média e alta morrem mais em acidentes de automóvel na perigosa combinação álcool e direção. Tais jovens são prisioneiros de um imaginário, construído desde a infância, que associa masculino a ‘poderoso’, ‘desbravador’, ‘imortal’ etc.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 78)

A despeito do marcador social classe, a identidade masculina é aqui composta pela ideia de guerra, de desafio dos seus próprios limites. Com essa observação temos no GDE um exemplo do modelo de masculinidade hegemônica⁴¹ em nossa cultura. De acordo com Grossi (1995), a percepção positiva da agressividade desde a infância é um elemento fundamental na constituição da identidade de gênero masculina. Ainda de acordo com a autora, quando esta agressividade não é internalizada ou apreendida pelo menino, sua identidade masculina

⁴⁰ A noção de masculinidade foi escolhida, como exemplo, dentre outros fatores, por ser um tema que envolve situações limite, de riscos, homicídios juvenis, estigmatização com jovens pobres da periferia, etc.

⁴¹ Ver Robert W. Connell; James W. Messerschmidt em *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*, 2013. “A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”.

hegemônica fica comprometida cedendo lugar a uma identidade masculina subalterna constituída por características femininas.

“A masculinidade se constrói tanto em oposição à homossexualidade, quanto à feminilidade: os meninos e adolescentes são submetidos a um controle minucioso destinado a exorcizar qualquer sinal de atração por outros meninos, assim como qualquer atitude classificada como feminina. ” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 125)

Assim é que atitudes guerreiras são vistas como essenciais para a construção de uma identidade masculina hegemônica, ao passo que às atitudes por antonímia “domesticadas” resta uma associação com as características ditas femininas, portanto uma identidade masculina subalterna. Note-se que o marcador social sexualidades também se torna importante para a análise das masculinidades.

Daniel Welzer-Lang (2001) explica que no processo de socialização masculina, para se tornar homem é necessário não ser associado a características femininas, vez que o “feminino” se transforma no polo de rejeição central, no inimigo interno contra o qual se deve lutar ininterruptamente para não ser maltratado.

Qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente: (...) eles, “bichas”, “veados”, “mulherzinha”, “maricas”. Em suma, há modelos de gênero rigidamente estabelecidos que inspiram representações e práticas sociais para jovens de cada sexo. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 52)

Outro aspecto importante considerado pelo GDE é a relação entre masculinidade e conflitos urbanos. Grossi (1995) afirma uma fatal analogia entre exclusão social e identidades masculinas. Segundo seu ponto de vista, uma parte considerável dos jovens socialmente excluídos vê na criminalidade, notadamente no tráfico de drogas, um lugar privilegiado para provar sua masculinidade. Nos termos do GDE “podemos assim dizer que a violência nas gangues, nos comandos do tráfico de drogas ou nos ‘pegas’ de carro é o resultado da imposição da força em disputas de poder para provar masculinidade.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 78)

Entendendo que os homens jovens, pobres e negros são as maiores vítimas da violência no país, o GDE dispôs de um espaço para tratar das assimetrias simbólicas de gênero no que tange a incidência de violência urbana.

“Rapazes pobres, em sua maioria negros, são mortos nos conflitos urbanos ligados ao tráfico de drogas ou executados sumariamente diante da suspeita de que estejam ligados à criminalidade”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 78)

O GDE contemplou o tema da violência contra a mulher, mostrando sua condição de vulnerabilidade, especialmente, as violências praticadas por parceiros e parentes que afirmam sua masculinidade através do uso da força física e psicológica contra a mulher.

“A despeito de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade de gênero, persiste entre nós essa forma perversa de manifestação

do poder masculino por meio da expressão da violência física, sexual ou psicológica, que agride, amedronta e submete não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam segundo os rígidos padrões da masculinidade dominante. (...)

Como a violência é cultivada como valor masculino, muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 74)

Entretanto trazer os conflitos urbanos, o espaço público como lugar de violência que marcadamente afeta os homens foi uma das maneiras encontradas pelo GDE para tratar a complexidade das práticas que produzem as relações de poder entre os gêneros, evidenciando os impactos da raça e sexualidade na formação da masculinidade hegemônica.

2.2 Educação normatizadora, mas potencialmente revolucionária.

Em nossa linguagem cotidiana está inscrito que a escola é fundamental no desenvolvimento de potencialidades individuais e no processo de socialização mais amplo. Em geral, existe a compreensão de que as pessoas estão em constante processo de construção e a escola é uma importante instituição com um papel preponderante na formação humana em vários níveis⁴². Todavia, a escola também pode ser vista como um local que reproduz a sociedade e seus valores e que concretiza e reifica práticas discriminatórias. As duas maneiras de se observar a escola importam no reconhecimento da magnitude de seu papel no processo de desenvolvimento humano.

Para além de desenvolver novas gerações instruídas, a escola cumpre o papel de normalizar os sujeitos. A normalização pressupõe uma imposição de modelo que implica identidades sociais ditas hegemônicas - homem, branco, heterossexual etc.- e deprecia, a partir de suposições preconceituosas e práticas discriminatórias, as identidades sociais não hegemônicas - homossexual, bissexual, mulher, negro, pobre etc. - (MADUREIRA e BRANCO, 2012). Assim, torna-se “indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz” (LOURO, p. 84, 2014).

“As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente é um deles”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 9)

A instituição escolar também exerce uma função importante na socialização de gênero ao reafirmar estereótipos, contribuindo assim para a reificação dos papéis considerados apropriados para mulheres e para homens em uma sociedade. Ao investir ordinariamente na

⁴² Guacira Lopes Louro entende que as sociedades urbanas ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos à instituição e que ali permaneçam. Essas imposições quando irrealizáveis têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. (2013, p. 21)

fabricação de sujeitos “normais”, ainda que de forma não propositada, a escola acaba por produzir e reforçar os preconceitos e discriminações existentes na sociedade.

“É preciso aceitar que naturalmente as escolhas de brinquedos sejam diferenciadas segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar e trabalhar? É de se espera que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão características de cada gênero? Sendo assim, teríamos de avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professores de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são naturalmente mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos deverão preocupar-se, pois isso é indicador que esses alunos estão apresentando desvios de comportamento?” (LOURO, 2014, p. 67).

A escola deve estar atenta às relações de poder que conformam o espaço do ensino. Seja nas relações entre os sujeitos, seja no currículo oculto, os estereótipos sobre o que deve preencher os requisitos de “normalidade” vão engendrando comportamentos excludentes.

Figura no GDE o lugar dual da escola na análise dos processos discriminatórios. Se por um lado a escola é uma instituição que faz parte da sociedade e, portanto, carrega e produz os valores dessa mesma sociedade, por outro lado, a escola é o espaço privilegiado de transformação, uma vez que é lugar de produção de saber, de reflexão, de construção de identidades individuais e coletivas que podem e devem caminhar no sentido de combater discriminações. Nesse sentido, “o espaço escolar é ao mesmo tempo, o espaço de cristalização e resistência de determinados valores e o espaço para a sua transformação”. (AVALIAÇÃO GDE, 2017, p. 23)

“Daquilo que vimos refletindo até aqui, fica evidente que a escola é instituição parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 31)

Embora a escola seja fortemente marcada por práticas que estigmatizam e excluem determinados grupos sociais, ela não é somente um lugar de reprodução de discriminações e preconceitos, ela também é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação social. Essas características contraditórias foram importantes para a argumentação da política pública GDE no contexto da educação.

2.3- Fundamentos legais do GDE.

“Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer outros e outras como diferentes, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p.263)

A proposta do GDE é oferecer aos educadores do ensino fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos (GDE, 2009). A escolha de seus temas direciona-se ao enfrentamento da complexidade que envolve esta tarefa difícil, mas fundamental para a formação dos profissionais da educação em uma sociedade plena de novos confrontos e desafios. Com esta ação, as Secretarias envolvidas atendem ao que estabelece a Constituição Federal no que diz respeito:

“à defesa do Estado democrático e de direito, fundamentado na ideia de defesa da cidadania; da dignidade da pessoa humana; na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; ao repúdio ao terrorismo e ao racismo; na defesa da ideia de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; na defesa da ideia de que a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e às liberdades fundamentais; e da ideia de que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.” (LIVRO DE CONTEÚDO - GDE, 2009, p 262)

Sem dúvida, a construção da política pública GDE tem por princípios, noções que constituem as bases da nova política cidadã que norteia a CRFB/88. Todas as ideias que fazem parte da citação acima estão contidas, cada uma a seu turno, nos fundamentos da República Brasileira, nos objetivos fundamentais, nos direitos e garantias fundamentais e nos princípios das relações internacionais que regem a atuação da República com relação às outras nações. Entrementes, evidencia-se a tentativa de elevar ao máximo a concretização desses princípios, na medida em que no corpo textual do material que compõe o curso, repetem-se em destaque a aparição destas regras constitucionais sempre associadas a condutas, técnicas, propostas etc. que viabilizam suas materializações.

“É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direito de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça à dignidade humana”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p.30)

Dentro desse prisma, quando o livro de conteúdo do GDE informa as normativas e os documentos que orientam o curso, em que pese seu caráter extenso, podemos depreender que a documentação escolhida como aporte jurídico do curso está em consonância com a busca pela internalização de direitos humanos⁴³, de importância capital aos brasileiros. De acordo com o

⁴³ Para uma melhor compreensão dos direitos humanos recorremos ao jurista e filósofo do direito Antonio Enrique Pérez Luño (1991, apud PIOVESAN, 2000, P. 29) que define direitos humanos como aqueles que “surgem como um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências de dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos, nos planos nacional e internacional”. Já direitos fundamentais segundo Villiers (1991, apud PIOVESAN, 2000, P. 29) “são centrais aos direitos e liberdades individuais e formam a base de um Estado Democrático”.

livro *Gênero e diversidade na escola* (2007), o GDE está assentado nos artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948:

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. (LIVRO GDE, 2007, p.35)

No ano de 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos criou um Comitê Nacional com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A portaria que criou o comitê afirma que a educação em direitos humanos é um pressuposto para a construção da paz, da tolerância e da valorização da diversidade, que coopera para a concretização da democracia (VIOLA, 2010).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁴⁴, proposto em sua versão preliminar em 2003, afirma em sua apresentação que “todas as políticas públicas devem considerá-los (os direitos humanos) na perspectiva de construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã”. (PNEDH, 2007, p.11). Desse modo, o curso GDE ao incorporar princípios e valores que respeitem as diferenças sociais, culturais, religiosas, raciais, étnicas, de gênero na formação de professores atende a prescrição do PNEDH no sentido de construir relações sociais mais justas e democráticas.

Outra declaração a ser enfatizada no GDE foi a Declaração de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, África do Sul, 8/9/2001):

Art. 4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem maior conhecimento e maior respeito pela sua herança e cultura;

... Art. 9. Solicita que os Estados reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os em condição de maior marginalidade e em situação de desvantagem;

... Art. 10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino a distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; (...) (LIVRO GDE, 2007, p. 35)

⁴⁴ De acordo com MENDONÇA (2010, p. 8) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi apresentado e debatido em encontros estaduais que geraram a contribuição de mais de cinco mil emendas, de maneira que no final de 2006, o Brasil pôde contar com um instrumento normativo que define diretrizes pedagógicas e princípios gerais.

A declaração de Durban coloca em debate as políticas de ação afirmativa, com relevo para a ação educativa como meio basilar para a transformação de atitudes discriminatórias e para o respeito e a promoção da diversidade. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009).

Costuma-se falar, no que concerne à História dos Direitos Humanos, que há uma tipologia definida como “vulneráveis” clássicos. São categorias que, pelos mais diversos motivos históricos, figuram há muito como minorias ou como excluídos. É o caso dos índios, dos negros, das mulheres e, mais recentemente, dos portadores de necessidades especiais e dos idosos entre outros. Dentro de nossa história, talvez o início do século XXI seja o de maiores intenções políticas neste sentido. O sistema de cotas no Brasil, uma das políticas de ações afirmativas, foi implantado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em meados dos anos 2000 através de uma lei estadual que estabelecia cinquenta por cento das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas. Em seguida a Universidade de Brasília implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004. Veja-se também a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Já a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979)⁴⁵, em seu artigo 10º reza:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação, em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres. (1979)

Entre as medidas propostas nos incisos deste artigo, destacam-se no GDE as seguintes:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino. (LIVRO GDE, p. 36, 2007)

De modo geral, esses documentos citados afirmam a necessidade de políticas voltadas para a área de educação, no sentido de transformar valores e atitudes. Afirmam principalmente

⁴⁵ Adotada pela Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18.12.1979 - ratificada pelo Brasil em 01.02.1984

a tentativa de fazer estas políticas adentrarem o terreno das ações no que tange a educação, ao cotidiano escolar, pois se as pessoas não forem educadas para a garantia de direitos, a existência destes mesmos direitos corre o risco de ser inócua. Sem contar que talvez não haja outro espaço social, além da escola, no qual tantas identidades se acotovelam, se relacionam, se transformam.

Podemos depreender de todo o exposto neste capítulo, que o módulo diversidade possui caráter propedêutico para a análise sobre os módulos seguintes: gênero, raça/etnia e sexualidade. Destaca-se também que todos estes temas que constituem os módulos são abordados de modo transversal.

O ambiente escolar é visto sob duas óticas: de um lado, é uma instituição normatizadora que integra a ação estatal. De outro, é um lugar no qual se operam superações e transformações das mais variadas ordens, um local revolucionário, no sentido de propiciar a possibilidade de acesso a novos conhecimentos e interpretações da realidade. E todos os conceitos abordados devem levar em consideração esta ambivalência, tendo em vista que o GDE, como toda política pública, tem por escopo trabalhar no presente com o futuro no horizonte.

Por fim, essa leitura classificatória do material didático que compõe o GDE, permite-nos mapear as incidências e ênfases nos conteúdos, principalmente no que se refere às noções de gênero e diversidade que serão objeto de estudo do próximo capítulo.

CAPÍTULO III – A DESNATURALIZAÇÃO DO GÊNERO E A DIVERSIDADE COMO UM VALOR.

3.1 – Gênero: um discurso que incomoda.

O estudo da política pública GDE nos conduz a pensar de modo profundo os significados de gênero. Longe de ser um conceito fechado e acabado, gênero é um termo que admite uma multiplicidade de sentidos e está assentado em diferentes campos do conhecimento. Para efeito desta dissertação é necessário salientar os modos pelos quais o conceito de gênero surgiu e se consolidou como uma categoria descritiva e, sobretudo, uma categoria de análise, no campo das Ciências Sociais.

Como vimos no capítulo 1, Gayle Rubin (1993) teorizou na década de 70 o sistema sexo-gênero, dando ao gênero um contexto social e, portanto, aberto a mudanças históricas. Seu estudo causou fortes impactos na área das Ciências Sociais, principalmente na construção de uma epistemologia feminista⁴⁶.

Na década de oitenta, alguns autores passaram a criticar o sistema sexo/gênero. Joan Scott explicita que “gênero” é um elemento que faz parte das relações sociais e esse elemento está fundamentado na percepção das diferenças sexuais. Ao discutir as abordagens de gênero, Scott percebe que o conceito dispõe de duas categorias: uma descritiva e outra analítica. A primeira descreve a realidade sem produzir teoria. Já em sua dimensão analítica, a noção de gênero elucida de forma mais profunda as diferentes posições ocupadas por homens e mulheres nos mais variados espaços sociais, além de destacar as maneiras através das quais as diferenças construídas socialmente resultam em múltiplos critérios de distribuição de poder, o que significa revelar como se constroem as relações de subordinação, as hierarquias e as desigualdades entre aquilo que é considerado feminino e masculino.

A autora denuncia a constância com que os antagonismos entre os sexos são perpetuados por diversos teóricos, fomentando a consagração do caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos. Sua discussão sobre o gênero como categoria analítica passa pela conexão da história com a realidade prática e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento. Para ela o gênero é compreendido como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Gênero, então, enfatiza a construção relacional e a organização social desta concepção, entendendo que ela é uma construção histórica.

Analisando o livro de conteúdo do GDE encontramos a seguinte definição de gênero:

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à **construção social do sexo anatômico**. Ele foi criado para distinguir a

⁴⁶ No Brasil os primeiros estudos de gênero foram realizados na década de 80. Bila Sorj e Maria Luiza Heilborn analisam os caminhos da institucionalização do conceito de gênero no Brasil e afirmam que na década de 70 era mais comum a designação “estudos sobre a mulher” para enquadrar os estudos que buscavam conhecer a situação da mulher na sociedade brasileira (1999). Já na década de 80, o termo mulher (categoria empírica) é substituído paulatinamente pelo termo gênero (categoria analítica) como identificador de uma área de produção de conhecimento no país. A grande relevância dessa nova concepção está na “rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e na ênfase dos aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino”. (1999, p. 4)

dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 39)

A despeito da não problematização do sexo, esta definição dá ao gênero um caráter cultural, social e aposta em uma visão construtivista. Os pontos principais a serem levados em consideração são uma perspectiva não-biologizante dos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino e a revelação de que as distinções entre homem e mulher aparentemente inofensivas organizam a nossa sociedade em termos de hierarquias e desigualdades. Nesse sentido, segundo o livro de conteúdo do GDE, torna-se fundamental refletir sobre o papel da escola na busca pela igualdade de direitos. A questão teórica sobre o conceito de gênero serve a uma questão pragmática sobre igualdade de direitos.

“Se o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis. Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar. Qual a responsabilidade da escola e dos educadores e educadoras na garantia do direito de cada pessoa de ter uma justa imagem de si e de ser tratado com dignidade? Como educar meninos e meninas para a igualdade de direitos e oportunidades?” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 51)

Por outro lado, há que se destacar ainda o corolário do sexo anatômico resguardado na biologia. Vimos também no capítulo 1 as muitas críticas que a percepção do sexo como natural vem sofrendo desde a década de 80.

Scott faz uma crítica ao entendimento de que o conceito de gênero se constrói sobre um corpo sexuado, pois em sua visão, se assim fosse, o corpo não poderia passar por mudanças histórica e culturais, estando conservado numa natureza pura e intocada. A autora ainda esclarece que o “uso do termo gênero coloca ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Scott se torna importante em nossa análise porque além de permitir a compreensão do funcionamento do “gênero” nas relações humanas justapondo o conceito aos domínios políticos e discursivos de poder, ela nos desafia a desnaturalizar a representação binária de gênero. Usando a noção de desconstrução de Derrida, Scott propõe uma análise crítica “que leve em conta o contexto e a forma pela qual opera qualquer oposição binária” (SCOTT, 1995, p. 84) na tentativa de desvelar as aparências de uma permanência atemporal na representação binária de gênero.

Estudos como o de Anne Fausto-Sterlig (2001) demonstram que tanto a epistemologia norte-americana quanto a europeia estão fundadas, em grande medida, em dualismos. E o sistema sexo/gênero corresponde a um binarismo que pode impedir reflexões sobre o domínio

da naturalização do corpo. Segundo sua visão “Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura” (FAUSTO-STERLIG, 2001, p. 19). Partindo desse pressuposto, podemos pensar o corpo não como natural ou biologicamente dado, mas como socialmente produzido e marcado por uma história.

“A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. (LOURO, 2013, p. 11).

Nesse sentido, historicizar o corpo, percebendo que as categorias de gênero e sexo também estão inscritas em sua própria história se torna fundamental para que haja a problematização e ampliação do debate em torno do dualismo que marca os estudos sobre gênero. A ideia de que há uma base biológica universal sobre a qual se insere o gênero passou a ser criticada pelas feministas pós-estruturalistas⁴⁷, que ressignificaram as noções de corpo, gênero e sexo.

Um trabalho que nos auxilia a compreender a importância desse debate foi realizado por Fabíola Rohden (2008) que contextualizou a produção científica sobre a diferença entre os sexos. Rohden verificou que a ideia segundo a qual os hormônios determinam as diferenças comportamentais entre os sexos, é uma ideia que traz em seu bojo as tensões relacionadas com gênero. A autora, então, revela o nexo existente entre os discursos científicos produzidos sobre hormônios (desde a segunda metade do século XIX até o século XX) e as assimétricas relações de gênero presentes em nossa sociedade, levando em consideração que nos dias de hoje é exaustivamente manifestada a ligação entre hormônio, bem-estar, saúde e comportamento.

Uma faceta do processo de transformação da concepção do corpo está em sua passagem do modelo biológico para o modelo bioquímico ocorrido em 1920 (ROHDEN, 2008). Fazendo um pequeno resumo retrospectivo, podemos identificar a anatomia como a principal forma de diferenciação entre homens e mulheres até o final do século XIX. Já na primeira década do século XX, os hormônios passam a definir os corpos de homens e mulheres, visto que eles eram específicos de cada sexo. Entretanto, a partir da década de 1920, os dois tipos de hormônios que marcavam a exclusividade dos sexos são encontrados tanto em corpos femininos, como em corpos masculinos. Não demorou muito para que a comunidade científica da época identificasse na quantidade, e não mais na ausência ou presença dos hormônios, a verdade dos corpos.

Visto isso, Rohden explica que os discursos sobre ovário e hormônios não eram apenas explicativos que serviam ao saber médico quanto ao seu lugar no corpo feminino, eram, sobretudo, um estudo do comportamento das mulheres justificado pela ação de seus hormônios. Assim o discurso científico está permeado pelas relações de poder que envolvem as questões de gênero.

“Nessa época, identifica-se na produção científica em torno dos hormônios uma justaposição entre o que seriam características físicas associadas ao sexo e aquelas relativas ao gênero. Isso porque parecia haver uma inextrincável conexão entre os planos físico e moral que, no contexto da endocrinologia

⁴⁷ Referimo-nos especialmente a NICHOLSON, 2000; HARAWAY, 2004; GIFFIN, 2006, LOURO, 1997 entre tantas outras.

nascente, se traduzia na redução dos comportamentos individuais a causas de origem orgânica e, mais precisamente, bioquímica. Tendo em vista os recentes debates teóricos a respeito da dicotomia sexo/gênero e suas oposições correlatas, pode-se sugerir que gênero é a categoria ‘englobante’ analiticamente, já que todas as referências relativas ao que seria o sexo ou o orgânico, nesse caso, são visivelmente estruturadas em função da lógica das relações de gênero dessa sociedade” (ROHDEN, 2008, p. 148).

A análise de Rohden desvela as diversas práticas institucionais, culturais e acadêmicas em cujo interior se constituem relações de poder/saber formadoras de verdade sobre os corpos⁴⁸. Em outras palavras, o conhecimento científico sobre hormônios que se apresenta como verdade exerce um grande peso nas formas de se entender o corpo e o comportamento feminino e nas formas de sociabilidades justificadas sob o prisma dessa cientificidade.

Duas posturas se apresentam como necessárias neste momento de nossa análise, uma é enfatizar novamente o caráter não-biologizante do conceito de gênero no material didático do GDE:

“Em síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas. Por fim, importa reter duas características fundamentais implícitas na noção de gênero:

- sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, pois Ele só é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta;
- o caráter necessariamente relacional das categorias de gênero, isto é, só é possível pensar e/ ou conceber o feminino em relação ao masculino e vice-versa.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 51)

Outra é a percepção de que o livro de conteúdo do GDE não abriu muito espaço para as discussões a respeito do sexo como um conceito também histórico. Alguns estudos nos ajudam a analisar esta questão, devendo ser considerados muito mais uma contribuição do que a existência de uma lacuna.

Enquadrada na terceira onda do feminismo, a filósofa pós-estruturalista Judith Butler lança um conjunto de reflexões que vale a pena citar:

“Podemos referir-nos a um ‘dado’ sexo ou um dado ‘gênero’, sem primeiro investigar como são dados sexo e/ou gênero e por que meios? E o que é, afinal? O ‘sexo’? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais ‘fatos’ para nós? Teria o sexo uma história?” (BUTLER, 2014, p. 25)

⁴⁸ A leitura da “verdade” está aqui assentada na perspectiva de vontade de saber/poder de Foucault, o qual afirma que “essa vontade de verdade como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (FOUCAULT, 1996, p. 17)

Para Butler a antropologia estruturalista foi usada por algumas feministas para dar suporte a distinção sexo/gênero (natureza/cultura), o que gerou problemas, na medida em que, de acordo com essa visão o sexo vem antes da lei do patriarcado, não levando em consideração a formação discursiva do próprio sexo.⁴⁹ O vínculo binário entre natureza e cultura promoveu uma relação de hierarquia em que a cultura impõe significado a natureza, transformando-a em um outro a ser apropriado (BUTLER, 2014).

Cabe observar que o GDE foi criado como uma política pública nacional, que se realizou por meio de um curso de atualização com 200 horas, das quais 30 horas foram trabalhadas em aulas presenciais e o restante de forma virtual. O livro de conteúdo dado ao professor cursista foi pensado nesses termos. Talvez por isso não havia muito espaço para discussões mais aprofundadas no que concerne ao conceito de gênero. O coordenador do CLAM/IMS/UERJ e um dos idealizadores do GDE ao ser entrevistado por mim sobre o GDE explica que:

“O curso tem um didatismo, digamos assim. Por exemplo, em relação ao conceito de gênero, o curso vai dizer: gênero é isso, orientação sexual é aquilo. Eu estou falando do ponto de vista conceitual. É claro que numa especialização essa linguagem não fazia mais sentido. Até porque gênero é um conceito que vem sendo trabalhado; é um campo aberto de discussão. Mas, a gente achava que num curso de atualização não dava para chegar nesse plano. Dizia gênero é um conceito, é um conflito, tem vários autores, autoras que trabalham com isso. Enfim, no material tem um certo didatismo, uma certa: “gênero é, orientação sexual é” essencialista nesse sentido, não no sentido biológico, mas de fechar alguns conceitos e apresentá-los como mais estáveis do que eles realmente são, mas isso é uma questão que ou você fazia uma atualização/sensibilização e usa uma linguagem mais amistosa e menos complexa ou você vai para uma especialização.” (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Desse modo, a montagem do curso GDE se mostrou bastante complexa em nível de conteúdo e de linguagem. Tratava-se de pensar um curso dirigido para a formação de professores em nível nacional num campo muito sensível que é o de gênero e sexualidades. Embora o GDE também tenha trabalhado a questão racial, os campos mais sensíveis revelados inclusive na avaliação GDE+5⁵⁰ eram os que envolviam sexualidades e questão de gênero.

Ainda assim é imperioso compreender os processos pelos quais o termo gênero vem sendo pensado, criticado e ressignificado. Com uma perspectiva queer⁵¹, Judith Butler questiona o sujeito, seu processo de construção, de existência e de realização, abrindo caminho para a noção de performatização de gênero, ou seja, gênero é entendido como norma. “Nesse

⁴⁹ Butler faz uma crítica ao movimento feminista dos anos 70 que buscou as origens do patriarcado para estabelecer sua contingência, minando sua “naturalidade”. O problema é que o patriarcado foi reificado no interior das teorias feministas quando elas universalizaram o conceito. Então o processo de uma narrativa única e autorizada sobre um passado irrecuperável fez com que as experiências das mulheres em diversos contextos sociais fossem suplantadas pela inevitabilidade histórica proposta pela lei do patriarcado (2014).

⁵⁰ De acordo com o site do CLAM “a iniciativa GDE+5 é fruto da parceria entre a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), seu principal objetivo é avaliar o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), após cinco anos de sua implementação. A ideia central é apontar elementos que venham subsidiar o aprimoramento da política pública de educação para a diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais”. Ver <http://gde5.e-clam.org/>

⁵¹ De acordo com Sara Salih a teoria queer empreende uma investigação e uma desconstrução dessas (sujeito gay, lésbica, feminino, fêmea etc.) categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “generificadas”.

caso, a ruptura proposta por essa teoria reside justamente no fato de deslocar a noção de construção social da sexualidade para a construção discursiva de gênero.” (DEAM, 2011, p. 23). A autora põe na berlinda a epistemologia feminista ao desconstruir as categorias de sexo e gênero através da ideia de performatividade, que prevê o gênero como efeito.

A noção de performatividade é extremamente importante, pois se a identidade é performativamente construída por termos que aparentemente são seus resultados (BUTLER, 2014), isto importa dizer que não existe identidade de gênero que anteceda a linguagem. Temos aqui o desmonte da própria noção de identidade reduzida a um efeito discursivo. A autora afirma que

“o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” (BUTLER, 2014, p. 59)

Nesta compreensão, gênero é um enunciado performativo, repetidamente produzido, ritualizado no que Butler chama de heteronormatividade⁵². Isto significa que tanto a identidade de gênero quanto a identidade sexual são determinadas pelo discurso. Em última instância, aqui o sujeito não cria, mas é criado, ele é efeito e não causa. Assim, Butler faz luzir os jogos de poder em cujos discursos residem conceitos que cumprem a agenda política da heterossexualidade compulsória. Esta se refere a uma espécie de lei social, uma instituição definidora.

Butler estabelece metodologicamente um pensamento genealógico, aos moldes de Foucault, que compreende os efeitos do gênero sendo ele próprio efeito de uma formação de poder. Nos termos da autora, a crítica genealógica “investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos”. (BUTLER, 2014, p. 9).

A desnaturalização da categoria gênero é o que mais nos importa nos estudos das já referidas autoras. Entender gênero como uma construção social, e não como uma essência nos permite identificar as dimensões do poder nas relações de gênero e com isso compreender que a categoria gênero não é somente cortada pelo poder, mas só faz sentido se a pensarmos como parte de dinâmicas do poder. Como podemos perceber, tratam-se de perspectivas diferentes que auxiliam a problematizar a aplicação do conceito de gênero em nosso estudo.

Reconhecendo a escola como um ambiente paradoxal no qual ocorrem construções, desconstruções, reificações e transformações de preconceitos e discriminações de gênero, o GDE buscou detectar situações banalizadas pelo cotidiano e enxergá-las como situações problema, fazendo surgir um novo olhar que estivesse em consonância com novos conceitos, com novas formas de vida e novas relações sociais na perspectiva de gênero e diversidade. Bourdieu afirma que “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural.” (BOURDIEU, 2000, p. 49). Nesse sentido, o GDE apostou num programa de estudos que revelassem os mecanismos articulados nos processos discriminatórios, em especial, o racismo, o sexismo e a homofobia, para então combatê-los de forma mais eficaz na escola. E

⁵² Como já explicamos a heteronormatividade está ligada a um conjunto de normas sobre o que é considerado “normal” em relação a sexualidade e ao gênero, portanto pressupõe a heterossexualidade e a adequação as regras de gênero.

de acordo com o próprio livro produzido como material didático do GDE, a preocupação não era de normatizar ou estabelecer obrigações no âmbito jurídico, mas sim sensibilizar os professores para temas naturalizados. Segundo suas diretrizes:

“Não bastarão leis se não houver transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 9)

A política pública GDE incorporou os temas gênero e diversidade na formação dos professores por entender que as discriminações de gênero são “produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira e a escola, infelizmente, é um deles” (Livro de Conteúdo GDE, 2009, p. 9). Entender que o conceito de gênero, enquanto um modo de dar significado às relações de poder, está presente nas práticas educacionais, desde as mais silenciosas até as mais manifestas, reafirmando e reificando condutas, foi também um dos alcances do GDE.

3.2 – Diferença e diversidade: tem diferença?

O termo diversidade vem, desde a década de 90 no Brasil, ganhando cada vez mais destaque nas políticas dirigidas à educação. Com uma pluralidade de significados a diversidade passa a ser prescrita em diferentes documentos e políticas públicas⁵³ que se dedicam a preconizar uma educação cidadã.

Se pensarmos num contexto internacional, a noção diversidade surge em meio a conflitos étnico-raciais e culturais na Europa e nos Estados Unidos⁵⁴ entre os anos de 1980 e 1990 (MISKOLCI, 2015).

Já no século XXI, o reconhecimento da diversidade cultural como um expediente a ser promovido ganhou forte impulso com a Declaração Universal da Diversidade Cultural elaborada pela UNESCO em 2001. Os Estados Membros se comprometiam a seguir as linhas gerais do plano de ação para aplicação do referido documento⁵⁵, que trazia em seu bojo vinte objetivos. Uma das recomendações era “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a

⁵³ Com relação à legislação: ver Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, 1996 – art.3º XII; PCNs/1997, 1997 – pluralidade cultural; Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos, 2003. Com relação à política pública: ver “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, 2003; “Programa Diversidade na Universidade, 2002; “Programa Nacional de Avaliação ao Livro Didático”, 1998; GDE, 2006, entre tantos outros.

⁵⁴ Miskolci (2015) explica que as décadas de 80 e 90 foram marcadas por conflitos culturais entre diferentes comunidades de imigrantes de ex-colônias na Inglaterra, na França e na Holanda. Os Estados Unidos vivenciaram nos anos 90 conflitos raciais entre negros e brancos, principalmente em Los Angeles. Foi nesse contexto que apareceram as reflexões acadêmicas de Charles Taylor e as políticas conciliatórias. (p. 48)

⁵⁵ As linhas gerais do plano de ação para aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural estão contidas na própria Declaração. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em 16-01-2016

formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (Declaração Universal da Diversidade Cultural, 2002). A junção entre educação, diversidade e formação docente presente nesta recomendação constitui, justamente, a moldura desta experiência de formação de profissionais da educação denominada GDE. Nesse sentido, a política pública GDE veio atender a essa demanda no cenário nacional, na medida em que tinha como imperativo a valorização da diversidade e o combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Cabe aqui uma reflexão sobre os significados da diversidade na política pública GDE. Nosso objetivo é entender se o termo é utilizado como uma descrição de aspectos humanos na sociedade ressaltando-se a importância da valorização da diferença; ou se o conceito é utilizado como uma perspectiva que inclui as tensões da política de identidade⁵⁶, principalmente no que concerne à igualdade X diferença e ao reconhecimento X redistribuição. Buscaremos, mais precisamente, compreender quais os limites e as possibilidades de uso do conceito de diversidade, uma vez que ele começa a ser recusado cedendo lugar ao conceito de diferença. O prisma teórico redistribuição-reconhecimento pode nos conduzir a entender quais foram as opções adotadas pelo GDE para transformar as concepções pré-construídas de gênero na escola.

Na primeira página do livro de conteúdo do GDE há uma explicação da proposta do curso, incluindo seus objetivos, sua importância na transformação da sociedade e suas perspectivas analíticas⁵⁷. Assim os autores afirmam que:

“O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus/suas cidadãos/cidadãs. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. (...)”

A partir desta (*GDE*) e de outras iniciativas, esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 9)

Observa-se que esse é apenas o primeiro enfoque dado à diversidade. É possível delinear o caminho que conduziu a esse conceito de diversidade: ao solicitar do ponto de vista subjetivo “a valorização da diversidade”, o GDE parece aderir a uma acepção mais ampla e descritiva da diversidade indicando a heterogeneidade de culturas e a variedade humana presente na sociedade atual, que necessitam de valorização. A valorização da diversidade surge como um recurso a ser estimulado na garantia e ampliação da cidadania brasileira.

Acompanhando ainda esse transcurso, num outro texto também do mesmo livro citado temos a seguinte declaração:

⁵⁶ Ver HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 2014, p. 27

⁵⁷ Embora o Livro de Conteúdo do GDE seja de autoria coletiva há três pequenos textos assinados por seus autores. No caso em tela nos referimos ao texto de abertura do livro intitulado “Construindo uma política de educação em gênero e diversidade” assinados pelos então ministros à época Édson Santos, Fernando Haddad e Nilcéa Freire.

“A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 31)

Implica dizer que nessa situação a diversidade vincula-se a ideia de reconhecimento público e político dos grupos denominados minorias. Vista em sua “dimensão cultural, a diversidade é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário articulados em torno da defesa das chamadas políticas de diferença” (MOEHLECKE, 2009, p. 463). Diversidade é vista aqui como o reconhecimento das diferentes formas de estar no mundo.

Para Richard Miskolci (2015), uma grande tensão no campo educacional está na confusão entre as noções de diversidade e diferença. Conforme seu raciocínio, a perspectiva da diversidade tem sustentado uma concepção de poder horizontal, na qual as relações de poder não são tocadas. A ideia é inserir os “diferentes” na sociedade de modo a evitar o conflito. Nessa perspectiva os “diferentes” são tolerados.

O GDE, mesmo sem entrar na discussão conceitual entre diferença e diversidade, afirma que esta “deve ir além de ‘suportar’ o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de ‘bondade’, ‘paciência’, ‘indulgência’, ‘aceitação’ e ‘tolerância’ de uma suposta inferioridade” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 30).

Todavia, o fato de confluírem nessa crítica não significa que o GDE trabalhe com a noção de diferença como apregoa Miskolci, até porque o Livro didático em que baseamos a nossa pesquisa é de 2009, portanto carrega as limitações de seu contexto de produção. Também não queremos dizer que o termo diversidade deve ser substituído pelo termo diferença. Sem adesão a um ou a outro conceito queremos identificar as possibilidades de análises contidas no GDE.

O GDE não traz categoricamente um conceito de diversidade, apesar de fazer uso da palavra “diversidade” inúmeras vezes. Em algumas ocasiões o termo vem cunhado de forma adjetivada, como por exemplo, “diversidade cultural”.

“Falar da diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p.23)

Porém entendemos ser possível aplicar à expressão diversidade duas interpretações: a primeira leva em consideração o caráter abrangente e inespecífico da expressão diversidade ligada a ideia de valorização, que serve a uma linguagem costumeira num discurso político. A título de exemplo temos campanhas de promoção à diversidade com slogan: “*Viva à diversidade*”; “*Valorize a diversidade, respeite as diferenças*”; “*Diversidade é o nosso negócio*” etc.⁵⁸.

A segunda interpretação consiste em entender a noção de diversidade como uma perspectiva ou ethos de um grupo, na qual a diversidade demanda reconhecimento e direitos.

⁵⁸ Ver: <https://agenciapropagacao.wordpress.com/page/21/> Acesso em 21/02/2016.

3.2.1 Em busca do reconhecimento

Compreender a diversidade como um ethos significa pensá-la a partir de um ponto de vista que contemple uma grande quantidade de demandas sociais por políticas de diferença⁵⁹, nas quais estão envolvidas ideias de (re)distribuição, reconhecimento, diferença, combate à desigualdade econômica, afirmação das diferenças culturais etc.

O nexos existente entre a diversidade e as políticas de diferença procede da reclamação de reconhecimento a determinados grupos e a indivíduos considerados minorias, não em seu sentido demográfico, mas pensadas a partir das desigualdades de poder. A tensão entre fundamentar os direitos das minorias através da noção da igualdade ou da diferença está implicada na maneira pela qual os suportes teóricos de diferentes atores sociais são acionados para lutar em favor do reconhecimento dessas pessoas enquanto sujeitos de direito.

Nancy Fraser (2006) busca entender a relação entre lutas por reconhecimento voltadas para remediar uma injustiça cultural e lutas por redistribuição voltadas para compensar a injustiça econômica. Fraser discute a problemática da redistribuição e do reconhecimento, asseverando que as lutas por reconhecimento valorizam a especificidade cultural e tendem a gerar as diferenciações de grupo. Já as lutas por redistribuição buscam pôr fim às composições econômicas que fundamentam as características específicas de cada grupo. Fraser nomeia esse difícil impasse de “dilema da redistribuição-reconhecimento”. Essa situação parece supor que a demanda por reconhecimento só poderia ser alcançada se se abandonasse o pleito da redistribuição. A autora explica que a distinção entre reconhecimento e redistribuição não constitui uma ambivalência, mas sim dois aspectos de um único paradigma: o da justiça.

Desse modo, ela descola a política de reconhecimento da política de identidade, revelando que as reivindicações por reconhecimento se alinham de maneira mais eficaz às reivindicações por justiça. O desafio está em “elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (FRASER, 2007, p. 103). Para encarar esse desafio torna-se urgente repensar redistribuição e reconhecimento de forma associada sem que uma demanda sucumba à outra. Assim, Fraser propõe tratar o reconhecimento como uma questão de igualdade de “status social”. Em sua proposta, o reconhecimento é exigido na condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social, caracterizando-se esta interação como a inclusão/ascensão a/em um status social no qual já se encontram outros grupos; e não como uma identidade específica de um grupo. Cabe frisar que a autora não indica o abandono das lutas por reconhecimento, sua sugestão é regular a pertinência das demandas por reconhecimento ao paradigma da justiça.

As formulações do modelo de reconhecimento via status elaborado por Fraser, ajudam a elucidar o peso do “reconhecimento” na teoria social. Vale ressaltar que no livro didático do GDE as ideias de reconhecimento e valorização estão marcadamente associadas e ambas são coladas à ideia de promoção da diversidade.

⁵⁹ Segundo Moehlecke, as políticas de diferença são entendidas como aquelas que buscam combater a disseminação de estereótipos e preconceitos direcionados a determinados grupos historicamente inferiorizados em nossa sociedade por meio da valorização positiva de sua identidade e da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Ver *As políticas da diversidade na educação no governo Lula*. Moehlecke, 2009, p. 481

“A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 33)

Um ponto a ser aprofundado na política pública GDE diz respeito justamente ao tipo de escolha conceitual que o curso faz ao tratar o tema diversidade. Torna-se necessário estar atento para que as ideias de diversidade, reconhecimento e valorização não sejam identificadas como um elogio à pluralidade apenas. Vale ressaltar que o módulo diversidade no GDE cumpre uma função introdutória preparando o leitor-cursista para as discussões sobre gênero, raça-etnia e sexualidade. Por conseguinte, não se trata de estudar profundamente diversidade, mas trata-se principalmente de oferecer um instrumental analítico baseado nas concepções das Ciências Sociais para tornar possível um debate mais qualificado. Ainda assim, pode ser pensada a partir do material didático, uma conceituação do próprio termo diversidade enquanto elemento clarificador das discussões propostas, pois a perspectiva do reconhecimento afeta de tal modo a natureza do debate sobre diversidade que se corre o risco, ao afirmá-la sem problematizá-la, de perder de vista implicações e desdobramentos profícuos. Questão essencial, se levarmos em conta a análise de Norbert Elias sobre a importância dos conceitos:

“Um exame detalhado da gênese dos conceitos pode ser de grande valia para o diagnóstico sociológico das transformações sociais mais amplas, em reação às quais o sentido das palavras se altera e novas definições entram em cena. (...) A dificuldade reside no risco de tomarmos os conceitos como algo dado, uma vez que se tornem firmemente estabelecidos numa língua e encontrem expressão em palavras específicas. Se não tivermos cuidado, a capacidade de perceber diferentes matizes no uso desses mesmos termos em estágios anteriores do desenvolvimento dos conceitos ficará reduzida.” (ELIAS, 2006, p. 171)

Como vimos, o curso GDE incorpora a ideia de reconhecimento tendo por base a valorização da identidade de grupo. Segundo Fraser (2007) essa perspectiva pode essencializar as identidades que solicitam valorização, uma vez que identidade supõe a homogeneidade do grupo. Ainda que a afirmação da diferença tenha o objetivo de aprimorar a igualdade essa diferença termina por ser essencializada na fixação de determinadas identidades.

De acordo com a autora, muitos benefícios estão em jogo no entendimento do reconhecimento como uma questão de status, e não de política de identidade. O primeiro benefício é não cair na essencialização de identidades; o segundo é focar nas mudanças sociais e não em “reengenharias da consciência”; o terceiro é que a paridade de participação valoriza a interação entre os grupos não deixando espaço para exigências separatistas; a quarta vantagem evita reificar a cultura, sem negar sua importância política; por último, fornece uma abordagem deontológica do reconhecimento.

A fundamentação dos direitos das minorias através da noção do reconhecimento da identidade, enquanto valorização de particularidades de um grupo foi duramente criticada por Fraser. A autora alerta para a imprescindível tarefa de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento “que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possa ser combinada coerentemente com a política social da igualdade” (FRASER, 2006, p. 231). Em outras palavras, é necessário alocar no “humano” o

princípio do reconhecimento da diferença como um elemento de combate à desigualdade, e não como um paradigma identitário que resulta na definição de identidades de grupos.

A questão reconhecimento-redistribuição pensada por Fraser nos remete ao dilema igualdade-diferença teorizado por Scott (2005). Isto porque sua reflexão sobre o embate entre identidade de grupo e direitos individuais passa pelo paradoxo de que as “reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação” (2005, p. 15). Neste caso, não há uma escolha possível entre o reconhecimento da diferença e a reivindicação da igualdade. Scott em seu artigo intitulado *O enigma da igualdade* (2005) argumenta que a manutenção da tensão entre igualdade e diferença é imprescindível para analisar novas soluções mais democráticas para os problemas gerados pela suposta oposição entre direitos individuais e direitos de grupos.

Com uma abordagem diversa da de Fraser, Scott afirma que entender a igualdade como o avesso da diferença no contexto dos direitos individuais e das identidades de grupo é perder de vista suas interconexões e sua interdependência (SCOTT, 2005). Diante disso, o estabelecimento de um discurso político inócuo e esvaziado com relação às políticas da diferença pode ser considerado como uma das consequências da identificação da diferença como contrária a igualdade.

Uma das saídas encontrada por Scott para refletir sobre o enigma da igualdade foi historicizar as tensões e analisá-las nas “suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (SCOTT, 2005, p. 14). É preciso, pois, aceitar a diferença sem aceitar as desigualdades, de maneira que igualdade não signifique banimento da diferença. Torna-se importante entender que a diferença não é justificativa para a existências das assimetrias de poder.

Antônio Flávio Pierucci reflete sobre as “Ciladas da Diferença” (2013) e nos mostra os riscos de se preconizar as diferenças como norte condutor das agendas dos movimentos sociais. Segundo sua visão, a diferença foi historicamente uma bandeira da direita e justificou, por exemplo, o racismo “que não é rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença” (2013, p. 26). Assim, uma das ciladas apresentadas pelo autor está na utilização do mote diferença na defesa de grupos discriminados e conseqüentemente na rejeição da igualdade. Pierucci alerta para o fato de que abraçar a diferença sem abrir mão da igualdade, numa dimensão esquerdista ou de movimentos sociais preocupados com as minorias, é uma empreitada muito complexa porque seria necessário, entre outras dificuldades, dedicar bastante tempo na ressalva de que diferença não é desigualdade. E aí temos uma enxurrada de frases muito simples que parecem explicar de forma concisa, porém definitiva, que igualdade somente se realiza na diferença.⁶⁰ Mas, essa linguagem elementar não traduz as correlações entre diferença e hierarquia. Existe um paralelismo entre afirmar uma diferença e afirmar uma diferença de valor, que secreta ou declaradamente institui uma hierarquia. Portanto, de acordo com Pierucci (2013) defender as diferenças apoiando-se no igualitarismo é uma árdua tarefa em termos práticos, embora supostamente menos trabalhosa em termos teóricos.

O autor analisa ainda a proposição de Scott de que igualdade não é o antônimo de diferença, de que os dois termos não são disjuntivos. Para Pierucci essa posição de Scott é:

“a mais difícil de se traduzir em ideias claras e distintas e, pelas sutilezas que implica e pela complexidade intelectual que exige de quem a abraça, mais

⁶⁰ O autor cita algumas frases: “Diferentes, mas iguais”. “A diferença não tem nada a ver com a desigualdade”, “É uma questão de pluralismo cultural”, “A verdadeira igualdade repousa nas diferenças”. (PIERUCCI, p. 32, 2013).

difícil ainda de ser vivida e passada adiante, no cotidiano ou em contextos institucionais e políticos mais imediatamente conflitivos. É uma ideia de difícil tradução na linguagem ordinária e na prática do dia a dia, porquanto qualquer ligeira traição de suas acuradas distinções e sofisticadas nuances, qualquer deslize significa, fatalmente, sua completa desfiguração. Noutras palavras, não há vulgata possível de uma teorização toda feita em filigrana, de uma proposta de saída pela qual só se pode andar pisando em ovos. E sem vulgata não há ativismo que se mantenha minimamente nutrido”. (PIERUCCI, 2013, p. 37)

Pierucci relembra o caso Sears⁶¹ e percebe que argumentar com base na diferença pode ser muito perigoso, sugerindo, então, que o caminho da igualdade é menos problemático do que o da diferença.

Entretanto, o autor entende que “as diferenças” foram consolidadas. Numa guinada argumentativa, o penúltimo capítulo do seu livro *Ciladas da diferença* (2013) intitulado “Amanhã, a diferença” revela que a diferença pode ser socialmente produtiva e que “os tempos pós-coloniais são os tempos da diferença” (PIERUCCI, 2013, p. 175).

Construir uma política pública que se dedica a enfrentar as discriminações de gênero, raça/etnia e orientação sexual requer a escolha de um aporte conceitual e teórico que de certa maneira nos mostra as potencialidades e as fragilidades por ela abrigadas. Se por um lado o GDE opta por pensar diversidade de uma forma ampla, por outro, revela que seu tratamento dado à diferença não é aquele que a enxerga como o reverso da igualdade. Mas sim, como aquele que pretende oferecer instrumentos para descortinar as vicissitudes de poder que produziram a equação diferente = inferior. Nesse sentido, retorno a Scott, com o seu argumento de que aceitar a diferença não significa acolher as desigualdades, para enfatizar que o GDE se opôs as linhas interpretativas que antagonizam igualdade e diferença:

“No projeto Gênero e Diversidade na Escola busca-se, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que as desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscrita

⁶¹ “Em 1979, a Comissão de Oportunidades Iguais no Emprego (EEOC), órgão do governo americano da época moveu contra a Sears Roebuck and Company, maior empresa varejista e maior empregadora de mulheres nos EUA naquele momento, um processo criminal por discriminação sexual em sua política de contratação de mão-de-obra para as seções mais bem remuneradas, que, segundo a política de recrutamento da empresa, deveria empregar neste tipo de setor pessoas com disposição mais individualista e competitiva, isto é, homens. Durante o julgamento (ocorrido entre 1984 e 1985) duas historiadoras apareciam como testemunhas de acusação e defesa. Ambas conheciam a história do movimento feminista. Uma delas, Alice Kessler-Harris (acusação), defendia a ideia segundo a qual “quando os empregadores lhes dão oportunidade, as mulheres costumam assumir empregos não femininos” para rebater a defensora da Sears, Rosalind Rosenberg, que argumentava serem historicamente diferentes os interesses dos homens e os das mulheres, justificando assim o recrutamento diferenciado para cargos em que se exigiam orientações mais individualistas e agressivas, como era o caso para a seção de vendas por comissão. Harris dizia que a ausência de mulheres nos empregos vistos como não femininos era resultante das atitudes e preferências das diferenças, ou seja, buscou argumentar que a oferta de empregos para homens ou mulheres, exclusivamente, era o resultado de adequá-los a propensões e tendências naturais a cada sexo. Ademais, Rosenberg apresentou ao júri livro da historiadora Harris, publicado dois anos antes, na qual a própria assumia como fato a diferença cultural entre homens e mulheres. A atitude da defesa foi apontar como contradição o que dizia a acusadora em seu testemunho e o que ela mesma afirmava em sua obra recentemente publicada. A estratégia foi bem-sucedida e a defesa saiu vencedora no julgamento da ação”. Ver: OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins de. *Revisitando as Ciladas das Diferença*. Rever • Ano 13 • N. 02 • Jul/Dez 2013, p. 29.

nos corpos (...) Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. As sociedades também estão em fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas ideias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais. Se o projeto Gênero e Diversidade na Escola contribuir, um pouco que seja, para a formação de uma geração que entenda o caráter vital da diferença (pelo menos de algumas delas), já terá cumprido em grande medida seu objetivo.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, pp. 14 e 15)

(...)

“Espera-se, portanto, que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com “os diversos”. É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas”. (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 33)

Problematizar gênero e diversidade no contexto da prática educacional foi, segundo o GDE, o primeiro e indispensável passo para que a escola seja um lugar onde a diferença possa, não apenas ser enunciada, mas, sobretudo efetivada. Todavia, Scott lança uma questão de difícil resposta que nos auxilia a refletir sobre os usos da diferença no GDE: “Poderia uma política voltada a erradicar a discriminação deixar de reificar a existência sociais de grupos, extirpando-lhes suas determinações políticas historicamente contingentes?” (SCOTT, 2005, p.23). Esta questão será discutida no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - A GRAMÁTICA NORMATIVA: DIREITOS HUMANOS NO GDE

4.1- A incidência dos Direitos Humanos no contexto educacional.

A perspectiva dos Direitos Humanos se tornou, em grande medida, um caminho, se não obrigatório, pelo menos recorrente quando tratamos de questões relacionadas com gênero e diversidade. A política pública GDE, dada a sua natureza, não poderia deixar de relacionar esta perspectiva com seus conteúdos. De acordo com o livro de conteúdo do GDE, “os processos discriminatórios são complexos e necessitam ser analisados à luz dos Direitos Humanos” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 10).

Tendo em vista a importância que o curso GDE dedica à perspectiva dos Direitos Humanos, torna-se imprescindível identificar o momento em que tanto os princípios que norteiam quanto os dispositivos legais que constituem os Direitos Humanos passam a ser alocados implícita ou explicitamente nas normativas relacionadas com educação no Brasil.

Após a transformação da antiga Liga das Nações em Organização das Nações Unidas, o espectro desta organização internacional foi largamente ampliado, passando da preservação da paz, para a cooperação social e a promoção dos direitos humanos entre outros objetivos. Após a Segunda Guerra Mundial, diante dos horrores do holocausto, 56 estados-membros da ONU se reuniram em 1948 e aprovaram por 48 votos a favor e 8 abstenções a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A ideia de “direitos do homem” não era nova, todavia o caráter universal do acolhimento de princípios considerados fundamentais para a dignidade humana inaugurava uma nova fase⁶². De acordo com Bobbio (2004), essa fase inaugurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos foi marcada pela assunção de que certos valores são subjetivamente acolhidos por todos os homens, e não apenas cidadãos de alguns países. Além disso, Bobbio ressalta o caráter positivo da Declaração de 1948 segundo o qual os direitos do homem, mais do que proclamados e reconhecidos, deverão ser protegidos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos indica que os Direitos Humanos são prerrogativas fundamentais ao homem. Este caráter fundamental é destacado desde o preâmbulo da declaração, onde é informada a importância da Educação na promoção desses direitos.

A ASSEMBLEIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-

⁶² Bobbio distingue três fases na história de formação das declarações dos direitos. A primeira fase é iniciada pelos contratualistas Locke e Rousseau que viam uma natureza livre e igual nos homens, em que universal significava algo dado objetivamente. A segunda fase é marcada pela proteção dos direitos do cidadão, em que os direitos só têm validade no Estado que os reconhece. A terceira fase é inaugurada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual a afirmação dos direitos é universal e positiva. (BOBBIO, 2004)

Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

No Brasil, a educação em Direitos Humanos ganha relevo no período da redemocratização, a partir da CRFB/88 “que afirmou o respeito integral aos Direitos Humanos como princípio do Estado Democrático de Direito e que instaurou a Educação para cidadania como objetivo e função da educação” (SCALABRIN, FAVRETTO, 2015, p. 4738). Em 1996, mesmo ano em que foi publicada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB --, foi criado no Brasil o Programa Nacional de Direitos Humanos visando contemplar as demandas internacionais surgidas no Plano de Ação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) e da década da Educação em Direitos Humanos - 1995-2004. (SCALABRIN, FAVRETTO, 2015).

No curso do reconhecimento legal dos direitos humanos na educação brasileira, também em 1996, foram incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as disciplinas de Ética e Cidadania que trouxeram novos contornos para o pensamento geral dos direitos humanos fazendo-os incidir mais intensamente nas reflexões voltadas para os cotidianos institucionais e para as relações entre as pessoas, o que significa, em linhas gerais, um aumento na transversalidade dos direitos humanos e uma intencionalidade ainda mais prática do que aquela realizada nos períodos anteriores. Entretanto, foi somente em 2003 que o Brasil iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁶³, que tem o objetivo de difundir a cultura dos direitos humanos no país, disseminando valores solidários, cooperativos e de justiça social (PNEDH, 2007). De acordo com o PNEDH:

“O estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.” (PNEDH, 2007, p. 11).

Por tudo isso é que, conforme explicitamos acima, a construção do GDE, desde sua gênese, representa e se vincula a essa proposta. Promover a igualdade de oportunidade e a equidade; e respeitar a diversidade são ações interdependentes, que estavam na agenda do GDE sob a perspectiva dos direitos humanos.

4.2 - Direitos humanos: um dispositivo de poder

Pudemos perceber, pelo exposto acima, que a história dos direitos humanos, mesmo em seu nascedouro, quando ainda eram tratados por direitos do homem, está diretamente ligada a história dos conflitos humanos. É após a agonia dos horrores da 1ª e da 2ª guerras, os quais podem ser vistos como o colapso de vários conflitos étnicos, sociais e políticos anteriores, que os direitos humanos ganham novas dimensões e características que nos acompanham até hoje

⁶³ De acordo com Zenaide (2013) o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos enquanto colegiado e órgão colaborativo da gestão pública, constituído por especialistas, gestores e militantes sociais, membros da sociedade civil organizada, passou a contribuir significativamente promovendo, acompanhando e monitorando a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, sendo a primeira versão em 2003 e a última, em 2006.

e, obviamente, ainda estão sujeitas a transformações e acréscimos próprios da dinâmica social/histórica e de sua característica inexauribilidade, conforme preceitua a nossa Constituição (1988) em seu Art. 5º:

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Repetidos e propagados muitas vezes, os Direitos Humanos aparecem em normativas que buscam preservar e promover uma cultura de paz. Porém, como nos alerta Claudia Fonseca (1999), falar em direitos humanos de maneira abstrata e descontextualizada pode ser pouco relevante num debate que busca promover a convivência com a pluralidade tendendo a “reificar o grupo alvo de preocupações, alimentando imagens que pouco têm a ver com a realidade” (FONSECA, 1999, p. 3) descambando, muitas vezes para posturas universalizantes.

A partir deste ponto, vamos nos ater a forma mediante a qual a perspectiva dos direitos humanos pode ser trabalhada sob a égide do dispositivo de poder no GDE. De modo geral, a utilização dos direitos humanos como arcabouço legal que subjaz os eixos temáticos do conteúdo do GDE revela que as discussões sobre gênero e diversidade estão fundadas no respeito à dignidade da pessoa humana. Contudo, é preciso questionar se o ajuste político aos direitos não irá contribuir para a exclusão de certos tipos sociais. Recorremos a Judith Butler (2003), em *O parentesco é sempre tido como heterossexual?*, para construirmos uma reflexão sobre as formas de reivindicação de direitos que o GDE utiliza.

Butler (2003) analisa uma questão importante: o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A filósofa discute um ponto pouco citado na literatura e nas discussões sobre o tema: pensar o quanto a reivindicação por uma união estável não-heterossexual está ancorada em pressupostos heterossexuais. Até que ponto alargar um direito civil, que é o do casamento, não é se render a heteronormatividade, uma vez que o casamento/união estável só pode ser realizado nos termos do casamento heterossexual? Então, Butler chama atenção para uma questão desvalorizada, segundo ela, pelos movimentos lésbico e gay que é o caráter normalizador do Estado e a anuência que as petições por direito ao casamento não-heterossexual dão ao Estado enquanto normatizador dessas relações. Nesse sentido, a reivindicação acaba por constituir uma chancela.

O ponto que nos liga à análise de Butler tem a ver com o entendimento de que o reconhecimento produz novas exclusões, uma vez que pressupõe um enquadramento. A demanda por reconhecimento “pode levar a uma renúncia apressada do campo sexual e a novas maneiras de apoiar e ampliar o poder do Estado.” (BUTLER, 2015, p. 239) A autora está se levantando contra as normas de reconhecimento fornecidas e exigidas pela legitimação do Estado⁶⁴.

Por intermédio dessa crítica, porém com algumas restrições, consideramos que os direitos humanos constituem uma esfera de reconhecimento cuja aplicação ainda comporta

⁶⁴ Outro autor que traz esta reflexão é Sérgio Carrara, em “Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo”, afirmando que “se o imperativo da visibilidade no nível das políticas públicas fortalece certas identidades ou grupos, também os expõe a um controle mais minucioso por parte de diferentes instâncias do poder estatal”. (2010, p.144)

desdobramentos complexos e de difícil resolução. Mais do que compreender que existe um desacerto entre os direitos humanos proclamados e os direitos efetivamente tutelados, a nossa questão se refere à possibilidade de ler os direitos humanos sob o enfoque do dispositivo de poder foucaultiano.

Cabe dizer que não estamos diminuindo a importância dos direitos humanos, tampouco propondo o abandono de sua utilização instrumental, mas apenas verificando sua relação com o poder e com a produção de novas exclusões.

Fazer uso do referencial direitos humanos significa, dentre outras coisas, escolher um discurso que comporta uma entrada na modernidade, e, portanto, compreende elementos coercitivos para quem não é considerado plenamente moderno. Tanto no sentido de quem é pedagogizado pelos direitos humanos, quanto no sentido de quem é o reconhecido pelos direitos humanos.

Nossa questão, por conseguinte, não se refere à complicada aplicabilidade dos direitos humanos como bem tratou Bobbio:

“A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido”. (BOBBIO, 2004, p. 29)

Com efeito, nossa ideia se remete à força política que os direitos humanos possuem e que parece legitimar violências ao qualificar os sujeitos para inclui-los nos direitos humanos. Dessa forma, vale lembrar o questionamento de Berenice Bento que diz:

“a pergunta que eu me faço atualmente é como ter um pensamento engajado em torno dos direitos humanos, gênero e sexualidade, e não me deixar enredar por discursos que justificam guerras utilizando a suposta superioridade moral de determinadas formas de ler os corpos, os desejos e os gêneros?” (BENTO, 2015)

Bento (2015) está preocupada com os efeitos discursivos que formam ou conformam pessoas através do que podemos chamar de essencialismos identitários. E os direitos humanos são vistos de forma a refletir sobre os termos da legitimidade da humanização. Foucault afirma que “não existe legitimidade intrínseca do poder” e inquire “o que é feito do sujeito e das relações de conhecimento no momento em que não existe nenhum direito universal, imediato e evidente que possa, em todo lugar e sempre, sustentar uma relação de poder qualquer que ela seja.” (FOUCAULT, 2010, p. 60 e 61) E foi sob essa interpelação que manejamos nossa análise na perspectiva dos direitos humanos. Parece-nos válido observar esses direitos através da ótica de Bento, pois se o GDE está se ocupando de tratar, sobretudo de educação, a própria natureza deste objetivo o insere em um campo aberto ao questionamento contínuo, fértil, prático e necessário.

Uma questão é: quais são os sujeitos contemplados pelos direitos humanos? Conforme Carrara (2010) é preciso refletir sobre “os perigos da reificação das identidades sexuais e de gênero em jogo nesse contexto e de seu possível impacto sobre políticas e direitos que, por serem ‘especiais’, podem acabar sendo mais excludentes que inclusivos. Fechamentos

identitários e fragmentação social estão no horizonte, e a naturalização de novas clivagens sociais pode continuar a estabelecer fronteiras intransponíveis: (heterossexuais ou homossexuais, homens ou mulheres, gays ou travestis), fazendo com que a balança penda cada vez mais para um modelo de justiça social baseado no ideal de ‘iguais, mas separados’”. (CARRARA, 2010, p. 144)

Assim como Facchini (2009), entendemos que não seja o caso de rechaçar o uso de categorias que se referem ao sujeito dos movimentos sociais ou aqueles que serão favorecidos pelos avanços nas políticas e no processo legislativo, tendo em vista que essas categorias são imprescindíveis na arena política. “Como frisa Judith Butler, manifestações, esforços legislativos ou demandas por políticas públicas precisam fazer reivindicações em nome de um sujeito. No entanto, como sugere essa autora, trata-se, antes, de fomentar uma atitude crítica, que desnaturalize a ideia de sujeito político como descritivo de uma essência previamente dada, e reconheça o caráter contingente de sua construção, bem como as exclusões por meio das quais tais sujeitos são constituídos”. (FACCHINI, 2009, p. 151)

É necessário entender que o GDE está construindo um novo sentido de sujeito. E em que pese às contribuições trazidas pelas discussões sobre diversidade no ambiente escolar, o GDE produz um tipo de pedagogia ao categorizar os sujeitos para enquadrá-los nos direitos humanos. E aqui não estamos utilizando o verbo enquadrar de maneira simplória ou despropositada. O que move essa utilização é o trabalho de Judith Butler (2015) em *Quadros de Guerra*, em que ela analisa a maneira pela qual o poder enquadra o nosso olhar sobre os corpos, sobre a vida.

Embora Butler esteja pensando um contexto específico de guerra e práticas anti-islâmicas, a disputa política em torno da questão sobre “em que tempos nós estamos”⁶⁵ que ela traz no bojo de suas observações nos serve como instrumental teórico para iluminar os métodos do GDE. Se Butler explicita de que forma a política sexual pode ser utilizada para fortalecer práticas anti-islâmicas e como uma ideia de liberdade pode ser usada como instrumento de coerção, queremos discutir como até uma política pública que tem por finalidade promover a cultura do respeito aos direitos humanos pode conter em si imperativos que promovem enquadramentos dos sujeitos. Existem sujeitos, práticas e saberes não contemplados pelo GDE. E não estamos propondo que uma política pública dê conta de todas as possíveis identidades presentes numa cultura, pois sabemos da complexidade da dinâmica social. Queremos apenas examinar continuamente o papel da educação, mantendo acesa a tensão entre fazer parte de um dispositivo de poder e questionar esse mesmo dispositivo.

Nesse sentido, apelamos a Deleuze que compreende o conceito de dispositivo foucaultino através de três dimensões, o poder, o saber e a subjetivação que constituem linhas de difícil demarcação de limites. E a partir disso ele observa que “os dispositivos são como máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1990, p. 155). Se para Deleuze “cada dispositivo tem o seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1990, p.156), para Butler, o enquadramento direciona o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos; “as molduras são em si mesmas operações de poder” (BUTLER, 2015, p. 14). O nexos existente entre o conceito de enquadramento de Butler e o dispositivo

⁶⁵ De acordo com Butler existe um conjunto de normas culturais consideradas pré-condições de modernidade e as perguntas como: “Em que tempo nós estamos?” e “Quem chegou a modernidade e quem não chegou?” são formuladas em meio a questões políticas muito delicadas. Há normas culturais que funcionam como pré-requisitos para o ingresso em determinados Estados que se definem como modernos. Ver Judith Butler (2015), *Quadros de Guerra*, P.152.

compreendido por Deleuze nos ajuda a discutir o GDE como um projeto civilizador universalista baseado na perspectiva dos direitos humanos. Pensar os sujeitos contemplados pelo GDE é pensar, a rigor, o enquadramento de certas identidades. É pensar que reivindicar direitos pode essencializar grupos sociais⁶⁶.

É inegável que o GDE produziu reflexões importantes sobre as identidades de gênero, sobre as subjetividades relacionadas com o domínio da sexualidade e sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. No entanto, é preciso entender que discutir diversidade à luz dos direitos humanos é uma opção que pode resultar em essencialismos e sendo assim, pode também gerar enquadramentos apressados.

É importante salientar, neste ponto, que os direitos humanos constituem uma categoria conceitual e discursiva transversal. Eles têm um alcance bastante extremo e uma importância elevada quase em todos os ramos do saber humano, de maneira que seus estudos e suas reivindicações (mais as segundas do que os primeiros) incidem-nos continuamente nos debates identitários e sociais e também nas políticas públicas do Brasil e do mundo mediante as mais diversas estratégias. A respeito disso, Deepika Bahri (2013) aborda assuntos como “essencialismo” e “diferença”. A faceta do essencialismo estratégico⁶⁷ promovido pelos direitos humanos pode ser mobilizada por alguns para solicitar certas inclusões ou justificar determinadas exclusões. Ainda que os essencialismos estratégicos sejam importantes na luta por emancipação e para a composição de demandas sociais comprometidas com a promoção da diferença, a violência gerada por invisibilidades de sujeitos não deve ser posta de lado. De acordo com Léa Tosold “se a estabilização de sujeitos coletivos implica afirmar a preexistência de determinados interesses que caracterizam o grupo já de antemão, qualquer contestação que possa ameaçar tal estabilidade se torna inadmissível. Assim, a possibilidade de se gerar um diálogo potencialmente transformador através da inclusão de políticas de diferença na esfera pública pode ficar comprometida: o mesmo essencialismo que torna possível a estabilização de sujeitos coletivos visando o questionamento dos mecanismos de reprodução das desigualdades estruturais na esfera pública pode acabar comprometendo a possibilidade de que tal questionamento venha a ser verdadeiramente transformador, uma vez que a suposta preexistência de determinados interesses de grupo não pode se tornar objeto de debate na esfera pública sem que a própria politização dos atores coletivos seja também posta em xeque”. (2010, p.171)

Nesse sentido, torna-se imprescindível interrogar os direitos humanos; torna-se inescusável interpelar o centro que dita quem são os sujeitos dos direitos humanos. “É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural” (LOURO, 2014 p. 145).

⁶⁶ De modo análogo, Regina Facchini explica que no caso do Programa Brasil Sem Homofobia as noções de intersetorialidade e transversalidade convivem com definições um tanto quanto essencializadas com relação aos grupos beneficiados pelo programa. Ainda assim, ela entende que o programa busca flexibilizar a perspectiva universalizante e essencializante do segmento. Sua reflexão revelou as dificuldades decorrentes de uma política de identidade que opere pela via da essencialização das diferenças. (FACCHINI, 2009)

⁶⁷ Deepika Bahri (2013) explica que o essencialismo e a diferença podem funcionar como os dois lados da mesma moeda. A estratégia do essencialismo pode ser usada para estereotipar e caracterizar indivíduos ou grupos com uma infinidade de motivações e consequências. Ao mesmo tempo, a tipologia essencialista também é usada para justificar agendas de melhorias e desenvolvimento, ou mesmo para compensar as injustiças históricas perpetradas a indivíduos e grupos. Nesse último sentido temos uma definição do essencialismo estratégico utilizada por movimentos sociais preocupados em pôr fim às várias formas de discriminação. Bento (2016) explica que o essencialismo estratégico pode silenciar multiplicidades de vozes, produzindo uma homogeneização de sujeitos e gerando com isso um nível profundo de violências ao apagar as subjetividades.

4.3 - GDE: um dispositivo de poder

Pensar a complexidade da construção do GDE utilizando a ideia de que o próprio GDE pode funcionar como um dispositivo de poder na medida em que ele engloba, em certos termos, “discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1995, 244) nos parece viável para aprofundar nosso conhecimento a respeito dessa política pública.

Proponho então que o GDE seja lido como uma tática de poder regulatória na gestão de vidas em que determinados sujeitos são pedagogizados e outros ganham visibilidade em nome da ampliação dos direitos humanos. É importante deixar claro, contudo, que essa questão diz respeito não só ao GDE, mas também a outras políticas públicas que tratam de temas relacionados com identidades. A singularidade do GDE está no fato de que ele foi constituído como um curso que visa a promoção da diversidade focando a aprendizagem (técnica de saber/poder) fundada na não-universalização e no respeito à diferença. Todavia por se tratar de uma política pública, o GDE é um recurso alocado numa estratégia que se realiza universalizando pessoas. Sejam aquelas para as quais a política pública é dirigida – os professores, sejam aquelas que tem sua representação contemplada nos conteúdos do GDE. A condição de existência do GDE, enquanto um dispositivo de poder e de verdade, revela que discutir a formação abrangente de educadores é tarefa complexa.

Reconhecemos que a problemática que envolve uma política pública quanto à essencialização engendrada pela construção de identidades não é nova; e nosso objetivo não se estende a essa discussão. Queremos apenas esquadrihar as peculiaridades de uma política pública que se dedica a pensar questões de gênero e diversidade.

Se entendermos dispositivo como um tipo de formação que num período histórico tem uma função estratégica que responde a uma urgência (FOUCAULT, 1995), é possível dizer que o GDE pode ser lido como um dispositivo de poder. De acordo com esse enfoque, ao fazer uso de intervenções organizadas e racionalizadas utilizando-se as Ciências Sociais para refletir acerca das questões de gênero, étnico-raciais e das diferenças na orientação sexual, o GDE passa a ser estudado efetivamente como um dispositivo de poder e de verdade. Conforme Foucault “o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (1995, p. 245). Para além dessa definição de dispositivo, Agamben auxilia nossas análises com sua conceituação, uma vez que para ele dispositivo é “qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (2005, p. 13). Desse modo, a política pública GDE é entendida como um curso que, apesar de trazer para o espaço público um debate importante sobre gênero e sexualidade, se inscreve num dispositivo de poder que numa instância última, talvez como uma consequência não antecipada, buscou sensibilizar professores, transformando seu olhar sobre o mundo.

A ideia inicial do GDE não era sensibilizar, era formar. Aqueles conteúdos tinham a pretensão de formar pessoas, formar professores no final de três meses. Só que se chegou à conclusão que era muito mais difícil do que a gente imaginava, então a palavra sensibilizar ficou muito mais forte, apesar de que era um curso com um certificado de uma universidade pública no final de curso de extensão. Essa coisa do sensibilizar para aqueles temas foi muito mais forte. Surgiu a partir de uma experiência. É muito mais profundo do que a gente imagina a primeira vista. Você não quebra paradigmas de gênero em

três meses, é preciso um trabalho contínuo. (Coordenadora Executiva do GDE, 2016)

Conforme Silva e Silva (2009) os fazeres pedagógicos abrangem relações de poder, assim sendo nunca são neutros em seus efeitos e resultados. Formar e sensibilizar são dois imperativos presentes na política pública GDE.

O primeiro imperativo: “formar”, analisado à luz do conceito de “pedagogia” com as referências de Foucault sobre o tema, ou seja, como “a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica” (FOUCAULT, 2006, p. 493) representa uma ideia de formação que existe no GDE e se encaixa numa prática que busca pedagogizar o professor de forma a torná-lo mais capacitado diante dos desafios cotidianos enfrentados em sala de aula.

Quanto ao segundo imperativo, “sensibilizar”, sob a ótica foucaultiana, lembramos que há ainda uma outra consideração sobre a prática pedagógica. Foucault esclarece que a pedagogia está relacionada com aquilo que ele definiu por relação “psicagógica”, isto é, “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc, mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos”. (FOUCAULT, 2006, p. 493). A ideia de sensibilizar é compreendida aqui através desta relação, na qual é preciso repensar gênero e sexualidade de acordo com os enquadramentos propostos pelo GDE. O fundamento do dispositivo de poder vai tecendo a pedagogização de professores com vistas a fomentar uma sociedade mais harmônica e comprometida com o respeito a diversidade cultural vai, ao mesmo tempo, endereçando à figura da/do professora/professor uma forma específica, legítima e segura de lidar com as diferenças.

Entre os materiais didáticos produzidos pelo GDE, o Caderno de Atividades, criado em atendimento a demanda dos professores cursistas que não vislumbravam como colocar em prática o seu conhecimento adquirido com o curso⁶⁸, revela em sua proposta pedagógica a finalidade de sua criação:

“Para permitir que os/as professores/as abordem os temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais com segurança, o Caderno de Atividades Gênero e Diversidade na Escola apresenta uma configuração que procura abarcar a teoria e a prática. Para cada temática abordada, há uma síntese dos textos do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em linguagem clara e acessível e a seguir, o/a educador/a encontra uma série de “situações didáticas”, ou seja, sugestões de ações docentes com estrutura pedagógica própria, comprometidas com as novas percepções e atitudes com relação à diversidade.”. (CADERNO DE ATIVIDADES, 2009, p. 15).

Sabemos que boa parte dos professores não tiveram contato com as temáticas “gênero, sexualidade, etnia e raça” caso contrário o próprio GDE não teria validade em sua existência. Sabemos também de toda a complexidade e até dos tabus que envolvem esta problemática e acabam por se tornar empecilhos a uma lida convicta e tranquila com estes temas. Apesar disso, podemos refletir acerca do significado do termo “com segurança” (referido na citação acima),

⁶⁸ Conforme a Coordenadora Executiva do GDE, o Caderno de Atividades inserido no curso em 2009 teve uma concepção diferente do Livro de Conteúdo: “os professores pediram, no seminário de avaliação, ideias de atividades que permitissem a prática daqueles assuntos que eram discutidos no GDE” (2016).

no que se refere à realização prática dos conteúdos discutidos no GDE com os professores/cursistas. Isto é, o que significa obter meios, instrumentos, condutas, regras ou conteúdos que diminuam a subjetividade e tornem “seguros” os atos ou falas empreendidas pelos professores/cursistas na ocasião em que surgirem as situações – problema na escola, em sala de aula?

Partimos do pressuposto de que os professores/cursistas do GDE são pessoas com formação superior e que antes de usar o referido caderno passaram pela tutoria e pela leitura do Livro de Conteúdo. Ao estabelecer um nexos necessário entre teoria e prática, o Caderno de Atividades “didatizou” a prática do professor, ainda que nos termos de “sugestões”, levando para o campo da “pedagogização”, instruindo seus alunos/professores com ferramentas de aplicação pronta, logicamente com o intuito de levar a cabo sua importante proposta, mas que simultaneamente limitam e essencializam, enfim o aluno/professor. Todo o aporte conceitual oferecido pelo GDE aliado ao caderno de atividades, aloca os sujeitos envolvidos, tanto os cursistas quanto seus alunos, em “lugares” e “situações” que, não podemos perder vista, acabam por constituir dispositivos de poder. E visualizarmos com clareza essa característica, faz-nos estar também sempre atentos às tensões que não se desfazem e continuam invisivelmente marcando o jogo de forças sociais.

Já vimos que o GDE faz parte de um esforço governamental no sentido de combater as discriminações e preconceitos das mais variadas ordens. Vimos também que o GDE atua no campo da formação continuada de profissionais da educação “para o aprimoramento da formação em torno do respeito a diversidade”. (Livro de conteúdo GDE, 2009, p. 12). Resta-nos analisar como essa política entendeu o seu público alvo. Claro está que os atores envolvidos na criação do GDE reconheceram a existência de um problema público, qual seja, a reprodução de discriminação de gênero, étnico/racial e orientação sexual no ambiente escolar. A ação do GDE não se voltou diretamente para os alunos da escola, não houve distribuição de cartilhas sobre sexualidades, ou mais precisamente DSTs. A política pública GDE incide sobre os professores. Evidentemente, os alunos estão sendo alcançados na proporção em que se pressupõe que seus professores cursistas estão com novas leituras de mundo. Não é na Matemática, na História, no Português que esses professores têm seus conhecimentos ampliados, mas é no olhar para o outro, seja em suas práticas na escola, seja em suas vivências fora dela.

Mas, quem são esses professores? Em entrevista concedida em 2016, o então coordenador geral do curso e de execução do projeto-piloto GDE 2006, esclarece que:

“Inicialmente a gente trabalhava com uma ideia de que a pessoa não tinha tido muitos contatos, embora tivesse tido, talvez, muitos problemas em relação a essas questões na escola, não tinha contato com essa temática. Inclusive a linguagem do GDE é uma linguagem muito para iniciante digamos assim. O que a gente fez foi acompanhar. O curso aparece como um experimento. Então a gente também tinha uma diversidade regional enorme e era muito difícil ter um perfil de quem seria esse professor. A gente obteve isso a partir do piloto dessas cidades, nas regiões do Brasil”. (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Uma questão posta aqui diz respeito ao tipo de linguagem escolhido pelo GDE para compor seu material didático. Notamos no livro de conteúdo do GDE uma linguagem “suavizada” e “didatizada” sobre os assuntos tratados. Um exemplo é a forma como os textos

são iniciados. No geral, há perguntas bem simples seguidas de uma orientação metodológica para empreender a leitura.

Exemplo 1:

“Estudar o conceito de gênero oferece um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e que geram desigualdades. Será que, como pai/mãe e educador/a, você consegue identificar as diferenças na educação de meninos e de meninas? Tenha em mente essas questões ao ler este texto.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 39)

Exemplo 2:

“Você acha que ser mulher branca, negra ou indígena faz diferença? E ser mulher pobre ou rica? Ter ou não escolarização? Viver no campo ou na cidade? Ser mulher heterossexual, lésbica ou ser travesti é diferente? Este texto discute as relações existentes entre o gênero masculino e feminino, como forma de classificação social.” (LIVRO DE CONTEÚDO GDE, 2009, p. 44).

No IMS/UERJ, o GDE anos mais tarde de sua primeira consecução foi a inspiração para a criação da Especialização em Gênero e Sexualidade – EGeS que tinha uma carga horária de 436 horas. Para criar essa especialização, o material didático do GDE foi revisto e:

“Para gente isso se transformou numa especialização em Gênero e Sexualidade e a gente reviu o material todo. Percebemos inclusive que a linguagem era num tom muito para iniciante mesmo. Uma linguagem motivacional para quem realmente está começando a conhecer essas questões”. (Coordenador Geral do curso GDE/2006, 2016)

Cabe notar que houve a preocupação de transformar a linguagem do GDE numa linguagem mais acadêmica para a produção de um curso de especialização. Isso ocorreu porque a linguagem acadêmica precisou ser transformada numa linguagem mais simples na elaboração do material didático do GDE.

É possível dizer, enfim, que o material didático expressa, num certo sentido, a maneira pela qual o professor cursista foi lido pelo GDE, seja através de uma linguagem acessível e simples, seja através de uma orientação segura no trato com as temáticas abordadas.

Finalmente, pudemos compreender que uma política pública, dada a sua natureza, traz consigo a ampliação de certas perspectivas sobre a sociedade ao mesmo tempo em que reforça outras perspectivas paradoxalmente não procuradas por ela. Ao detectarmos estas engrenagens, registramos a importância de conhecermos os caminhos do poder e seus dispositivos para enfim potencializar nossa análise do sentido que deu origem a própria política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos convicção de que muito há de ser feito pelo governo brasileiro e pelos diferentes atores e movimentos sociais em prol do atendimento às previsões constitucionais de construção de uma sociedade plural, prevalência dos direitos humanos, igualdade entre os cidadãos e dignidade da pessoa humana. Mas devemos reconhecer que alguns passos foram dados. Uma análise das formulações e das ações concretas do governo federal dirigidas à promoção do respeito à diversidade no ambiente escolar na última década pode ser bem frutífera se tomarmos o GDE como um dos principais cenários onde foram pensados, geridos e aplicados conhecimentos que visam combater discriminações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual.

Os estudos sobre gênero e diversidade não são novos no Brasil, mas ordinariamente feitos de modo isolado conforme os espaços acadêmicos próprios para cada análise. O curso GDE inovou a forma de fazer política pública destinada à área da educação no que se refere às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual, raça e etnia. Sua atuação, desde o modo como foi pensado o projeto até a execução ainda em curso⁶⁹, colocou as temáticas sob uma forma de organizar o trabalho de maneira intersetorial, transversal e interseccional.

Assim, uma peculiaridade do GDE é que ele tem origem e se desenvolve em mais de um setor institucional, tendo como atores várias secretarias e ministérios, portanto sua intersetorialidade acaba sendo um elemento distintivo e fundamental para a sua realização. Além de possuir um alcance amplo e nacional, o GDE contou com a parceria de diversas instituições que promovem o respeito às diversidades.

Com o GDE exsurtem também as discussões sobre os temas feitas de forma conjunta e transversal. Ademais, os preconceitos e discriminações são abordados não apenas pela identidade de gênero dos sujeitos, mas à luz da interseccionalidade, o que significa levar em conta também diversos marcadores sociais da diferença como raça, condição econômica, étnica, etc.

Entrementes, ao se debruçar sobre as ideias de “gênero” e “diversidade” o GDE abriu espaço para os estudos de gênero não somente na escola, mas também na academia. A produção de monografias, dissertações e pesquisas⁷⁰ sobre o GDE vem revelar o crescimento do estudo dessa área no país.

O GDE faz parte de um contexto político brasileiro em que demandas trazidas por diversos movimentos sociais no sentido de dirimir discriminações e preconceitos foram encampadas pelo governo. Por outro lado, o caráter intermitente da política pública associada a governos alheios ao compromisso de uma educação ampla e pactuada com o respeito às diferenças pode fazer retroceder dez anos de trabalho e conquistas obtidas neste campo.

⁶⁹ O GDE atualmente é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil e a modalidade do curso varia de acordo com a Universidade credenciada. Assim em algumas universidades o curso é oferecido como Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em gênero e diversidade na escola, e em outras como um curso de aperfeiçoamento. Para ingressar no curso GDE o candidato, necessariamente deve ser professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal, isto porque ele é vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

⁷⁰ De acordo com a Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções (2017) em um levantamento bibliográfico no período de 2006-2012 foram encontradas 250 referências diretas ao GDE dentre livros, capítulos de livros, TCC, dissertações, artigos, apresentação em congressos etc.

Após completar uma década de existência, o GDE parece ser ainda mais necessário, uma vez que o quadro político-governamental brasileiro expressa um menor comprometimento com as questões relacionadas com as minorias.

No ano de 2015 foi realizada uma reforma administrativa que reuniu a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em um único Ministério: o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. A consolidação de políticas institucionalizadas comprometidas com a igualdade de gênero e o avanço no combate à discriminação racial foram afetados por essa junção que, no caso da SPM, representou o fim de sua assessoria na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres ao Presidente da República de forma direta e imediata. E para a SEPPIR significou também o fim de sua assessoria ao Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial⁷¹.

Em 12 de maio de 2016 o então vice-presidente Michel Temer, em exercício na presidência da República, em nome de sua política de ajustes, reduziu o número de ministérios. Assim, foi extinto, através da Medida Provisória 726, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e foram recriadas a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, entretanto ambas não possuem o status de Ministério e estão vinculadas ao Ministério da Justiça e Cidadania. Também foi criada, vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) que trata de “implementar, promover e assegurar os direitos humanos, direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso, das pessoas com deficiência”⁷².

As mudanças ministeriais são muito recentes e seus impactos ainda não podem ser avaliados de forma plena, contudo, diante do exposto, é notório que as políticas relacionadas com a promoção dos direitos das minorias são afetadas pela redução de secretarias e ministérios ligados a estes temas.

Além disso, a subtração do termo “gênero” do PNE aprovado em 2014 revela o quanto a questão do respeito às diversidades ainda é fortemente marcada por disputas que adentram o espaço político e ultrapassam o espaço acadêmico produzindo silenciamentos e invisibilidades.

Ao excluir “gênero” de um documento que dita projetos políticos de educação para o Brasil, a rigor o que está acontecendo é a opção por não debater, o que torna a questão bastante grave tendo em vista que vivemos num estado democrático de direito.

Em meio a comoções no país sobre a retirada do termo “gênero” do PNE, Judith Butler (2015) em uma palestra no Brasil sobre *a cidadania e a superação das fronteiras sexuais e de gênero* se referiu a esse momento da seguinte maneira:

“Ele (gênero) foi retirado do plano de educação, agora vai haver uma luta para colocá-lo de volta. Talvez eles vençam, talvez eles percam. Em outras palavras, vocês são parte de um debate historicamente em evolução no assunto. Esse não é o fim da História. Haverá ativistas, haverá educadores, haverá organizações internacionais e haverá muitas pessoas que são contrárias a essa exclusão, então a questão vai ser como ele será reincluído. Não

⁷¹ Ver LEI Nº 12.314, DE 19 DE AGOSTO DE 2010 e ver MEDIDA PROVISÓRIA Nº 696 DE 2 DE OUTUBRO DE 2015.

⁷² Ver <http://www.sdh.gov.br/glossario/receita-federal>

confundam esse momento do processo histórico pelo final. Esse não é o final.
” (BUTLER, 2015)

Não obstante, acredito, assim como Butler, que a retirada de “gênero” do PNE não significa o fim da história, significa, no entanto, que iniciativas como a política pública GDE devem continuar a formar professores encarando o desafio de aprofundar o pensamento sobre tais questões em uma sociedade que demonstra, a julgar pela conduta do parlamento, que muito tem que aprender no que tange a ações éticas, ou seja, no que se refere ao resultado de nossas ações para o outro.

Com efeito, a questão tratada aqui se refere ao tipo de educação que queremos: Educar para construir uma sociedade pautada nos valores da diferença e do igualitarismo? Educar para reconhecer no outro o humano que nos habita? Educar com comprometimento do cuidado com os vulneráveis? Educar levando em consideração valores éticos? Educar sem fomentar fundamentalismos? Esta análise sobre o GDE aponta mais que as respostas para estas perguntas, aponta para a validade e a importância da reflexão que elas suscitam.

Assim, no meio de todas essas contrariedades e polêmicas, o GDE vem contribuindo ao longo de pouco mais de dez anos para a ampliação de uma agenda múltipla de transformações sociais que envolve uma política educacional pública e qualificada.

Ainda que esse trabalho tenha apontado questões mais conceituais sobre o material didático, há de se levar em consideração que o curso GDE além de ser semipresencial era composto por apenas 200 horas, das quais 30 eram presenciais, portanto é possível que em virtude do pouco tempo disponível para a formação, uma linguagem mais iniciática pareceu aos conteudistas como mais estratégica. Quanto ao Caderno de Atividades, não obstante a nossa percepção de que ele constitui um elemento de “didatização” do professor e aloca atividades que parecem desconsiderar, sob certo aspecto, a subjetividade dele, cabe a ressalva de que ele veio ao encontro de um desejo dos cursistas ao depararem com uma antiga questão muito presente no campo educacional: como transformar teoria em prática? Desse modo, apesar dos incômodos deixados, ele revela uma adaptação, um desenvolvimento.

Isto posto, é preciso lembrar que o GDE assumiu um enorme desafio e trabalhou no sentido de empoderar os professores através do oferecimento de um campo do conhecimento marcado por muitas tensões, que foram aparecendo ao longo desta dissertação. A assunção de que Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual, Raça e Etnia não são matérias restritas a especialistas e de que elas estão “no chão da escola” ficou muito forte e clara no curso Gênero e Diversidade na Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Outra travessia 5, Ilha de Santa Catarina, 2º semestre de 2005.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete. 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; Organização Brasília : SPM, 2009.

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(2): 659-688, maio-agosto/2013.

BANDEIRA, Lourdes. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. CEPAL, SPM, Brasília, 2005. Disponível em www.observatoriodegenero.gov.br/.../fortalecimento-da-secretaria-especial-de-politica. Acesso em 22/05/2016

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; ROHDEN, Fabíola. Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BARRETO, Andreia. Educação para a igualdade na perspectiva de gênero. Dissertação (mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova, n. 38, São Paulo, Dec. 1996.

BENHABIB, Seyla, CORNELL, Drucilla. Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 1987.

BENTO, Berenice. *Gênero e sexualidade como arma de guerra*. Comunicação de transcrita de Berenice Bento feita no Primeiro Seminário Queer realizado em São Paulo no dia 10-09-2015. Disponível em www.youtube.com/watch?v=O3RzINluGb0

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo, subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-moderno”. Cadernos Pagu (11), Campinas-SP: Núcleo de estudos de gênero-Pagu/Unicamp, 1988, pp. 11-42.

_____. Quadros de Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. “O parentesco é sempre tido como heterossexual?”. Cadernos Pagu, (21), 2003. pp. 219-260

- CARRARA, Sérgio. Políticas e Direitos Sexuais no Brasil. Bagoas, n.5, 2010, p. 131-147.
- CARVALHO, M. P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CERQUEIRA, Rosilene Souza Gomes de. Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro/IMS, Rio de Janeiro, 2012.
- CONNELL Robert W.; MESSERSCHMIDT James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Rev. Estud. Fem. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2013.
- CORREA, S.; PETCHESKY, R. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. Physis, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, 1996.
- CORREA, S.; ALVES, Jose Eustáquio Diniz. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. Seminário Brasil, Belo Horizonte, 2009. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alves Acesso em 15 de jun. 2015
- CRUZ, Ariele Chagas; SARMENTO, George; SEIXAS, Taysa Matos. Direitos Humanos Fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2014.
- DEAM, James Amaral Freitas. Continuidades e rupturas nos estudos de gênero – Historiografia de um conceito. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 15-30 – jan-jun 2011.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.
- DERRIDA, Jacques. A diferença. In: Margens da Filosofia. Campinas: Papyrus, 1991.
- FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. Bagoas, n. 4, 2009, p. 131-158.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. Estudos feministas, v. 12, n. 1, 2004.
- FONSECA, Claudia. Direitos mais ou menos humanos. Horizontes Antropológicos. 10: 83-122, 1999. Disponível em : http://www.academia.edu/1617586/Direitos_dos_mais_e_menos_humanos. Acesso em 26. Jun. 2015.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. História da Sexualidade 1- A vontade do saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. Do governo dos vivos. São Paulo – Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- _____. Microfísica do poder. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.
- _____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. Cadernos de campo, São Paulo: n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- _____. Igualdade, identidades e justiça social. 01 de dezembro de 2012. Publicado em <http://www.diplomatique.org.br>. Acesso em 05 de março de 2015.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- JACCOUD, Luciana B. de; BEGHIN, Nathalie. Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Brasília: IPEA, 2002.
- LIPSET, David. O que faz um homem? Cadernos Pagu, v. 33, p. 57-81, 2009.
- LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado*. Belo Horizonte: 3ª ed. Autêntica Editora, 2013.
- MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo em Movimento. 1ª edição. São Paulo: Editora Francis, 2010, 188pp.
- MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral e BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In.: *Diversidade e cultura de paz na escola contribuições da perspectiva sociocultural*. Ed.: Mediação, Porto Alegre, 2012.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In.: *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. Cortez Editora, São Paulo, 2010.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann e PETRY, Analídia Rodolpho. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009.
- MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.
- MORAES, Aparecida F. e SORJ, Bila. Gênero, Violência e Direitos na Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: v.8, n.2, p.9-42, 2000.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: v.8, n.2, p.9-42, 2000.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins de. Revisitando as Ciladas das Diferença. *Rever* • Ano 13 • N. 02 • Jul/Dez 2013, p. 29.

- PIERUCCI, Antônio Flavio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- REZENDE, F. C. *Por que falham as reformas administrativas?* Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004.
- RODRIGUES, Tatiane C. e ABRAMOWICZ, Anete. *Diversidade e as políticas públicas de educação*. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, vol. 11 – n. 3, p. 244-254/ set-dez 2011.
- ROSADO-NUNES, Maria José F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: A intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*. Vol.13, n.39, p.1237-1260, jul./set. 2015. Belo Horizonte.
- SCALABRIN, Ionara Soveral e FAVRETTO, Juliana. *Educação em Direitos Humanos: entre os desafios de efetivar a política e as potencialidades da prática*. In.: *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015, pp. 4734-4750. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22536_10965.pdf. Acesso em: 25 fev. 2006.
- SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- _____. *O enigma da igualdade*. *Estudos feministas*. Vol. 13 (1), n. 1, Florianópolis: CFH/UFSC, janeiro-abril/2005, pp. 11-30.
- _____. *Prefácio a “gender and politics of history”*. *Cad. Pagu*, n. 3, 1994.
- SILVA, Cristiani Bereta da e SILVA, Cintia Tuler. *Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola*. P. 93-122. In: MINELLA, Luzinete Simões e CABRAL, Carla Giovana. *Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.
- SORJ, B. *O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade*. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas/Rosa dos Ventos, 1992. p. 15-23.
- SOUZA, Celina. *Estado da arte da pesquisa em Políticas Públicas*. In: *Políticas Públicas no Brasil*. Editora Fio Cruz, Rio de Janeiro, 2014.
- STERLING-FAUSTO, Anne. *Dualismo em duelo*. *Cadernos Pagu* (17/18), Campinas-SP: Núcleo de estudos de gênero-Pagu/Unicamp, 2001/02, pp. 9-79.
- TOZETTI, Renata de Fátima. *O curso gênero e diversidade na escola (GDE): uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral*. *Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2017*.
- TOSOLD, Léa. *Do problema do essencialismo a outra maneira de se fazer política: retomando o potencial transformador das políticas de diferença*. *Mediações*, Londrina, v. 15, n.2, p. 166-183, Jul/Dez. 2010. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article> Acesso em 19. Jun. de 2016.

VIANNA, Adriana e LACERDA, Paula. Direitos políticos sexuais no Brasil: o panorama atual. CEPESC, Rio de Janeiro, 2004.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In.: Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos no Brasil. In: Educação com ênfase Educação em Direitos Humanos. TV ESCOLA: Programa Salto para o Futuro. Boletim 24. Nov. 2013. p. 04-10 e 25-35. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13130724-DireitosHumanos.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Estudos feministas [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.460-482.

Documentos:

Brasil. Lei 10.683/2003. . Plano plurianual 2004-2007, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm. Acesso em 12 de junho de 2015.

Brasil. Medida Provisória 103/2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/?civil_03/mpv/antigas Acesso em 12 de junho de 2015.

Brasil. PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Brasil. Lei 10.933, DE 11 DE AGOSTO DE 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/. Acesso em 12 de junho de 2015.

Brasil. Projeto de lei nº 8.035-B de 2010. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 10-05-2015.

Brasil. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191. Acesso em 10-05-2015.

Brasil. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 12-05-2015.

Brasil. DECRETO nº 7.388, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010, Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD; Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm. Acesso em 12-05-2015.

Brasil. Resolução CNE/CP nº 1/02 de 18 de Fevereiro de 2002. - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 12-05-2015.

Brasil. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 (PNE). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 30-01-2015

Brasil. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 30-01-2015.

Brasil. Caderno de educação em direitos humanos - Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humano>, Acesso em 24-10-2015.

Brasil. Lei nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 (Lei Maria da Penha). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 24-10-2015.

Brasil. Lei nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010 (Estatuto da Igualdade Racial) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 24-10-2015;

Brasil. SEED/MEC Relatório de gestão, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>. Acesso em 10-01-2016.

Brasil. Projeto de Lei 6583/2013, Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013. Acesso em 02-04-2016.

Brasil. Lei nº 12.314, DE 19 DE AGOSTO DE 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112314.htm. Acesso em 09-03-2016.

Brasil. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 696 DE 2 DE OUTUBRO DE 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv696.htm. Acesso em 31-10-2015

Brasil. Regimento interno do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/anexo/and96895-88.pdf. Acesso em 01-07-2016.

Brasil. Nota Técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017. Assunto: “Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.br/>. Acesso em 02-05-2017.

Projeto de Lei 4576 de 16 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu. Disponível em <http://noticias.sitedabaixada.com.br/geral/2016/02/18/nova-iguacu-sanciona-lei-que-limita-o-debate-da-diversidade-sexual-nas-escolas>. Acesso em 25-03-2016.

Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 17-08-2015.

Tratado Internacional. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979). Adotada pela resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18.12.1979 - ratificada pelo Brasil em 01.02.1984

Discussão no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>. Acesso 31-05-2015.

Matéria jornalística: “Ideologia de gênero provoca bate-boca na Câmara de Belo Horizonte”. Disponível em http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/09/25/interna_politica,691830/ideologia-de-genero-provoca-bate-boca-na-camara-de-belo-horizonte. Acesso em 06-01-2016

Matéria jornalística: “Câmara aprova Plano Municipal de Educação de SP sem palavra gênero”. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>. Acesso em 06-01-2016.

Matéria jornalística: “Vereadores excluem gênero de Plano de Educação paulistano” Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/08/vereadores-aprovam-plano-municipal-de-educacao-sem-discussao-de-genero-7921.html>. Acesso em 06-01-2016

Comunicação de Berenice Bento intitulada Gênero e sexualidade como arma de guerra. Primeiro Seminário Queer. Realizada no Sesc de Vila Mariana, São Paulo, 10. Set. 2015. Disponível em www.youtube.com/watch?v=6LNZRphdKgE Acesso em 25. de jun. 2016

Palestra de Judith Butler sobre *A cidadania e a superação das fronteiras sexuais e de gênero*. Realizada no Sesc de Vila Mariana, São Paulo, 09. Set. 2015. Disponível em www.youtube.com/watch?v=6LNZRphdKgE Acesso em 25. de jun. 2016

Fontes primárias:

Livro de conteúdo: GDE - Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ano 2009.

Caderno de Atividades: GDE - Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ano 2010.

Livro GDE - Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ano 2007.

Avaliação de processos, resultados, impactos e projetos – Gênero e Diversidade na Escola, 2017.

Entrevistas.

Coordenadora Executiva do GDE. Rio de Janeiro. Em 09 ago. 2016.

Coordenador Geral do curso GDE/2006 e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/CLAM. Rio de Janeiro. Em 16 ago. 2016.



Emitido em 2021

TERMO Nº 653/2021 - PPGCS (12.28.01.00.00.91)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/06/2021 10:15)

ALESSANDRA DE ANDRADE RINALDI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PPGCS (12.28.01.00.00.91)

Matrícula: 1280272

(Assinado digitalmente em 22/06/2021 12:43)

MOEMA DE CASTRO GUEDES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGCS (12.28.01.00.00.70)

Matrícula: 1865097

(Assinado digitalmente em 22/06/2021 11:25)

NALAYNE MENDONCA PINTO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptCS (12.28.01.00.00.83)

Matrícula: 1718149

(Assinado digitalmente em 24/06/2021 19:46)

RODRIGO PEREIRA DA ROCHA ROSISTOLATO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 030.089.097-44

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
653, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/06/2021** e o código de verificação: **8467ac3523**