



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

LEONARDO DE MIRANDA RAMOS

**“O GDE MUDOU A MINHA VIDA!”:**

Subjetividades Na Constituição De Redes De Resistência Entre Professoras  
Egressas Do Curso De Especialização Em Gênero E Diversidade Na Escola Em  
Santa Catarina

FLORIANÓPOLIS

2020

Leonardo de Miranda Ramos

**“O GDE MUDOU A MINHA VIDA!”:**  
SUBJETIVIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE REDES DE RESISTÊNCIA ENTRE  
PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E  
DIVERSIDADE NA ESCOLA EM SANTA CATARINA

Dissertação submetida ao Programa de Pós  
Graduação em Antropologia Social da  
Universidade Federal de Santa Catarina para a  
obtenção do título de Mestre em Antropologia  
Social

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Pillar Grossi

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ramos, Leonardo de Miranda  
"O GDE mudou a minha vida!" : Subjetividades na  
constituição de redes de resistência entre professoras  
egressas do curso de especialização em Gênero e Diversidade  
na Escola em Santa Catarina / Leonardo de Miranda Ramos ;  
orientadora, Miriam Pillar Grossi, 2020.  
167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Gênero e Diversidade na  
Escola. 3. Análise de Redes. 4. Subjetividades. 5.  
Políticas Públicas. I. Grossi, Miriam Pillar . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Leonardo de Miranda Ramos

**“O GDE mudou a minha vida!”**: subjetividades na constituição de redes de resistência entre professoras egressas do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola em Santa Catarina

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Profa. Dra. Antonella Imperatriz Tassinari  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Alexandra Eliza Alencar  
Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina

---

Profa. Dra Simone Lira da Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Antropologia Social

---

Prof. Dr. Jeremy Deturche  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

---

Profa. Dra. Miriam Pillar Grossi  
Orientadora

Florianópolis, 05 de Março de 2020.

Este trabalho é dedicado aos meus colegas, interlocutores,  
familiares e amigos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer ao meu pai, por todo o apoio e suporte ao longo desse processo. Também a minha família, mãe e irmãos que me apoiam diariamente. Agradecimento especial minha família de Floripa: Jupiter, Andy, Mei, Nana, Pike e Pedro, que me apoiam e acreditam em mim desde sempre. Um agradecimento especial a Jupiter, que me leu, me revisou e me acalmou ao longo do processo de escrita.

A minha orientadora professora Miriam Pillar Grossi, um agradecimento mais que especial à ela, que me ouviu, aconselhou e direcionou. A toda a Equipe do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC, meu carinho e gratidão por tudo, sempre. A CAPES e ao CNPQ, ao PPGAS e a PROPG pelos financiamentos e apoios que tornaram possível esta pesquisa. A todas e todos o meus colegas da turma de mestrado em Antropologia Social de 2018.

As minhas e meus professores ao longo de minha trajetória acadêmica. E especialmente a todas a pessoas que aceitaram participar desta pesquisa, se disponibilizaram a conversar comigo e trocaram aprendizados valiosos, minha gratidão imensa.

## RESUMO

A especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE foi uma política pública dos governos da Frente Popular (2002-2016) voltada à prevenção de violências e ao exercício de uma sociabilidade baseada no combate a hierarquias de gênero e respeito à diversidade, com ênfase específica nos espaços escolares e na prevenção de violências contra as mulheres, diversidades étnico-raciais e de gênero. No presente trabalho analisei os impactos da terceira edição do curso na UFSC (2015-2017) nas trajetórias profissionais e pessoais de egressas e egressos. A pesquisa foi realizada através de diversas metodologias de pesquisa (entrevistas, levantamento de dados de arquivos, grupos focais, levantamento de suas produções ao fim do curso) e de análise (redes sociais, redes semânticas, temas dos TCCs). Partindo de pressupostos da teoria antropológica, com ênfase nos conceitos de subjetividade e redes sociais, refleti sobre as apropriações e interpretações que foram feitas pelas cursistas dos conceitos trabalhados no curso e em suas vidas profissionais e pessoais. Constatei, através da análise de redes semânticas, as associações e apropriações mais comuns e prováveis dos conceitos trabalhados no curso. Por fim, identifiquei que houve um impacto significativo em suas práticas profissionais e em situações de violência com as quais se deparam em sala de aula e no ambiente escolar, viabilizando ações bem sucedidas na solução desses conflitos e no encaminhamento de situações de violência e abuso identificadas no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Gênero e Diversidade na Escola, Análise de Redes, Subjetividades, Políticas Públicas

## ABSTRACT

The specialization in Gender and Diversity at School - GDE was a public policy of the governments of the Popular Front (2002-2016) aimed at preventing violence and exercising a sort of sociability based on combating gender hierarchies and respecting diversity. It had specific emphasis in school spaces and in preventing violence against women, ethnic-racial and gender diversity. In the present work, I analyzed the impacts on the professional and personal trajectories of alumni of the third edition of the course at UFSC (2015-2017). The research was carried out through several research methodologies (interviews, data collection from archives, focus groups, survey of their productions at the end of the course) and analysis (social networks, semantic networks, themes of the TCCs). Starting from the anthropological theory, with an emphasis on the concepts of subjectivity and social networks, I reflected on the appropriations and interpretations that were made by the students of these concepts worked throughout the course, and appropriated in their professional and personal lives. I found, through the analysis of semantic networks, the most common and probable associations and appropriations of the concepts worked in the course. Finally, I identified that there was a significant impact on their professional practices and in situations of violence that they face in the classroom and in the school environment, enabling successful actions to resolve these conflicts and to address identified situations of violence and abuse in the school environment.

**Keywords:** Gender and Diversity at Schools. Social Network Analysis. Subjectivities. Public Policies.

**LISTA DE FIGURAS**

Fotografia 1 - Materiais apresentados no Grupo Focal	53
Figura 1 - Mapa com a marcação das localidades	57
Rede 1 - Rede Geral da Pesquisa	95
Rede 2 - Separação por Região	104
Rede Semântica 1 - Conceitos chave das Disciplinas	113
Rede Semântica 2 - Principais Palavras Chave	113
Rede Semântica 3 - Educação	116
Rede Semântica 4 - Negritude	117
Rede Semântica 5 - Relações Étnico Raciais	117
Rede Semântica 6 - Agrupamentos sobre questões étnico raciais	118
Rede Semântica 7 - Diversidade	120
Rede Semântica 8 - Redes Sociais	121
Rede Semântica 9 - Professoras	122
Rede Semântica 10 - Violência	123
Rede Semântica 11 - Políticas Públicas	124
Rede Semântica 12 - Agrupamentos em torno de “Diversidades”	125
Rede Semântica 13 - Gênero	126
Rede Semântica 14 - Escola	127
Rede Semântica 15 - Agrupamentos em torno das questões de “Gênero”	127

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Localizando Egressas	70
Quadro 2 - Áreas de Atuação	72
Quadro 3 - Diferentes Conexões da Rede Geral	96
Quadro 4 - Diferentes posições na rede	101

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UAB - Universidade Aberta do Brasil

IEG - Instituto de Estudos de Gênero

CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades

UFBA - Universidade Federal da Bahia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SPM - Secretaria de Políticas para Mulheres

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministérios da Educação e Cultura

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

SNA - Social Network Analysis

ANT - Actor Network Theory

ONU - Organização das Nações Unidas

SC - Santa Catarina

PR - Paraná

RS - Rio Grande do Sul

DF - Distrito Federal

BR - Brasil

PROEXT - Pró Reitoria de Extensão

IUAES - International Union of Anthropological Studies

RBA - Reunião Brasileira de Antropologia

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

RAM - Reunião de Antropologia do Mercosul

ANPOCS - Associação Nacional de Pós Graduação em Ciências Sociais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 A PESQUISA	14
1.2 A 3ª EDIÇÃO DO GDE EM SANTA CATARINA	17
1.3 O PESQUISADOR	17
1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO	21
<b>CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) NA UFSC</b>	<b>23</b>
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.2 FALAR SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR	26
2.3 SURGIMENTO DO GDE	30
2.4 LOCALIZANDO A EDIÇÃO PESQUISADA	33
2.5. CONTEÚDOS APRESENTADOS NO CURSO	36
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGIAS</b>	<b>39</b>
3.1 ETNOGRAFIA	39
3.2 DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE O GDE	40
3.3 ANÁLISE DE REDES SOCIAIS	41
3.4 PESQUISA DE CAMPO	44
3.4.1 MOMENTOS INICIAIS	44
3.4.2 RELAÇÕES EM CAMPO	46
3.4.3 GRUPOS FOCAIS	49
3.4.4 ENTREVISTAS COM GESTORAS DO GDE	54
3.4.5 ENTREVISTAS COM EGRESSAS E EGRESSOS	55
3.4.6 IMPREVISTOS DA PESQUISA	57
3.5.7 PESQUISA DE CAMPO NO OESTE CATARINENSE	59
<b>CAPÍTULO 4. INTERLOCUTORAS E SUBJETIVIDADES</b>	<b>65</b>
4.1 MOTIVAÇÕES PARA FAZER O GDE	65
4.2 GÊNERO E AUTO IDENTIFICAÇÃO	66
4.3 ÁREA DE ATUAÇÃO NO ENSINO E HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE EGRESSAS	72
4.4 DIMENSÕES SUBJETIVAS E “SENSIBILIZAÇÃO”	77
4.5 SUBJETIVIDADE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA	81
<b>CAPÍTULO 5. AS REDES DA PESQUISA</b>	<b>88</b>
5.1 COMO CHEGUEI NA ANÁLISE DE REDES	88
5.2 DESENHANDO REDES, TRAÇANDO CONEXÕES	91
5.2.1 VÍNCULOS E CONEXÕES DA REDE	95
5.2.2 POSIÇÕES NA REDE	100
5.2.3 REGIÕES	103
5.2.4 VÍNCULOS DE AFETO E QUESTÕES SUBJETIVAS	105
<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISE DOS TCCS</b>	<b>108</b>
6.1 REDES SEMÂNTICAS A PARTIR DOS TCCS	108
6.2 OS DIFERENTES AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS DOS TCCS	113
6.2.1 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS: QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS	115
6.2.2 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS EM TORNO DE DIVERSIDADES	119

	12
6.2.3 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS EM TORNO GÊNERO E SEXUALIDADES	125
6.3 OS SENTIDOS DAS REDES SEMÂNTICAS	130
<b>CAPÍTULO 7 - CONCLUSÃO: GDE, UMA "GRAMÁTICA" DO ENGAJAMENTO POLÍTICO</b>	<b>135</b>
7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS.	135
7.2 IMPACTOS POLÍTICOS E SUBJETIVOS	138
7.3 CONCLUSÕES METODOLÓGICAS	141
7.4 COMENTÁRIO FINAL	143
REFERÊNCIAS	144
VÍDEO AULAS E MATERIAL MULTIMÍDIA	151
ANEXO A - TCCS E SUAS PALAVRAS CHAVE	152

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 A PESQUISA

Minha pesquisa de mestrado esteve inserida e foi financiada pelo projeto “Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades”, aprovado pelo edital CAPES/MEC/SECADI 38/2017<sup>1</sup>, desenvolvido entre março de 2018 e fevereiro de 2020.

Este projeto foi resultado da articulação de dois núcleos de pesquisa do departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>2</sup>, coordenado pelas professoras Miriam Grossi, coordenadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e pela professora Antonella Tassinari, coordenadora do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI). O projeto teve cinco frentes de pesquisa com foco:

- a) no debate sobre as ações afirmativas na UFSC;
- b) sobre os impactos da licenciatura intercultural indígena;
- c) sobre os projetos de extensão realizados com recursos do PROEXT, pelo NEPI/UFSC na área de diversidades étnico-raciais, e pelo NIGS/UFSC voltados para a temática de gênero e prevenção de violências nas escolas<sup>3</sup>;
- d) na realização do curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) na UFSC;
- e) na avaliação da política de nome social e inclusão de pessoas trans na UFSC.

Minha pesquisa de mestrado está incluída no item d) e seu principal objetivo foi conhecer e refletir sobre algumas experiências e desdobramentos da 3ª edição do curso em GDE para professoras<sup>4</sup> e professores egressas do curso em Santa Catarina. Este foi um estudo

---

<sup>1</sup>Foi lançado no ano de 2017 e tinha o objetivo de estimular e apoiar a formação de recursos humanos por meio da realização de projetos de pesquisa dedicados à temática de Educação em Direitos Humanos e Diversidades, com o propósito de aprofundar as análises acerca das relações, desdobramentos e implicações envolvendo a questão. Situamos educação em direitos humanos, no âmbito deste Edital, com o objetivo central de fomentar a formação de cidadãos para a vida e para a convivência em sociedade, com o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças, respeitando a diversidade, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação, em linha com o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos.

<sup>2</sup>Agradecimento em especial às pessoas que participaram da pesquisa e às integrantes do Seminário de Tese de integrantes do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC, atividade de formação e de debate coletivo acerca das pesquisas das integrantes do núcleo.

<sup>3</sup>Seu programa de Antropologia possui íntimos diálogos com as populações indígenas do Estado, oferecendo o curso de Licenciatura Indígena, também avaliado no projeto ao qual pertence esta pesquisa.

<sup>4</sup>No presente trabalho será utilizado o feminino universal por conta da predominância de interlocutoras do gênero feminino

voltado para a terceira edição do programa de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola (GDE) que aconteceu em Santa Catarina através de uma perspectiva antropológica, de maneira a buscar aprofundar e complexificar os debates acerca de políticas públicas relacionadas às questões de gênero, educação e diversidades.

A problemática central de minha dissertação foi pensar o GDE e seus desdobramentos na vida profissional e pessoal das professoras e professores egressos, enquanto um processo tanto político como subjetivo sustentado por redes afetivo, conceituais e políticas que constituem uma “gramática” de “engajamento” político. A pesquisa foi feita com base em diferentes metodologias, tendo iniciado com análise documental e depoimentos obtidos junto ao corpo docente (coordenação, professoras, tutoras) da 3ª edição do GDE na UFSC. Na continuidade foram feitos grupos focais e entrevistas com egressas/os desta primeira edição enquanto curso de pós-graduação de especialização em Gênero e Diversidade na Escola de Santa Catarina, que foi realizado entre 2015-2017. Em seguida, um mapeamento das redes de relações entre egressas e também também dos principais conceitos trabalhados em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) foram produzidos e analisados através das metodologias e teorias de redes sociais e semânticas.

Dois foram os conceitos antropológicos chaves para a análise deste material etnográfico: *subjetividade*<sup>5</sup>, e *redes*. Como metodologia me centrar na análise de redes sociais e semânticas, procurando sempre pensar minha *subjetividade* à partir de minhas experiências nos espaços e contextos em que realizei a pesquisa.

Algumas das questões que nortearam esta investigação foram:

- Que tipo de concepção de “estudos de gênero”, “diversidade étnica”, “deficiências” e “violências” foi produzida pelo GDE?
- De que forma o contato com as teorias antropológicas influenciaram na percepção das cursistas a respeito dessas temáticas?
- O que os documentos -provas e materiais didáticos - que existem no acervo do IEG/UFSC podem oferecer de insight sobre como esses campos do conhecimento foram trabalhados no curso?

---

<sup>5</sup>Feito por antropólogas mulheres desde a escola de cultura e personalidade norte americana: Margaret Mead, Ruth Benedict, Ruth Behar, Debora Gordon, Sherry Ortner, também a historiadora Joan Scott, e a filósofa e psicanalista Jane Flax.

- Como seus trabalhos de conclusão de curso, os TCCs, podem oferecer insight sobre um tipo de “gramática” dos conceitos do curso. Quais foram os conceitos mais trabalhados, e com que outros conceitos mais estabelecem algum tipo de vínculo?

Orientado por esses questionamentos, cheguei às seguintes conclusões a partir de minha pesquisa de campo:

1. Existe uma "gramática" de “engajamento” que se constitui ao decorrer do curso: ela tem relação com a escolha dos conteúdos apresentados, mas ao decorrer do curso se produz na experiência em conjunto de todas as integrantes da rede social que se forma (HANNERZ, 2011; LATOUR, 2017; VELHO 2011; KUSHNIR 2009). Em um processo de gestão da informação (HANNERZ, 1992) o GDE, permitiu a constituição dessas, que chamei de “gramáticas” de “engajamento”, que se referem aos diversos conceitos que foram trabalhados no curso e a forma como foram apropriados e produziram efeitos na subjetividade das egressas. Essas egressas se tornam então mediadoras desse processo de gestão da informação. Informação esta, que consiste em conceitos teóricos e estratégias de enfrentamento de violências étnico raciais e de gênero.
2. Esta "gramática" de “engajamento” é composta por uma série de conceitos e debates que circulam pela rede, e principalmente, de políticas públicas que se relacionam à grande área dos direitos humanos, e no caso do GDE, foram voltadas para o enfrentamento de violências étnico raciais e de gênero.
3. Esta "gramática" é composta por conceitos e afetos que circulam nessa rede: Se levamos os debates sobre a subjetividade (GROSSI; 1992; SCOTT, 1999; ORTNER 2007) de quem pesquisa e da pesquisa enquanto fruto das escolhas do/a pesquisador/a (LATOUR, 2007), de encontro com as escolhas de produção dos TCCs das egressas, é possível então traçar um paralelo para pensar como as subjetividades dessas pessoas constituem essa rede e orientam suas escolhas, assim como suponho que também seus debates em sala de aula (durante e depois do curso) e o direcionamento das discussões sobre os assuntos trabalhados no GDE também foram influenciados por suas subjetividade. A "gramática" tem efeito significativo na subjetividade das egressas. Essas egressas, se apropriam desses conceitos, e tem sua

percepção sobre si, sobre suas identidades (LAGO, 2017; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2009), e sobre o mundo alteradas (VELHO, 2011). Essa "gramática" é resultado da influência do processo de gestão, mas principalmente é originada na experiência compartilhada pelas cursistas.

4. As egressas se tornam mediadoras (VELHO; KUSCHNIR, 2007) dessas diferentes ideias e debates em seus próprios meios de convívio. O conceito de mediador (VELHO, 2007), sobre as pessoas que vivem nas metrópoles e tem contatos com diferentes grupos, e podem se tornar mediadores entre eles, foi desenvolvido para pensar as relações sociais em ambientes metropolitanos. Da mesma forma como as pessoas que Velho (2007) pesquisa, o GDE estava na metrópole catarinense, Florianópolis, e tinha o diferencial de se propor a expandir o debate para a região rural, sendo justamente um processo de mediação entre diferentes grupos sociais, e realizando um tipo de processo de mediação similar ao qual fala o autor. A política pública GDE é apropriada por todas essas pessoas, que produzem uma ampla rede na qual circulam tanto esses conceitos componentes da "gramática" de "engajamento", quanto afetividades, recursos e influência.

Sobre os termos “gramática” e “engajamento”, a partir do dicionário cheguei ao sentido de gramática como uma ciência que estuda os elementos de uma língua e as suas combinações, pesando no conjunto de princípios que regem o uso de uma linguagem. Faz parte dos estudos de linguística, que não são estranhos ao conhecimento antropológico, e consta no nível léxico-semântico de estudo da língua. No presente trabalho o termo aparece entre aspas por conta de ser uma apropriação de outro campo do saber para a análise cultural, no qual difere no sentido normativo que gramática pode assumir, focando em seu caráter de co-produção no contexto da presente pesquisa. Engajamento aqui, aparecerá também entre aspas por fazer referência aos estudos e alinhamentos políticos da antropologia brasileira como a noção de uma “antropologia engajada”. Nesse sentido, engajamento se relaciona a noção de participação e envolvimento ético com o campo, e aparecerá entre aspas pois, no caso das cursistas têm a ver com suas dinâmicas de relações pessoais e profissionais.

## 1.2 A 3ª EDIÇÃO DO GDE EM SANTA CATARINA

As três edições do curso EAD Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em Santa Catarina contaram com o apoio financeiro da SECADI/MEC/FNDE. A terceira edição, a qual estou analisando, contou com o financiamento da ordem de 800 mil reais, incluindo custeio da secretaria, viagens e impressão de materiais didáticos do curso no valor de aproximadamente 150 mil reais e em torno de 600 mil reais em bolsas para coordenação, professoras, tutoras e outras funções de apoio ao curso, pagas diretamente pelo FNDE/MEC e valor similar em contrapartida da UFSC (instalações físicas, equipamentos, salário de professoras do quadro permanente e bolsas de pós-doutorado vinculadas ao programa PNPd/CAPES). Esta edição formou 140 egressos de um grupo inicial de 269<sup>6</sup> estudantes. As duas primeiras edições em SC foram no modelo de curso de aperfeiçoamento, com 200 horas de duração, sendo que a primeira e a segunda edição ofereceram 300 e 250 vagas, respectivamente, para professoras e professores do estado de SC, e a terceira como curso de pós-graduação com 360 horas aula e a exigência de escrita de Trabalho de Conclusão de Curso, ofereceu inicialmente 225 vagas, que se tornaram 269.

O curso foi uma política pública de formação de professores, elaborada a partir de 2005 pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República e voltada para questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

## 1.3 O PESQUISADOR

A minha trajetória acadêmica começou em 2009, no curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Possuía poucas qualificações profissionais além de minha primeira experiência trabalhando como estagiário no SUS de Chapecó quando estava no Ensino Médio. Logo nas primeiras semanas, descobri que meu conhecimento de inglês, obtido graças aos cursinhos na adolescência, costumeiros para adolescentes de classe média, eram considerados o suficiente para que eu conseguisse uma vaga de professor em um emprego de meio período numa pequena escola de idiomas em uma cidade vizinha a Florianópolis, São José. Foi então que, aos dezessete anos, com cabelos verdes, alargadores e tatuagens, iniciei minha trajetória como professor de inglês. Com o passar dos semestres, descobri que o curso de Letras não era bem o que buscava. Saí do curso mas continuei

---

<sup>6</sup> Informação obtida do relatório oficial do curso

trabalhando como professor de inglês. Essa situação se estendeu até 2014, quando ingressei no meu segundo curso de graduação, Antropologia Social da UFSC.

No curso de Antropologia, que iniciei em 2014, no qual ingressei por conta de meu grande interesse nas chamadas artes divinatórias<sup>7</sup>, foi onde aprendi sobre as questões de gênero, classe, raça e etnia. Descobri conceitos como os de *estranhamento*, *alteridade* e *etnocentrismo*. Nos primeiros semestres de graduação fui introduzido a debates que me fizeram perceber a importância do reconhecimento do que mais tarde eu iria aprender a chamar de meu “lugar de fala”. Assim, passei a entender que meu discurso está localizado historicamente, geopoliticamente e culturalmente, e profundamente marcado por questões étnicas, de classe, gênero e raça.<sup>8</sup>

Entro no mestrado em Antropologia Social da UFSC em março de 2018 com um projeto que dava continuidade a meu TCC em Antropologia<sup>9</sup> sobre as narrativas que as pessoas tatuadas contam a respeito de suas marcações corporais, motivos e momentos em que realizam tais procedimentos. Por diversos motivos mudei o tema e o foco de minha pesquisa.

A partir desta perspectiva, me posiciono como um homem que possui modificações corporais que podem ser consideradas extremas, homossexual, branco, de classe média, vindo do interior do estado de Santa Catarina. Acredito que estando posicionado dessa forma, minha relação com o tema pode ter assumido uma dimensão bastante pessoal. Sinto que, enquanto fiz essa pesquisa, articulei muito das minhas experiências prévias para entender esses sentidos presentes nos discursos das pessoas sobre a sala de aula, sobre sexualidade, e com os relatos que vieram do oeste do Estado. Bruno Latour (2017) fala que “o fazer da pesquisa é também um processo que desenha seus ‘resultados’”<sup>10</sup>. Me pergunto como esse processo pode também se transcrever em nossa construção como sujeitos numa pesquisa. Com o fazer dessa pesquisa sinto que me rearranjei no mundo por conta do que aprendi nestes dois anos de mestrado, um processo muito similar das/dos que narram suas experiências no curso de especialização GDE.

Outro aspecto importante de meu ingresso no programa de Antropologia Social da UFSC foi o fato de ter trabalhado como tradutor para o 18º IUAES World Congress. Já estava trabalhando na equipe organizadora do congresso há um semestre, tendo começado em julho

---

<sup>7</sup>No período em que não estive vinculado a universidade, levei a cabo a formação de tarólogo e terapeuta holístico. Isso se deu aproximadamente entre 2011 e 2014.

<sup>8</sup>Seguindo aqui a ideia de *conhecimento situado* de Donna Haraway em Saberes Localizados (1995).

<sup>9</sup>Corpos que se constroem: um estudo sobre práticas de tatuagem em Florianópolis, 2017, UFSC. Orientado pelo Prof. Dr. Alberto Groisman

(<https://antropologia.paginas.ufsc.br/files/2018/06/TCC-Leonardo-de-Miranda-Ramos.pdf>).

<sup>10</sup>Essas palavras são minhas, ele fala em termos de rede.

de 2017, o que teve um impacto muito importante na minha decisão de finalizar a graduação e ingressar no mestrado. No evento, atuei em diversas frentes mas principalmente fiquei no encargo da coordenação da chamada *comissão de tradução*. Esta foi uma experiência muito marcante na ampliação de meu campo de visão sobre o fazer antropológico em âmbito mundial e a multiplicidade de maneiras de se fazer e produzir conhecimento antropológico.

Graças ao meu trabalho no congresso mundial, tive contato mais próximo com a coordenadora geral, professora Miriam Pillar Grossi, com quem já tinha feito uma disciplina sobre Família e Parentesco em Sociedades Complexas em 2015 no curso de antropologia e que se tornaria minha orientadora. Foi assim que passei a integrar o projeto “Antropologia, Direitos Humanos e Educação”, aprovado por um edital da CAPES em parceria com a SECADI (Projeto: “Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades”, aprovado pelo edital CAPES/MEC/SECADI 38/2017) com uma bolsa de mestrado. A premissa dessa bolsa era realizar uma dissertação no campo de gênero e diversidades, juntamente com a realização de uma pesquisa de avaliação de uma política pública voltada para a formação de professoras/es no campo de gênero e diversidade no ambiente escolar. Falaremos mais a respeito dela a frente.

Paralelo a este projeto, ao longo de um ano, desenvolvi também com a ajuda de minha orientadora os *seminários da secretaria* do 18º Congresso Mundial da IUAES, um projeto de extensão com a iniciativa de preparar as/os estudantes do curso de antropologia para o congresso, focando também em realizar uma sólida formação em antropologias do "sul do global" (Gustavo Lins Ribeiro; Arturo Escobar, 2006), com o enfoque específico nas categorias analíticas de gênero, classe e raça. Os seminários foram uma rica experiência pedagógica em que tive de desenvolver uma metodologia de ensino que se encaixasse na rotina acadêmica das integrantes da organização do congresso.

Ambas experiências me permitiram entender mais profundamente essas questões, e influenciaram de maneira significativa a escolha da bibliografia do projeto do mestrado<sup>11</sup>. Muitas situações se revelaram extremamente marcantes no momento de desenho da pesquisa, assim como as referências adquiridas ao longo do ano de disciplinas e atividades do

---

<sup>11</sup>O primeiro trabalho intitulado “OUTROS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DA ANTROPOLOGIA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PREPARAÇÃO DO 18th IUAES WORLD CONGRESS[1]” em conjunto com a professora Miriam Pillar Grossi e a professora Tânia Welter, e o artigo publicado em conjunto com a comissão de tradução do congresso, OS INTRADUZÍVEIS DA VIDA REAL, que estão no prelo.

PPGAS/UFSC<sup>12</sup> que marcam profundamente a forma como desenvolvi o projeto e como desenvolvi a pesquisa de mestrado.

Atuando no Congresso Mundial de Antropologia e realizando o mestrado, tive a oportunidade de aprender muito sobre o cenário e as cosmopolíticas da antropologia mundial e nacional. Apresentei trabalhos com resultados de diferentes experiências na IUAES e com primeiros resultados da pesquisa de mestrado nos congressos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (31ª RBA em Brasília), na 12ª Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) em Porto Alegre, e da 43ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) em Caxambu. Também participei de projetos de extensão do NIGS e ajudei em diversas tarefas cotidianas da vida acadêmica de um núcleo de pesquisa, como prestação de contas, organização de patrimônio, ajuda a colegas graduandas/os e como estagiário docente em uma disciplina de graduação.

Neste momento em que finalizo esta dissertação, na passagem de 2019 para 2020, estamos vivenciando um momento de profundas transformações na educação brasileira. Vivenciamos no ano de 2019, quando realizei a pesquisa de campo, um período de transição de governos<sup>13</sup>, e intensas transformações nas práticas governamentais no campo da educação e dos direitos das mulheres, população LGBT, negros e pessoas com deficiência. Este trabalho está situado nesse momento histórico em que diversas categorias relacionadas aos direitos humanos estão sendo tensionadas. Nos dois anos temos vivido também um processo muito intenso no ensino brasileiro que está relacionado a movimentações e deslocamentos de sentidos políticos, no qual o trabalho acadêmico é visto como um trabalho fácil, com remuneração excessiva etc. Essa parte de meu relato, que é breve, vem também no sentido de me localizar um pouco neste contexto.

---

<sup>12</sup>As disciplinas às quais compareci ao longo do mestrado foram as seguintes: Teorias Decoloniais e Sexualidades - um giro epistemológico a partir de teorias lésbicas, de cor e latino-americanas; História da Antropologia; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia; Direito à Cidade; Gênero, masculinidades, diversidad familiar y sexual, Current Topics in Brazil; Teoria Antropológica I; Relações de Gênero; Vitimização e Intervenção Social; Estágio de Docência na disciplina Antropologia e Feminismo. Os eventos mais marcantes aos quais compareci ao longo da formação do mestrado foram: 18th IUAES World Congress, What About Women in the history of Anthropology, Reunião Brasileira de Antropologia - 2018, Reunião de Antropologia do Mercosul - 2019, Jornadas Antropológicas do PPGAS - 2019, Encontro Anual da ANPOCS - 2019.

<sup>13</sup>Momento de impeachment da primeira presidente mulher do Brasil, Dilma Rousseff, segundo Alessandra Ghiorzi 2018, “No decorrer desse processo, diferentes atores da sociedade brasileira se mobilizaram nas ruas, no Congresso Nacional e nos meios de comunicação para produzir sua versão do fenômeno, gerando disputas discursivas em torno do tema.” e ainda “engendrando imagens fixas e discretas de Dilma, as quais a retratavam, por um lado, como uma mulher autoritária, louca e incompetente, e por outro, como honesta e forte.” Esse momento se dá durante a realização do segundo ano do curso do GDE, e tem impacto nas narrativas das egressas como veremos ao longo do trabalho.

#### 1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em 7 capítulos.

Neste capítulo inicial, a *Introdução*, apresento o contexto do projeto em que foi realizada a pesquisa e um pouco de minha trajetória como pesquisador com o intuito de me localizar dentro deste debate teórico e da realização desta pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, relato mais detalhadamente o processo político que dá origem ao GDE e ressalto sua importância enquanto política pública de educação. Relato e descrevo alguns dos processos de implementação do GDE enquanto uma política pública e defino mais claramente como o termo “política pública” está sendo entendido neste trabalho. Também é nesse capítulo que a importância do debate proposto pelo GDE em sala de aula será analisada. Por fim localizo a terceira edição do curso em seu momento histórico e político e aprofundo minha análise sobre os sentidos e categorias que constituem a iniciativa do curso e por consequência, influenciam na produção da rede e na constituição da “gramática” de “engajamento” do curso.

No capítulo três, intitulado *Metodologias*, apresento minhas reflexões acerca do trabalho etnográfico e os diálogos metodológicos que inspiraram a realização desta pesquisa, ampliando a reflexão para alguns relatos sobre a minha experiência durante a pesquisa, e me aprofundando na temática das relações de poder em campo, os percursos e deslocamentos geográficos e primeiros contatos com as interlocutoras.

No capítulo quatro, intitulado *Interlocutoras e Subjetividades*, faço uma análise dos perfis das participantes da pesquisa, informando a amostragem de participantes, refletindo sobre categorias de auto-identificação étnico raciais e de gênero, suas áreas de atuação no ensino público em SC, e aprofundo minha reflexão teórica acerca da *subjetividade* das interlocutoras e do papel central que esse conceito assume na presente pesquisa.

No capítulo cinco, intitulado *As redes da Pesquisa*, explico minha chegada à análise de redes e seu papel em minha reflexão e desenvolvimento da pesquisa, faço uma apresentação das redes de egressas do curso que participaram da pesquisa, chamada *rede de pesquisa*, ou *rede do GDE*, e prossigo fazendo uma análise das propriedades que podem ser apreendidas deste tipo de análise. O que identifiquei neste capítulo, é que existem quatro tipos de relação que conectam essas pessoas na rede. Neste capítulo, uma análise das diferentes redes nas localidades da pesquisa oferece insight sobre o papel da “afetividade” e

“subjetividade” na manutenção das mesmas e sobre como influenciam em diferentes posturas políticas das egressas de cada região.

No capítulo seis, intitulado *Análises dos TCCs*, analiso a produção de sentidos e conceitos que circulam e constituem a rede do GDE através da análise dos TCCs e das disciplinas ministradas ao longo do curso. Em seguida apresento redes semânticas compostas a partir das palavras chave, escolhidas pelas cursistas, para seus trabalhos de apresentação de curso e aprofundo teoricamente argumentando que o curso GDE foi uma política pública na área da educação voltada à formação de determinadas noções de *diversidades* e que constituiu além de redes sociais, uma “gramática” de “engajamento” político a partir de sua realização

Por fim, no capítulo sete, intitulado *Conclusão*, apresento minhas reflexões finais acerca da ideia de “gramática” de “engajamento”, e acerca da pesquisa. Apresento também possíveis caminhos a serem seguidos em novas análises a respeito de políticas públicas como esta.

## **CAPÍTULO 2.**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) NA UFSC**

Apresento inicialmente neste capítulo uma breve revisão teórica sobre os temas “Políticas Públicas” e “Escola” e me debruço na continuidade, sobre a história dos cursos GDE como política pública para mulheres e educação, e seus desdobramentos nas edições realizadas em Santa Catarina pelo Instituto de Estudos de Gênero da UFSC. Neste primeiro momento começamos a entender as principais influências na constituição da “gramática” do GDE e sobre as redes do curso.

#### **2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS**

A criação e implementação de políticas públicas dependem do reconhecimento de que existe um problema ou alguma questão que precisa da intervenção do Estado. Políticas públicas são implementadas e construídas através de processos de disputa. Ao longo de todo o processo existem negociações que influenciam os rumos de uma ação. A formação de políticas públicas acontece na busca do equilíbrio entre o tecnicamente eficiente e o politicamente viável, ou seja, o que é considerado mais eficiente em termos técnicos de implementação e ação, levando em conta procedimentos burocráticos e processos administrativos entre as próprias instâncias e seus diferentes interesses.

Essas políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelo governo (federal, estadual, municipal) com participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, que visam intervir e resolver algum problema chamado de “problema público”. Podem ser consideradas políticas de Estado, ou seja, que independem do governo corrente no país para serem realizadas, ou políticas de governo, que seriam programas de governos específicos e acabariam junto com o fim do mandato, como é o caso no Brasil.

Numa tentativa de refletir sobre esse programa em específico, poderíamos considerar o GDE como uma política pública inserida dentro de uma política estruturante e constitutiva (LOWI, 1964), que foi característica dos governos Lula e Dilma, de políticas sociais de redução da pobreza e promoção da igualdade. A partir de um conjunto de fatores históricos e

políticos, e tendo como foco questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, observou-se no Brasil, a partir de 2003, a criação de diversas políticas públicas, políticas de ações afirmativas, leis de combate às violências raciais e sexistas, entre outros avanços.

O GDE é resultado de um processo de reivindicações dos movimentos sociais que data desde 2004, na primeira Conferência de Políticas Públicas para as Mulheres implantada pela SPM em parceria ao MEC. Essas conferências nacionais e internacionais foram essenciais no agenciamento das ferramentas discursivas e políticas que resultaram em diversos programas das áreas de ensino e educação que culminaram no recorte temporal ao qual se dedica esta pesquisa.<sup>14</sup>

Segundo Ricardo Agum, Priscila Riscado e, Monique Menezes (2015) a característica constitutiva desse nível da política é a de reger sobre como outras políticas serão realizadas, e se refere a questões éticas. Possui um nível **distributivo**, pois o investimento em determinadas áreas da educação se refere a concentração de benefícios em determinados setores da sociedade, mas em contrapartida alcança grandes número da população; um nível **redistributivo**, pois as análises feitas sobre esse investimento demonstram a necessidade deste debate no ambiente escolar, que envolve a permanência de estudantes integrantes de grupos considerados minoritários na escola e em outros ambientes de ensino, e se referem a contraposição de interesses antagônicos de diferentes setores da sociedade que visam a manutenção de um determinado *status quo* hegemônico; e um nível **regulatório**, por se tratar de uma questão de ética e sociabilidade no que concerne a violência e aos valores de um mundo multicultural, com valores baseados na equidade de gênero. Podemos fazer o exercício de enquadrar o GDE ainda em duas tipologias, tal como explicadas por Ricardo Agum, Priscila Riscado e Monique Menezes (2015),

a) a tipologia de Wilson (1983) na qual seria uma política pública majoritária por ter benefícios distribuídos coletivamente para aqueles que desfrutam da educação pública, e de grupos de interesse, por seu foco ser em grupos específicos (como minorias étnico-raciais e de gênero);

---

<sup>14</sup>Felipe Fernandes, em sua tese de doutorado sobre o programa federal “Brasil Sem Homofobia”, aponta que desde 2004 o governo de Luiz Inácio Lula da Silva estava alinhado a uma proposta de conscientização dos direitos humanos que deveriam ocorrer através da educação (FERNANDES, 2009). Outros trabalhos que se debruçam sobre este tema e são voltados para o GDE são a tese de doutorado de Thalles do Amaral Souza Cruz (2019), que traça a trajetória política que leva ao GDE. Também podemos citar o relatório redigido pelo CLAM, publicado em 2017, que fará uma análise comparativa das experiências do GDE em dez diferentes localidades.

b)a tipologia de Gormley (1986) como uma política de alta audiência, pois atrai a atenção da mídia, de partidos políticos, relativos a movimentos sociais, e por este mesmo motivo de alta saliência e visibilidade.

Ainda, segundo Ricardo Agum, Priscila Riscado e, Monique Menezes (2015), políticas públicas acumulam uma gama de aspectos da realidade multifacetada de difícil descrição, e é necessário que exista um exercício de reflexão que amplie a percepção sobre a abrangência da iniciativa política. Os ciclos de políticas públicas são então, formas de analisar a dinâmica desses processos de maneira temporal: visualizá-las e interpretá-las em fases e sequências organizadas, de maneira interdependente, seriam dispositivos para analisar seus efetivos caminhos e descaminhos. Não devem ser entendidos de maneira linear, ou como um corpo organizado; no entanto, um de seus potenciais é de organizar a complexidade de uma política pública. Segundo as autoras, o primeiro momento do ciclo é o da ocorrência de um problema público, que pode ser algo súbito, como o desastre de Mariana<sup>15</sup>, ou algo que vem ganhando importância ao longo de processos históricos, como as questões de inclusão e combate à violência contra a mulher e às diversidades étnico-raciais e de gênero, o que leva à formação de uma agenda, que além de criada precisa ser mantida através de exercício contínuo. A formação da agenda é quando a ação é circunscrita no ciclo de ação de responsabilidade pública, ou seja, será apresentada e reconhecida como de competência dos entes governamentais.

O processo de formulação de alternativas é o momento em que acontece a elaboração de estratégias e programas a nível público, econômico e ideológico. É nesse espaço de forças em que a corrente estruturante das políticas públicas se apresenta com maior clareza. O campo de produção de alternativas e avaliação de soluções é um campo de disputa baseado em um cenário competitivo que precisa equilibrar interesses políticos, o que é politicamente viável, aspectos de executabilidade técnica e custos que estejam dentro do orçamento disponível. Segundo Renata Tozetti (2017), um ideal de interlocução entre os atores envolvidos no processo de produção dessas políticas seria o de criação a partir dos olhares de todos/as os/as interessados/as, lembrando da importância daqueles/as que estão na linha de frente dos problemas sociais e recebem continuamente as diferentes demandas oriundas das áreas da

---

<sup>15</sup>O desastre de Mariana foi originado pelo rompimento da barragem de rejeitos de mineração denominada "Fundão", controlada pela Samarco Mineração S.A. Ocorreu na tarde de 5 de novembro de 2015 em Bento Rodrigues, a 35 km da cidade de Mariana, MG.

saúde, educação, assistência social, considerando que as ações desses agentes (enfermeiros/as, professores/as, assistentes sociais, entre outros/as) são relevantes para o sucesso e aplicação dessas políticas públicas.

Pode-se pensar essas políticas como processos que ocorrem em diferentes espaços de debate, diferentes instâncias das organizações estatais, não-estatais e civis, até chegarem à população alvo. São constantemente reorganizadas e renegociadas a cada nível em que suas práticas são debatidas. A negociação entre setores dos movimentos sociais e setores políticos, assim como o processo de reivindicação de uma agenda política voltada para determinada causa, correspondem a um dos primeiros espaços de diálogo voltado para sua constituição. Essas políticas são negociadas e debatidas entre as próprias instâncias estatais, já que o processo de tomada de decisão dentro dessas instâncias é polifônico, e nem sempre há convergência de seus interesses. Normalmente, no Brasil, políticas públicas estão vinculadas a uma macro-política que se desdobra em diversos outros contextos a partir de instâncias estatais, de modo que em cada nível da política pública haverá um entendimento diferente dos problemas em questão e das ações apropriadas para sua solução.

## 2.2 FALAR SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisas realizadas por Miriam Grossi, Felipe Fernandes e Fernanda Cardozo (2017) apresentam o espaço escolar como um campo heterogêneo e de disputas de sentido entre diversos mediadores dos saberes escolares que vai além das/os professoras/es e alcança todas as instâncias da administração e da estrutura escolar. Parto do pressuposto de que a escola, enquanto um espaço de disputa e transmissão de saberes, possui o potencial e a capacidade para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, aberta a novos aprendizados e respeitando as diferenças (TOZETTI; SIGNORELLI; OLIVEIRA, 2018), já que representações escolares são construídas e assumidas através de aspectos sociais que são ensinados, aprendidos, e apropriados. Ou seja, as práticas e saberes escolares não são sistemas puramente intelectuais, neutros e objetivos, mas veículos de transmissão e apropriação de sistemas sociais localizados no tempo e no espaço, que definem e determinam percursos e trajetórias de ensino e geram impacto na forma como as pessoas nesses espaços são socializadas. Os princípios que regem as normas e matérias escolares e a relação que se estabelece entre elas, sua maneira de selecionar, classificar e avaliar refletem aspectos

culturais e expressões da hierarquia vigente, determinam o comportamento dos indivíduos e asseguram um certo tipo de controle social (VALLE, 2014). Nesse sentido, a falta de visibilidade das diversidades, de suas histórias, lutas e conquistas em debates escolares, contribui diretamente para narrativas que perpetuam determinadas estratificações sociais. Portanto, formas inclusivas de transmissão de saberes possuem um papel de centralidade no desenvolvimento da capacidade de compreender e posicionar-se diante de transformações políticas, econômicas e socioculturais. E para que elas possam ser bem sucedidas, é necessário que as/os profissionais atuantes na área da educação sejam capacitadas/os a desenvolvê-las, com suporte teórico-metodológico apropriado e autonomia.

Quando se possibilita um debate acerca de assuntos que vão além do interesse pessoal de estudantes e professoras/es, permitimos um ampliação de sua visão de mundo, e o desenvolvimento de pensamento crítico e sensibilização para questões que vão além da organização simbólica pessoal do indivíduo. “A educação brasileira é marcada por conflitos entre legislação, perspectivas pessoais e teórico metodológicas”, diz a professora Tânia Welter no módulo dois dos livros do GDE, acerca da laicidade do ensino e dos processos de disputa entre os sentidos e funções do ensino religioso na escola (WELTER, 2016:30). Tânia Welter também nos fala de como tais perspectivas (no caso de seu texto, mais relacionadas à questão da religiosidade) são mobilizadas por sujeitos sociais na defesa de seus interesses pessoais ou institucionais.

A professora Mareli Graupe, na mesma publicação, discorre sobre a importância da discussão da temática de gênero nos dispositivos escolares, tomando-os como lugar privilegiado de discussão sobre a reprodução de desigualdades e no desenvolvimento intelectual das estudantes e professoras, ampliando sua visão de mundo, e complexificando debates políticos sociais e históricos, formando assim sujeitos com capacidade de reflexão crítica e científica acerca de processos sociais. Estudos realizados por Araci Asinelli-Luz e Josafá Moreira da Cunha (2011) demonstram a relevância de se discutir as questões relacionadas à homofobia na escola, geradoras de diferentes formas de violências no contexto escolar. Miriam Grossi (2017) traz exemplos de como o espaço escolar é um ambiente no qual perpetuam-se e reforçam-se representações binárias de gênero, discursos preconceituosos contra orientações sexuais, performances de gênero e afetividades que são consideradas desviantes, e discursos culpabilizadores sobre a agência sexual das adolescentes. Ainda, são propagadas narrativas sobre o “bom sexo” e o “mau sexo” que, muitas vezes, acionam

categorias biologizantes e religiosas em sua articulação - além de preconceitos com relação a raça e etnia, religiosidades e deficiências.

O debate acerca do “currículo” está pautado diretamente na constituição do sujeito e de sua *subjetividade*, assim como identidade. Ou seja, o conhecimento e os modos de aprendizagem estão diretamente relacionados à formação de nossas *subjetividade*, constituem nossas identidades e nosso arcabouço para pensar mundo. O que também pode ser tratado em termos bourdieusianos como capital cultural, retomando o debate acerca da agência e da *subjetividade*, ancorado no debate que Sherry Ortner desenvolve junto das teorias do antropólogos Anthony Giddens e Clifford Geertz, das teias de significados públicos que organizam a sociedade, assim ampliando o escopo de ação e reflexão desses sujeitos. Ou seja, conhecer os debates acerca de gênero através da história e da cultura nos remete a questionamentos da ordem dos valores culturais transmitidos pela escola, das relações de poder e justiça. Os estudos de gênero e de outras diferenças sócio-culturais auxiliam estudantes a contemplar os aspectos relacionais entre mulheres e homens como entremeados por relações de poder. O efeito concreto desse tipo de debate contribui para a “redução de índices de reprovação e evasão, que muitas vezes, são resultados de atitudes, ações explícitas ou veladas de preconceitos e práticas discriminatórias” (Mareli Graupe, 2016:113). Portanto, é importante pensar a constituição do currículo escolar ampliada pelos estudos culturais e impulsionada por demandas dos movimentos sociais e demandas políticas de inclusão que marcam a política brasileira dos últimos 20 anos.

Para Mareli Graupe, ainda na mesma publicação (2016:125), as experiências escolares de crianças impulsionam o alargamento de seus padrões de referência. A escola é um espaço privilegiado de formação do sujeito e tem o papel de ampliar o conhecimento de todas as envolvidas em seus processos. Assim sendo, é imprescindível que se aborde, no ambiente escolar, questões culturais e do universo simbólico de organização dos sentido atribuídos à realidade que nos cerca, oportunizando uma educação igualitária.

“Em quase todo o início de tema novo eu procuro inserir como foi a participação das mulheres neste eventos. Exemplo: se estou trabalhando Revolução Francesa - como foi a participação das mulheres na Revolução Francesa e assim sucessivamente...”  
Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Em seu contexto histórico, a escola pública brasileira, segundo Graupe e Souza, está fortemente aliada a mecanismos de exclusão e produção de desigualdades. Isso acontece com a repetição de atos correspondentes a normas socioculturais que têm influência direta na

subjetivação dos sujeitos. Ou seja, as desigualdades entre sujeitos não se dão em suas determinações biológicas, mas nas formas de organização social e histórica das realidades em que nos encontramos.

Não somente as questões de gênero e sexualidades tem esse papel, mas no Brasil, país marcado pelo debate acerca das questões raciais, ignorar tais debates no ambiente escolar é também perpetuar as lógicas simbólicas pelas quais operam preconceitos baseados no racismo, proselitismo e capacitismo. Trabalhos como o da professora Ana Célia da Silva, em seu livro “O Racismo no Livro Didático” (2010), apontam através da análise de materiais escolares, como esse tipo de sentido é transmitido a estudantes através de cantigas, ilustrações e atividades. Danielle Oliveira Valverde e Laura Stocco, no livro vinculado pelo curso GDE em 2016, módulo 4, página 63, discorrem sobre a diferença de experiência de crianças negras e brancas na trajetória escolar e como a qualidade do ambiente escolar terá um impacto na permanência dessas estudantes no ambiente de ensino e em sua progressão para espaços universitários. Não somente, trabalhos como os das antropólogas Anahi Guedes de Mello (2016), Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2016) e Edilma Nascimento Monteiro (2019) vão discorrer, respectivamente, sobre a necessidade de debate acerca desses sentidos atribuídos à população de pessoas com deficiência; a necessidade de reflexão acerca dos princípios escolares em escolas indígenas e na inclusão de suas lógicas culturais no ambiente escolar, e a experiência diversa de crianças oriundas de populações ciganas e sua relação com o ambiente escolar do homem branco. Segundo uma interlocutora,

“[O GDE trouxe] discussões referentes à diversidade e necessidade de políticas públicas, igualdade de gênero e direitos de minorias históricas que, muitas vezes, por falta de informação ou preconceito, são violados.” Professora da Região Sul Catarinense

Portanto, os sentidos transmitidos no ambiente escolar e em políticas públicas, sua dimensão administrativa, e sua execução, serão apresentados e debatidos em um cenário onde haverá sempre múltiplas vozes e múltiplos interesses. Por exemplo, para Leonardo Secchi (2016), políticas públicas passam por diversos estágios de negociação e são implementadas de acordo com o “clima” político do recorte histórico em questão. São negociadas dentro dessas diversas instâncias governamentais e em suas interações com as instituições civis. O que está em jogo aqui são *significado públicos*, como aqueles de que fala Clifford Geertz em “Interpretação das Culturas” (1973). Concebidos historicamente, tal como propõe Joan Scott

(1999). Essas dimensões que são percebidas subjetivamente apenas no plano pessoal dos sujeitos são, de fato, também históricas.

Esses sentidos subjetivos são os que orientam as práticas pedagógicas nas salas de aula, e estão em disputa e negociação também na criação de políticas públicas educacionais, tanto por estarem no plano da experiência de todas as pessoas envolvidas quanto por seu caráter discursivo, que produz sentidos sociais do que é e de como deveria ser a “educação” (SCOTT, 1999). Para Pierre Bourdieu (2014), em “Escritos da Educação” (2014)<sup>16</sup>, por exemplo, a escolarização é fundamental para a vida acadêmica e profissional posterior dos estudantes. Então pensar qual o significado acerca do que é essa noção de “educação”, quais seriam os sentidos que são atribuídos à “educação”, e para quê e para quem eles servem, são questionamentos que podem lançar luz sobre a trajetória escolar e a aquisição de capital cultural e simbólico das estudantes.

### 2.3 SURGIMENTO DO GDE

Nos primeiros momentos da pesquisa, me dediquei a entender o que havia sido o GDE, que tipo de política pública havia constituído e como havia “surgido”. Tomei os discursos acerca do GDE e de outros processos políticos no cenário nacional como um ponto de partida. O próprio entendimento do GDE enquanto uma política pública também está relacionado com a quantidade de vezes que ouvi esse termo nos espaços de circulação do NIGS e do IEG/UFSC, espaços que frequentava como estudante. Foi assim que decidi começar a tentar entender o que tinha sido o GDE e como tinha surgido, mas também a buscar compreender o que foram as políticas públicas dos últimos 20 anos que estavam ligadas a ele.

O primeiro encontro com o que eu estou chamando de *rede da pesquisa* se deu pelo estudo do processo de criação e implementação do GDE. Tive essa ideia diante da leitura de documentos e artigos em que narram o surgimento do curso e a quantidade de setores governamentais, e também não governamentais, envolvidas em sua constituição. Foi nesse momento que aprendi a importância das conferências mundiais da ONU e como os compromissos assumidos nessas reuniões mundiais estavam diretamente relacionados com a gama de processos que eu estava pesquisando.

---

<sup>16</sup>Compilado brasileiro de seus escritos publicada em 2014 pela editora Vozes

Por conta da realização das Conferências Mundiais da ONU, muitos países se comprometem com metas de redução das desigualdades sociais e lutas contra o racismo e a violência contra a mulher<sup>17</sup>. Em 2003, alinhado a princípios que vinham sendo mundialmente acordados, o governo brasileiro inicia seus projetos com o objetivo principal de redução da desigualdade social e da miséria. E, assim como nas conferências mundiais, a dinâmica das assembleias participativas foi largamente utilizada naquele momento, que era também, fruto de uma demanda social intensa por ações públicas no campo da prevenção a violências. As/os educadoras/es, a escola e suas dinâmicas de ensino tinham lugar central nas expectativas de criação de novas dinâmicas sociais.

O governo federal então criou diversas secretarias e políticas educacionais voltadas para o que foi chamado de enfrentamento das desigualdades. Esse projeto incluiu diversos programas nacionais alinhados aos objetivos dessas orientações, como a formação EAD em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), o Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra LGBT, o de Promoção da Cidadania Homossexual, chamado “Brasil sem Homofobia”, e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (para estudantes de ensino médio, escolas e professores/as), entre outros. Foi uma estratégia de caráter intersetorial, envolvendo diversos setores da sociedade, ancorada na formação de agentes *multiplicadores/as* de um exercício de uma *sociabilidade baseada na equidade de gênero e respeito à diversidade*, com ênfase específica nos espaços escolares e prevenção de violência contra a mulher, diversidades étnico-raciais e de gênero.

O programa de formação continuada em Gênero e Diversidades na Escola foi esforço de um conjunto de uma série de instâncias nacionais e, de forma indireta, internacionais. O primeiro edital do curso em GDE foi proposto a partir de um projeto elaborado pelo Centro Latino Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>18</sup> e do British Council<sup>19</sup>. Foi ministrado pela primeira vez em 2006, quando é realizado como experiência piloto em municípios de vários Estados. A iniciativa

---

<sup>17</sup>Conversa com a professora Miriam Grossi a respeito da constituição deste cenário político.

<sup>18</sup>Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos: É um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da UERJ. A iniciativa integra um projeto internacional que vincula centros congêneres implantados na Ásia, África e EUA. Desenvolve e incentiva pesquisas sobre a política, cultura e saberes sexuais. Entre seus objetivos, capacitar profissionais atuando nas áreas da saúde, direito, educação e ciências sociais; contribuir para a formulação de políticas públicas, através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina.

<sup>19</sup>Foi um dos responsáveis pela criação do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, e também pelo sistema de avaliação na língua inglesa internacional, exame de proficiência conhecido como IELTS.

abraçava a recente criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB<sup>20</sup>) e a possibilidade do ensino público à distância. Os editais foram propostos em todo o país a partir de 2009, com o apoio da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SPM<sup>21</sup>) e através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>22</sup>/MEC<sup>23</sup>). Criou-se, assim, oportunidade para que as universidades públicas brasileiras que estivessem interessadas em oferecer a formação pudessem sediar o curso através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade. No ano de 2014, o GDE assume categoria especialização. A articulação dessas diversas instâncias coincide com o fato de terem sido fundadas ao longo de um período de quase 15 anos que acaba culminando também na criação da 3ª Edição do GDE como especialização em Santa Catarina.

Como o GDE foi uma política pública, e como dito acima, tal percepção veio dos espaços em que eu estava circulando, me dediquei a falar sobre o que entendo enquanto políticas públicas no sub-capítulo anterior. É pertinente o comentário de que o relatório sobre o GDE, publicado pelo CLAM em 2017 (CARRARA, 2017), também aborda a análise dos impactos do GDE iniciando seu documento com um comentário acerca do curso enquanto política pública. Portanto, essa é uma premissa de análise já aplicada em outros trabalhos acerca do GDE.

Na avaliação de uma política pública de educação, que envolve temas como os do GDE, existe um grande desafio, pois como diz Sérgio Carrara, “implicam a utilização de um conjunto de conceitos e metodologias vinculado a efeitos e impactos que somente poderiam ser mensurados em desenhos de pesquisa *experimentais* ou *quasi experimentais*” (2017:23).

---

<sup>20</sup>Universidade Aberta do Brasil: Sistema criado em 2005, foi instituído pelo Decreto 5.800 (8 de junho de 2006) para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", sendo gerenciado pela CAPES.

<sup>21</sup>Secretaria de Políticas para Mulheres: Criou o planejamento de ação para programar a transversalidade de gênero em todas as políticas do Governo Federal. Mais tarde a SPM se tornou um ministério, e passaria a ter liberdade orçamentária e autonomia para a elaboração e monitoramento das políticas públicas de gênero (2012). Em maio de 2016, o presidente interino Michel Temer extinguiu o MMIRDH e atribuiu suas funções ao Ministério da Justiça, que passou a se chamar oficialmente Ministério da Justiça e Cidadania. De 2016 a 2017 a secretária Nacional de Políticas para as Mulheres foi comandada pela ex-deputada Fátima Pelaes. O atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, vinculou a secretaria das Mulheres, no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) em 2019 comandado por Damares Alves.

<sup>22</sup>Secretaria Educação Continuada Alfabetização Diversidade Inclusão: Secretaria dentro do MEC que é responsável pela organização, divulgação e manutenção do GDE. Inserida no debate sobre as questões de Direitos Humanos, seu trabalho se dedica à inclusão. Aborda questões de gênero; educação ambiental e sustentabilidade; proteção às crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas; educação especial e educação para as populações do campo.

<sup>23</sup>Ministério da Educação: Suas responsabilidades são referentes à educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância; e política nacional de educação educação infantil.

Reconhecer esse tipo de desafio implica, segundo o autor, reconhecer “um conjunto de variáveis de difícil controle”, reflexão que também desenvolvo adiante, acerca da temporalidade do curso e de minha análise *a posteriori* de sua experiência. Além disso, trabalhar com temas que envolvem valores “amplamente naturalizados na sociedade, e que envolvem questões de moralidade, religiosidade entre outros” (2017:23), não exige somente a aquisição de conteúdos ou conhecimento teórico acerca de determinados temas, “mas deve contribuir para a revisão de crenças e valores sobre as diferenças que geram desigualdades sociais, bem como das instâncias de poder que as mantêm e reproduzem” (2017:24). Segundo Carrara “[o GDE] deu chances para que os próprios/as cursistas construíssem seu caminho de dúvidas e reflexões, provocando em alguma medida, transformações na ordem da subjetividade”.(2017:24)

Nesta pesquisa, me propus a analisar uma dentre muitas das experiências do GDE realizadas em todo o Brasil, propondo uma análise a partir das teorias relacionadas à antropologia urbana, pensando as *redes* que são constituídas entre egressas do curso e a temática da *subjetividade*, que já foi uma questão identificada em diversas análises sobre o GDE, e que ganhou centralidade em meu trabalho a partir da experiência das egressas.

#### 2.4 LOCALIZANDO A EDIÇÃO PESQUISADA

O programa GDE se constituiu na categoria de formação continuada com uma média de 70% de suas vagas reservadas a funcionários e docentes de escolas públicas, enquanto cerca de 25% destinadas a outros profissionais que tenham interfaces com a educação (saúde, justiça, assistência social, segurança pública etc.) (TOZETTI, 2017). Outras pesquisas sobre os impactos e desdobramentos do GDE/UFSC de edições anteriores já foram realizadas em seus anos anteriores. A produção desse material foi feita por professoras vinculadas ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG) que participaram da organização do GDE.

Foram consultados para a pesquisa os trabalhos de Marivete Grasser e Reginaldo Medeiros<sup>24</sup>, com foco no preparo de professoras para tratar das questões das deficiências no ambiente escolar . Os trabalhos das professoras Luzinete Simões e Carla Giovana Cabral (2009) fazem uma avaliação da segunda edição do GDE/UFSC através da experiência de

---

<sup>24</sup>Ainda será publicado

tutoras e cursistas. Sobre a primeira e suas diversas experiências em diferentes pólos, consultou-se o livro das professoras Mareli Graupe, Olga Zigelli Garcia e Miriam Pillar Grossi (2014).

Todas as edições contaram com períodos de formação das tutoras e equipe antes da realização das atividades. Em todos os casos, é importante ressaltar que o GDE foi desenvolvido pelo IEG como um projeto pedagógico de formação de pesquisadoras e acadêmicas, não somente das cursistas, mas de toda a equipe de turmas e professoras, assim como as responsáveis pela gestão de tal projeto (GARCIA; GROSSI; GRAUPE, 2014). O GDE é até hoje considerado uma experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas áreas disciplinares de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

“A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública educacional voltada ao enfrentamento, ao preconceito e à discriminação histórica de grupos minoritários – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. A intenção era que a partir deste tipo de iniciativa, professores, professoras e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotores/as da cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade.” ( TOZETTI; SIGNORELLI; OLIVEIRA, 2018 p. 31)

A primeira edição do GDE abarcou cerca de 19 instituições públicas de ensino superior brasileiras de diversos estados do país. A meta era de formar 13.000 professoras na oferta proporcionada pelo primeiro edital em 2008, 500 somente em SC através de seus 10 pólos. A expectativa para o segundo edital em Santa Catarina foi 750 professoras. Na primeira edição, havia uma professora responsável por cada polo, coordenando duas tutoras online para as atividades regulares no moodle - Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA), e duas tutoras presenciais. Eram também responsáveis pela organização dos 3 encontros presenciais que aconteceriam ao longo do curso de aperfeiçoamento (GROSSI; LAGO, 2009). A segunda edição em SC teve vagas para 300 professoras e aconteceu em 5 pólos do estado. Assim como na primeira edição, o material desenvolvido pelo CLAM foi adotado, incentivando as professoras e tutoras a realizarem atividades e oficinas diferenciadas para as cursistas de forma que sua participação fosse estimulada.

Em Santa Catarina, todas as edições realizadas aconteceram por conta das redes e das iniciativas realizadas pelo IEG/UFSC. No caso da primeira edição realizada em SC, aconteceu por conta de uma solicitação direta da SPM para que o IEG da UFSC encabeçasse a iniciativa

<sup>25</sup>, questão que se dá justamente por conta das redes das pesquisadoras do Instituto. As duas primeiras edições do programa GDE em Santa Catarina aconteceram como curso de aperfeiçoamento, sendo que sua terceira edição foi entre 2015 e 2016 na categoria de especialização. Como o GDE funciona através de edital, o número de edições que cada estado realiza depende de diversos aspectos, dentre eles, do engajamento de setores educativos do próprio estado.

As edições foram financiadas pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, nesse período, passou a ter uma participação mais significativa no financiamento de diversas escolas na região rural do país (BARBOSA; POLENA, 2019). Uma das propostas do GDE era justamente essa: a de interiorização do conhecimento. Podemos identificar isso nos registros mantidos nos acervo do IEG, no qual a primeira edição do GDE teve 10 pólos em todo o estado; experiências de outros estados mostram que seus pólos variam entre 9 e 12.

O IEG, principal responsável pela realização do GDE em SC, foi criado em 2005, um ano antes da experiência piloto que deu origem ao GDE. É um instituto interdisciplinar que conta com a interlocução de diversas pesquisadoras da UFSC trabalhando em sua coordenação, promovendo estágios, pós-graduação e graduação em diversos cursos da UFSC. Foi uma iniciativa de pesquisadoras que há mais de dez anos já trabalhavam nas áreas de gênero e feminismo no campo das ciências humanas<sup>26</sup>. Essa curta diferença de tempo entre a criação de um dos mais importantes centros de produção de conhecimento acerca dos estudos de gênero em Santa Catarina e da fundação de diversas outras instituições que se articularam para criar o GDE é apenas um dos muitos reflexos do resultado de diversas reivindicações dos movimentos sociais e do investimento em políticas públicas na área dos direitos humanos, que é marcante nos últimos 20 anos<sup>27</sup>.

Um dos primeiros projetos do IEG teve como objetivo criar uma rede de núcleos de pesquisa em gênero que se estendesse por todas as instituições do ensino superior por todo o

---

<sup>25</sup>Informação obtida em entrevista realizada com uma das coordenadoras do GDE.

<sup>26</sup>Disponível na página do Instituto: <http://www.ieg.ufsc.br/>

<sup>27</sup>Exemplos disso são: o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.934/96; os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que preveem a instituição dos temas transversais no currículo (educação sexual ou orientação sexual); o fascículo sobre o tema transversal Orientação Sexual (1997); os RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998); o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Projeto Escola sem Homofobia (2004); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); e a criação da SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

estado de Santa Catarina. Foi possível graças a proposta de financiamento apresentada à SPM por uma de suas pesquisadoras. Essa proposta iniciou em 2008 e promovia o intercâmbio entre diversas pesquisadoras do Brasil e de alguns outros países. Previa também uma série de três cursos de curta duração em gênero e feminismos. Através de sua participação na organização e implantação do GDE na UFSC, e nos encontros presenciais realizados nos pólos da UAB e da UFSC nos municípios em que o curso foi oferecido, o objetivo de criação de uma rede de pesquisadoras que atravessasse o estado de Santa Catarina foi se concretizando. Estabeleceu uma rede ampla e democrática para a formação desta rede de estudos de gênero, na medida em que também atingiu professoras da rede pública catarinense de educação básica. Assim, professoras que estiveram juntas nesses encontros presenciais puderam desenvolver suas próprias redes e traçar novas alternativas e propostas para uma maior inclusão no ambiente escolar (GROSSI; LAGO, 2009).

## 2.5. CONTEÚDOS APRESENTADOS NO CURSO

Uma forma de ter insight sobre o tipo de conteúdo debatido no *moodle* e em sala de aula foi analisar as bases teóricas que produziram esses debates através do material didático utilizado. Os livros foram produzidos pelo próprio pólo de SC. A coleção contou com seis volumes ao todo, sendo que um deles contém os trabalhos de conclusão de curso de todas as cursistas formadas. Cada livro correspondeu a um módulo do curso e em si continham as leituras e atividades de duas a três disciplinas por módulo. Foram seis módulos, contabilizando 16 disciplinas ministradas ao longo deste período, configurando um total de 28 créditos (o equivalente a 420h).

“Havia seis módulos com duas ou três disciplinas. Tutores presenciais eram fixos do começo ao fim do curso e das turmas. As tutoras a distância rodavam por módulo. E era uma tutora por turma, pessoas do mestrado que tinham especializadas nessa temática.” Um dos ex-coordenadores do curso, em entrevista concedida no início de 2019

Num primeiro momento, durante o módulo um, foram apresentados os conceitos de tecnologia de ensino a distância e os debates que as acompanham. Assim, fazendo um apanhado sobre a questão do ensino à distância no contexto brasileiro, e definindo a categoria

de ensino à distância<sup>28</sup>, podemos pensar que configura um momento importante na definição dos sentidos que o curso vai ter. Nesse mesmo módulo tratou-se dos conceitos de diversidade, diferença e interculturalidade, assim como do conceito de gênero.

As aulas iniciais foram determinantes na adesão ou desistência de algumas pessoas do curso. Uma das egressas da turma de Concórdia escreveu seu TCC sobre os processos de resistência da turma, fazendo uma reflexão a partir da psicologia para pensar o que levou participantes do curso a desistirem e quais foram as principais resistências que tiveram ao longo do processo de aprendizagem. Um das interlocutoras conta:

“A questão do aborto abalou muito nas aulas. A questão do anencéfalo era um debate interno e externo. Acho que é um processo de se despir de tudo para depois se reconstruir” Egressa da região oeste.

O segundo módulo trabalhou com conceitos de gênero e diversidade sexual e questões de religiosidade, suas diferenças e implicações dentro do contexto escolar, articulando a laicidade do Estado e as negociações de sentido e diferentes influências dentro do ambiente escolar.

O módulo 3 faz um apanhado da dimensão política dos movimentos pela igualdade, abordando suas dimensões conceituais, a categoria de diversidade e a discriminação.

O quarto módulo do curso tratou sobre noções de raça, racismo, etnicidade e desigualdade racial, gênero e diversidade no contexto escolar. Construído com textos de autoras, em sua maioria, o módulo introduz o debate acerca das relações e diferenças raciais e de gênero voltadas para o contexto brasileiro e sul-americano. A segunda parte do módulo é voltada para o adensamento do debate acerca dessas diferentes experiências étnicas e raciais dentro ambiente escolar.

O quinto e sexto módulo abordam questões mais voltadas às violências relacionadas a sexualidade e violência no ambiente escolar, com enfoque nos debates acerca de deficiências e discriminação. Também foi o módulo no qual foram trabalhadas as metodologias de pesquisa utilizadas nos TCCs. Para as cursistas, o material foi considerado de alta qualidade e é utilizado até hoje como fonte e referência.

“O material do curso foi de extrema qualidade. A dedicação do grupo em fazer o curso acontecer, mesmo no período difícil de corte de verbas. A abertura dos professores e tutores em receber as demandas e dar retorno. É importante reforçar a qualidade da formação e necessidade de continuidade do mesmo, para que mais

---

<sup>28</sup>Sobre definições teóricas do EAD, o curso GDE se baseia no artigo de Lucinéia Alves, 2011, na *Revista Brasileira de Aprendizagem*, para apresentar uma perspectiva de ensino a distância como uma categoria de ensino que pode alcançar maior públicos do que o ensino presencial.

professores e/outras profissionais tenham formas de violência! Tento sempre indicar os nossos materiais para reflexões e uso pelas colegas profissionais.” Professora da Região Norte

Esse direcionamento teórico, que fica mais evidente quando vemos a estrutura das disciplinas do curso, é também direcionado para formas de agir no mundo, tendo esse destaque para os movimentos sociais e para as questões políticas trabalhadas a fundo no módulo 3. Os conteúdos como um todo estavam alinhados às perspectivas da política em questão, debatendo e instrumentalizando conceitos para que pudessem ser aplicados em sala de aula e na relação com as/os estudantes. Podemos concluir aqui que esta "gramática" de "engajamento" que se constitui ao decorrer do curso é composta por uma série de conceitos e debates, e principalmente de políticas públicas que se relacionam à grande área dos direitos humanos, e no caso do GDE, foram voltadas para o enfrentamento de violências étnico raciais e de gênero. Ela tem relação com a escolha dos conteúdos apresentados, mas vai acontecer propriamente dita ao decorrer do curso, na experiência coletiva da sala de aula como veremos a frente.

### **CAPÍTULO 3.**

## **METODOLOGIAS**

Apresento neste capítulo os procedimentos metodológicos seguidos nesta pesquisa. Início por localizar teoricamente o que entendo por etnografia e localizo minha pesquisa em comparação com outras propostas de análise do GDE. Na continuidade mostro os procedimentos de minha pesquisa, cujo objeto central é o que chamarei de “redes” do GDE que construí a partir da perspectiva das egressas.

#### **3.1 ETNOGRAFIA**

Mariza Peirano já dizia, no título de um artigo muito conhecido, que “etnografia não é método” (2014). O trabalho etnográfico, segundo a autora, é “a ideia mãe da antropologia”. Não há antropologia sem pesquisa empírica, e é através da pesquisa empírica que a teoria antropológica se aprimora pelo constante contato com novas informações e novas experiências em “campo”. O trabalho etnográfico é o resultado de uma permanente recombinação intelectual. É um movimento de afastamento de regionalismos metodológicos que atravessa constantemente outras formas de conhecimento, despertando outras realidades e agências ao senso comum acadêmico.

A antropologia ficou conhecida por seus métodos criativos que sempre buscam desafiar o senso comum, guiada pela curiosidade, pelo movimento de conhecer algo desconhecido. As formas de trabalhar da antropologia pedem por um projeto de pesquisa que seja aberto, sempre disposto a reconfigurar questões originais e colocar outras de forma crítica e, por vezes, ousada. A etnografia implica na recusa a uma orientação previamente definida na pesquisa. Um dos principais conceitos do trabalho de campo antropológico surge nesse contexto: chamado de “observação participante”, termo cunhado por Bronislaw Malinowski (1922), que se consagrou como etnógrafo após seu trabalho entre os Trobriand, no Pacífico Sul, configura a antropologia como uma área do conhecimento científico que produz sua teoria através das experiências da/o antropóloga/o no mundo.

A etnografia, então, possui seus próprios métodos e valor em si mesma. Como propõe Tim Ingold (2014), não é uma *forma* de alcançar um objetivo, nem é em si o trabalho de campo, mas um julgamento lançado sobre essa experiência retrospectivamente, o processo de

transformar suas notas e memórias em material de análise teórica, transcrever o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto.

No mesmo sentido, Laura Nader (2011) argumenta que a etnografia é um empreendimento teórico da disciplina e que também pode ser pensada em termos de uma teoria de descrição: uma análise de uma série de fatos em sua relação entre si, ou também uma análise teórica do vivido. Para a autora, não existe um consenso sobre como se dá o processo de construção do texto etnográfico, e essa tem sido sua maior potência - potência essa que inspirou um processo dinâmico de fazer etnográfico, que ressoa com mundos em transformação dentro e fora da academia.

Para Tim Ingold (2014), presente nos debates da aula de metodologia da pós-graduação com a professora Ilka Boaventura Leite,

“fazer etnografia não é anotar compulsivamente tudo que se está vivendo e deixar de se engajar na experiência que se descreve. Precisamos, antes de mais nada, aprender as coisas com quem pesquisamos, não simplesmente descrevê-las acreditando que isso produzirá dados infalíveis e verídicos. Se está em um mundo onde as coisas não podem ser vistas como prontas.” (INGOLD, 2014)

Essa “observação participante” tem a ver com responder aos acontecimentos, de forma a aprender com eles, Como o autor diz, as correspondências entre aspectos vivenciados não estão “dadas”, ou não são alcançadas, mas sim estão sempre *se fazendo*. É uma forma de co-produzir o conhecimento com aqueles com quem pesquisamos. Etnografia é a presença em espaços de pesquisa como reflexão teórica: faz parte de um processo teórico-político de uma certa “educação da atenção”. (2011)

### 3.2 DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE O GDE

Como já mencionei anteriormente, ao longo de toda a pesquisa estive lendo materiais e pesquisas relacionadas a outras experiências do GDE em SC e em outras localidades do Brasil. Meus procedimentos metodológicos não são inéditos nesse tipo de pesquisa. Mencionei anteriormente um relatório publicado em 2017, organizado por pesquisadores do CLAM/UERJ (CARRARA, 2017). Meus procedimentos de pesquisa foram quase que exatamente os mesmos dessa pesquisa, realizada em 10 diferentes regiões do Brasil que ofertaram o GDE mais de uma vez. O uso de um formulário online, a realização de grupos focais e de entrevistas semi-estruturadas, a contabilização dos trabalhos publicados, quais suas temáticas, etc. A principal conclusão deste trabalho foi que o GDE provou transformações na

vida pessoal e na vida social das egressas, e foi através desse *insight* que aprofundei minha hipótese de que também em Santa Catarina o curso tinha tido importante impacto na subjetividade das egressas.

Assim, essas questões metodológicas não são apenas de escolha do pesquisador, mas estão em diálogo com outras pesquisas realizadas acerca do GDE. No entanto, o foco localizado da presente pesquisa e seu interesse maior nas egressas traz a necessidade de um debate teórico mais aprofundado acerca das questões subjetivas, bem como maior preocupação com o anonimato das participantes.

Partindo de uma base teórica antropológica, levo em conta o que propõe Cláudia Fonseca (2008) a respeito do anonimato no texto antropológico, assim como Clifford Geertz (1989) define como “Descrição Densa”, pautado em dois pontos de partida:

1 - As participantes não foram identificadas por seus nomes reais e algumas informações foram substituídas para conferir anonimato às interlocutoras<sup>29</sup>. Devido ao contexto político nacional de conflito acerca do debate de gênero no ambiente escolar, evitar que essas profissionais sejam identificadas e sofrer qualquer tipo de represália por conta de alguma consequência indesejável desta pesquisa.

2 - Pressuposto de que uma descrição “exata” do real não é a premissa do trabalho etnográfico, e não é possível. Assim, me volto para uma tentativa aproximação de algumas facetas das experiências das interlocutoras participantes da pesquisa, estas e estes que são outras e outros nesta narrativa.

### 3.3 ANÁLISE DE REDES SOCIAIS

Para a análise do que estou chamando de *redes sociais*, a partir de conceitos de Bruno Latour (2017) e Ulf Hannerz (2015), utilizo a metodologia de *análise de redes sociais* que visa compreender essa rede social que surge de um processo institucional e assume importância na vida das egressas. Através da análise do GDE por meio das teorias da redes pode-se observar dois tipos de ligação que variam em níveis subjetivos e objetivos. Assim,

---

<sup>29</sup>Claudia Fonseca, “O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’”, publicado no ano de 2008.

farei uma debate mais detalhado dos procedimentos e pressupostos teóricos da análise nos dois capítulos finais do presente trabalho.

A Teoria dos Grafos e a de Redes (Redes Sociais e Complexas), segundo Jefferson Nascimento e Marcelo Moret (2016), pressupõe uma limpeza e pré-formatação de dados, o processamento e inserção manual de cada item e relação da rede, assim como a exclusão de repetições. O conceito foi criado para uso em computadores e estava voltado para um projeto de tradução de idiomas. Durante um workshop que assisti na reunião da ANPOCS de 2019, com Marcelo Paiva, membro da equipe do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), abordamos mais diretamente as relações entre as produtoras e produtores de artigos acadêmicos e sua proeminência. Utilizando a metodologia de redes para realizar o diagnóstico das ciências humanas, sociais aplicadas, linguística, letras e artes (CHSSALLA<sup>30</sup>), publicado no início de 2020, e verificando através das citações de cada artigo quais eram as/os pesquisadoras/es mais proeminentes e citados de cada área do diagnóstico. Durante o curso, Marcelo mostrou a uma pequena plateia a possibilidade de criar pequenas nuvens semânticas a partir desses artigos, e essa foi uma das principais inspirações para minha análise..

Para gerar as representações que apresentarei nos capítulos dedicados à análise de redes, utilizei um software que tem sido utilizado também pelo CGEE em seu projeto de mapeamento da produção científica brasileira. Chamado GEPHI, é um software de código aberto, disponível gratuitamente online, que faz parte de uma série de outros softwares desenvolvidos para a análise de redes. Nesses programas, existem algoritmos que calculam aspectos como qual o maior nível de conexão de um ponto da rede, quantas conexões diretas e indiretas cada integrante possui, quantos agrupamentos existem na rede - como no caso dos grupos de Whatsapp, que constitui um grupo adjacente, portanto, um agrupamento de relações mais estreitas dentro da rede. Também é possível identificar, através desses programas, quais são as pessoas da rede que conectam mais agrupamentos dentro da mesma.

O uso deste tipo de programa exige muita pesquisa, pois não são disponibilizados manuais de utilização. Por ser um programa de código aberto e de amplo uso acadêmico, muitas pessoas divulgam tutoriais livres e informações a respeito do programa na internet, a fim de ampliar sua utilização. Consultei diversos tutoriais em vídeo, fóruns de discussão e fóruns de apoio para entender seus mecanismos. Esse tipo de metodologia de análise de produção científica tem ampla aplicabilidade, e mostra dados interessantes acerca de temas e

---

<sup>30</sup>Disponível em; <https://www.cggee.org.br/> acessado em 13/02/2020

publicações de trabalhos científicos. Em artigo dos físicos Jefferson Nascimento e Marcelo A. Moret, intitulado “Redes semânticas baseadas em palavras chave do Ensino de Física Brasileiro: uma comparação nos métodos de pré processamento dos dados” (2016), realiza-se uma análise da produção em palavras-chave dos trabalhos *Stricto Sensu* acerca do Ensino de Física entre 1996-2006. Em sua conclusão, os autores identificam que existe um maior número de trabalhos voltados para a formação do professor de física dentro do escopo de trabalhos selecionado.

Para as redes semânticas apresentadas no último capítulo, cada uma das palavras chave dos 140 TCCs publicados foi inserida individualmente no programa GEPHI, através de uma tabela de Excel, sendo conectada de forma não direcionada a todas as palavras com as quais aparecem em um mesmo trabalho. Assim, teremos diversas pequenas redes com três a quatro palavras interconectadas que correspondem a um TCC. Para identificar quais foram as palavras-chave mais utilizadas nos trabalhos finais, foram cruzados os dados de todas estas palavras, fazendo com que todas as palavras repetidas fossem mescladas de forma a corresponder a apenas um ponto dentro da rede, mantendo porém suas conexões com os outros trabalhos. Desse modo, foi possível identificar os principais conceitos e alinhamentos teóricos utilizados na produção dos trabalhos de conclusão de curso do GDE e quais foram os principais aglomerados desta rede, as palavras que apareceram juntas mais vezes, gerando assim ponto de maior densidade na rede.

Todos os dados desta rede foram inicialmente colocados em tabelas de Excel; em seguida, essas tabelas em que se colocam as relações entres os integrantes da rede são carregadas no programa e a morfologia da rede é gerada automaticamente de acordo com o que queremos analisar nela. Esse trabalho de construção da tabela é feito manualmente, item a item, vínculo por vínculo, todos inseridos individualmente, e a contagem é feita automaticamente pelo programa. O mesmo procedimento é válido para a produção da nuvem semântica (sobre a qual falarei adiante). Destaquei as relações representadas entre relações geográficas, profissionais, afetivas, de dentro do curso e demonstradas ou identificadas durante algum momento da pesquisa, utilizando nomes fictícios e como conectadas por linhas. Para a realização destes diagramas foram utilizadas quatro cores diferentes, de forma a destacar as regiões geográficas do estado de cada pessoa na pesquisa.

### 3.4 PESQUISA DE CAMPO

Início a descrição da etapa que chamo de "pesquisa de campo" localizando meu lugar enquanto pesquisador. Levando em conta questões referentes à subjetividade na pesquisa, as reflexões e conclusões produzidas no presente trabalho estão determinadas por e têm relação direta com:

- 1 - Minha escolha por lançar meu olhar mais diretamente sobre as egressas.
- 2 - Ser uma reflexão a posteriori do curso, levando em conta que não participei das aulas ou das situações que pesquiso.
- 3 - O fato de estar lidando com narrativas de recordação e memória que acontecem em um momento efervescente de debates e disputas no âmbito político acerca das temáticas de gênero, educação e direitos humanos.
- 4 - Minha inserção em campo enquanto homem branco, homossexual, e ainda com o contingente de implicações da pesquisa que apresentarei

#### 3.4.1 MOMENTOS INICIAIS

Num primeiro momento da pesquisa, em julho de 2018, realizei entrevistas gravadas com as professoras Maise Zucco e Clarisse Pinheiro sobre o processo de construção e implementação do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na UFSC e na UFBA. As entrevistas aconteceram em Salvador, Bahia, nas dependências da UFBA, em uma visita ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, nas salas particulares de cada uma delas. A professora Clarisse Pinheiro fez um resgate da história do projeto GDE na UFBA, explicando como uma noção de “interiorização do conhecimento universitário” foi o que pautou seu engajamento quando participou das edições anteriores do projeto, mostrando no mapa as rotas realizadas pelo Estado da Bahia, feita de carro, que contabilizava até 50 horas de viagem. A professora Clarisse informou as dificuldades com orçamento e os altos níveis de desistência, que por vezes trouxeram a necessidade de remanejamento dos pólos. A professora Maise Zucco fez um resgate de quando esteve fazendo seu pós-doutorado na UFSC e de como havia sido sua participação no projeto de implementação do GDE em SC. Estas entrevistas iniciais com professoras envolvidas nos projetos e implantação do GDE na UFSC e na UFBA foi parte importante da construção do quadro de análise dos desdobramentos do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pois elas funcionaram, ao longo do período da pesquisa, como informações e dados

comparativos para a compreensão dos desafios enfrentados e dos sucessos conquistados ao longo do desenvolvimento e realização do curso em dois diferentes contextos.

Em um segundo momento, tive contato com o acervo documental do IEG/UFSC. Foi a partir dos dados e relatórios aos quais obtive acesso em seu acervo (como números gerais acerca do curso, relatório final enviado ao MEC, memoriais de candidatura de monitoras e monitores, dentre outros) que pude reconstruir o que chamei de *estrutura do curso*, com grades curriculares, horas-aula e ementas de disciplinas. Todo esse material está arquivado no sétimo e último andar de um prédio construído recentemente no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Seu exterior é amplo e claro. Seus interiores são modernos com detalhes metálicos e iluminação fluorescente. O elevador normalmente demora a chegar no andar em que se está por conta do grande fluxo de pessoas. Chegando no sétimo andar, a vista é realmente muito bonita. De cima, é possível ver uma parte da universidade e as moradias e estabelecimentos que a rodeiam. Lá em cima, no topo da torre de concreto e aço, ficam as caixas de plástico preto que contam um pedaço da história daquele lugar. É nessas caixas que estão os documentos sobre o GDE, ponto de partida desta investigação.

A sala dos fundos do IEG, que fica depois do espaço de trabalho das bolsistas, uma pequena biblioteca, uma sala de reuniões e uma sala que ainda está cheia de caixas, é uma pequena sala onde ficam os documentos das três edições do GDE. O ar condicionado do espaço funciona bravamente no verão florianopolitano. O espaço de janelas amplas e linda vista é silencioso e pude trabalhar na sala quando não estavam acontecendo calorosas reuniões acerca de eventos, cursos, e projetos que articulam professoras de diversos departamentos e programas da UFSC.

Naquelas caixas, passando de documento em documento, encadernação em encadernação, envelopes, pastas e divisórias, encontrei nomes conhecidos entre os documentos de tutoria: algumas colegas de disciplinas e do curso de pós-graduação em Antropologia Social, outras conhecidas apenas de vista, nomes que ressoavam nos corredores quando entrei na graduação em antropologia e há algum tempo eu não ouvia. Muitos desses nomes eram de pessoas vinculadas ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividade (NIGS), que atua em parceria com o IEG em uma profusão de projetos. É como pesquisador do NIGS e mestrando, orientado pela professora Miriam Pillar Grossi, que adentro o IEG. E foi aí que se deu a obtenção de dados e números acerca do GDE, com os quais desenvolvi as

análises dos processos históricos que levaram a realização dessa política pública no Brasil, presentes no próximo capítulo.

Outro espaço de pesquisa importante, também o mais presente num momento posterior da pesquisa, é o arquivo da plataforma Ensino Virtual de Aprendizagem (Moodle) do GDE, que foi um ambiente central de interação entre tutoras e egressas. É um site online que dá acesso a uma plataforma interativa livre, gratuita e de código aberto sob licença GNU, auxiliando no gerenciamento de atividades de ensino e aprendizagem. Organizado por disciplinas, cada tópico é correspondente a um programa contendo os materiais didáticos em PDF, assim como materiais complementares e atividades a serem realizadas através da plataforma, área para a submissão de tarefas e atividades, fóruns de discussão, chats e atividades no formato do jogo de “cruzadinhas”. Em algumas das disciplinas, após a apresentação do programa em formato de blog, conteúdo ordenado por tempo disposto em uma única página como uma grande lista, havia um tópico referente a avaliação da disciplina: “O que podemos melhorar?”

A primeira atividade do curso no ambiente virtual consistia em um fórum de apresentação das pessoas envolvidas. Aqui encontramos as/os egressos se apresentando a colegas e à equipe do curso. Falam sobre suas motivações, sobre quem são e se possuem domínio ou não de questões tecnológicas. Estão organizados por pólos de ensino nas diferentes regiões do estado. Esse material foi utilizado como fonte de informação acerca das participantes da pesquisa, podendo assim traçar um comparativo entre estágios iniciais do curso e o período de dois anos após sua realização.

### **3.4.2 RELAÇÕES EM CAMPO**

Sobre a relação que se constituiu com as pessoas que participavam da pesquisa, levo em conta que o fato de eu estar inserido em um projeto pertencente a um dos núcleos que participou da constituição do GDE, assim como estar associado a suas coordenadoras e professoras/es, implica em respostas que nem sempre abordam com profundidade as angústias das participantes, ou a liberdade de expressar opiniões que não fossem “positivas” sobre o curso. Levando em conta o momento político em que a pesquisa se concretizou, um momento de intensas disputas acerca da educação em termos de políticas públicas, em que diversas professoras e professores que estavam trabalhando conteúdos relacionados a gênero em sala de aula sofreram algum tipo de represália da coordenação da escola, de colegas, de pais ou

mesmo de estudantes, as participantes desta pesquisa que já se diferenciam pelo seu grau de engajamento, de certa forma, escolheram com cuidado o que me diziam.

Por exemplo, quando conversei com Cristiano<sup>31</sup>, professor de geografia da região litoral metropolitana, que conta ser ativo politicamente em seu município, esse me explicou que ingressou no curso pois este era seu “dever” enquanto professor. Ficou levemente inquieto quando questionei sobre questões mais subjetivas, mais “pessoais” para o engajamento do curso. Demorou um pouco para conseguirmos esclarecer o que aquela pergunta significava. Intrigado, ao fim da entrevista ele me disse que pensaria sobre o assunto. Eu lhe disse que ele podia me mandar mensagens quando quisesse para debater o assunto. Para Cristiano, um professor heterossexual, branco, a dimensão subjetiva, mais interna, como motivadora para o ingresso num curso dessa temática se apresentava como incompreensível, enquanto para outros homens entrevistados ela emergia com mais facilidade.

Esse foi o caso de Vitor, homossexual, branco, professor de história, também morador do litoral de SC, que falou mais abertamente sobre sentimentos e dimensões mais pessoais. Vitor foi uma das pessoas que me inspirou a pensar nos termos iniciais dessa pesquisa, acerca de sensibilização e *subjetividade*. Foi esse professor que identificou casos de abuso e se colocou de forma a buscar encontrar soluções para os problemas das estudantes.

Em suas falas, as expressões de gratidão e sobre a importância do curso visam a justificativa de sua manutenção, portanto a própria participação na pesquisa se enquadra de certa forma como uma maneira de engajamento nessa questão.

Cursos à distância, na região oeste, por exemplo, “são vistos como fáceis”, relatou Jéssica, uma egressa da região; segundo ela, isso explica porque muitas das egressas do oeste e de regiões que não são a metrópole achavam que o GDE seria mais fácil do que realmente foi. Faz referência a como a “rigidez e exigência” com relação à realização de tarefas e atividades pedagógicas do GDE foi um fator que fez com que ela considerasse a pós-graduação como “um curso de qualidade”.

É impossível alcançar uma descrição precisa da realidade do curso, completamente objetiva, que se veja livre do sujeito e da subjetividade de quem pesquisa. A pesquisa qualitativa passa por esse questionamento, essa implicação, a necessidade de uma tentativa de controle sobre esse subjetivo que tenta se colocar. Esse projeto de apagamento do sujeito é um

---

<sup>31</sup>Os nomes de todas as participantes das pesquisas foram trocados por questões éticas da pesquisa que se referem ao anonimato que é garantido às participantes.

projeto moderno e pautado no sujeito pensante ocidental, masculino e branco (Jane Flax, 1990). No entanto, as teorias pós-modernas atestam tal impossibilidade e a necessidade de evitar este olhar analítico, justamente por se tratar de um olhar universalizante e reificante, que é tão ficcional, no sentido antropológico, quanto a própria pesquisa de campo com interlocutores.

Realizei a pesquisa “seguindo” as pistas do que diziam minhas interlocutoras e interlocutores: pistas que me eram oferecidas tanto pelas egressas como por ex-integrantes da equipe do GDE e também pistas oferecidas pela análise dos arquivos<sup>32</sup>. Posso dizer que estive imerso e trabalhando nessa rede por conta de estar tão próximo desses espaços e pessoas que foram centrais na realização do curso que pesquiso. Isso me dá possibilidade de vislumbrar uma parte dos fluxos de sentido que foram produzidos no processo todo de instauração do curso. Também a série de publicações que fizeram parte dos processos avaliativos das edições anteriores do curso e de outras políticas públicas voltadas para a questão de gênero e diversidades no ambiente escolar me ofereceram pistas e direcionamentos teóricos e metodológicos em minhas percepções durante a pesquisa.

O fato de ter sido bolsista de um projeto fruto de um edital da CAPES, que tinha recursos para pesquisa de campo, me possibilitou estas viagens. Por conta dos financiamentos do projeto, pude fazer trabalhos de campo no interior do estado de Santa Catarina assim como na Bahia<sup>33</sup>. Da mesma forma, entendo o processo de ingresso no PPGAS como uma etapa inicial da pesquisa, por ser um momento em que minha participação em espaços como o IEG e o NIGS da UFSC se intensifica. A participação na 31ª RBA, na RAM de 2019, na 41ª ANPOCS e em outros eventos acadêmicos também foram essenciais para a constituição desse trabalho. Sinto como se cada uma dessas experiências, localizadas nesse momento de efervescência teórica e política, constituíram de alguma forma o meu olhar acerca do que pesquisava, pois nesses momentos, enquanto apresentava resultados iniciais da minha pesquisa, também estive aprendendo e adentrando redes de pesquisa, afinando os sentidos que articulo nesse trabalho e testando hipóteses e reflexões. Nem sempre tive feedbacks generosos quanto a ela, mas tentei responder a todas as questões que me foram colocadas: desde ser “um

---

<sup>32</sup>A professora Ilka Boaventura Leite (1996), em seu trabalho sobre a antropologia da viagem fala sobre a dimensão relacional da pesquisa em arquivos, quando considera os relatos de viagem como textos pré-etnográficos.

<sup>33</sup>Essa experiência na Bahia acontece também por conta da participação na organização do congresso Mundial de Antropologia, em que contamos com um pós evento sobre mulheres na antropologia, e por conta dessa possibilidade entrevistei antigas integrantes do GDE que no momento atuam na UFBA.

homem branco”, “estar subjetivamente envolvido”, “ser orientado por uma das coordenadoras do curso”, até quanto a fazer a pesquisa com um distanciamento temporal em relação à realização do curso e portanto “não poder saber como as interlocutoras agiam em questões de gênero antes do GDE”.

Assim, considero como relevantes aspectos metodológicos da pesquisa a participação nesses eventos em que se debateu o conturbado cenário político brasileiro, as tensas constituições de novos campos de conhecimento e reivindicações de espaços em um cenário de conservadorismo, machismo e branquitude no cenário da antropologia brasileira e mundial.

Dito isso, a intenção de identificar pontos de conexão entre essas experiências é por si só processo de conectá-las. A identificação dos fluxos de informação que compuseram o GDE nada mais é do que o que o destaca dos processos aos quais tive acesso e não em si um desenho definitivo dessa possível “rede” de sentidos. Assim, as escolhas que me levaram a desenhar esse trabalho são o que o caracterizam, de forma que outra pesquisadora faria um desenho da mesma política pública de forma totalmente diferente. A pesquisa então assume uma dimensão performativa, em que é possível enfatizar tanto os meios imprescindíveis para a “manutenção” dessa rede, quanto às contribuições cruciais que são dadas pelos recursos do pesquisador (que Latour chama de analista). Ou seja, minhas contribuições, minhas reflexões e percursos durante a pesquisa alimentam e produzem a rede analisada.

### 3.4.3 GRUPOS FOCAIS

É na capital onde a maior parte da pesquisa aconteceu, mais especificamente nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina. Num primeiro momento da pesquisa, após ter acesso à conta de e-mail da coordenação do curso, cedida por uma tutora egressa do curso<sup>34</sup>, pudemos enviar um convite para uma roda de conversa, ou grupo focal, que realizamos como primeira interação. Realizamos dois grupos focais com professoras/es egressas do curso e uma entrevista semiestruturada com o coordenador de tutoria e editoração do material didático daquela edição em SC coletivamente<sup>35</sup>. Estabelecemos contato com 9

---

<sup>34</sup>Gostaria de prestar agradecimentos especiais a pessoas da equipe do GDE que me auxiliaram no acesso a dados e contato de egressas. Foram elas, Olga Zigelli Garcia, Maria Aparecida Takigawa, Marie Anne Leal, e Soraia Carolina de Melo. Fundamentais para o início da pesquisa, convocação para grupos focais e entrevistas. Sem essas pessoas a pesquisa não teria se realizado.

<sup>35</sup>O momento do agendamento desses Grupos Focais foi simultâneo ao período eleitoral de 2018. A atmosfera de conflito e enfrentamento político se fazia presente mediante ao que estava sendo chamado de um levante

egressas do GDE e com duas coordenadoras da terceira edição. A metodologia de grupos focais teve como base para reflexão escritos de Rosaline Barbour (2009), pesquisadora das áreas da psicologia e saúde e no trabalho de Andrea Leal e Gabrielle dos Anjos (1999) que refletem sobre a aplicabilidade dos grupos focais na pesquisa antropológica a partir da reflexão e experiência de pesquisa sobre saúde sexual no Rio Grande do Sul, realizadas com esta metodologia.

Os grupos focais foram usados em nossa pesquisa coletiva para despertar uma série de interações com o intuito de entender como aquele grupo de pessoas pensava sua experiência de egressas do GDE. A interação entre os/as componentes auxiliou no processo de rememoração e avaliação coletiva entre os/as membros participantes. Como os encontros devem ser realizados preferencialmente entre poucas pessoas, segundo Rosaline Barbour (2019), tivemos cerca de 9 egressas presentes. A atividade foi coordenada pela professora Miriam Grossi e eu fiz as perguntas, conduzindo o roteiro de questões e a aplicação do mesmo. Fomos acompanhadas por outras pessoas da equipe de pesquisa, observadores, que fizeram as gravações, captação de som e anotações e observações necessárias no caderno de campo. Como somos parte de um projeto que é fruto da articulação de dois diferentes núcleos de pesquisa da UFSC, compostos por diversas/os pesquisadoras/es, determinados momentos de todas as frentes de pesquisa foram orientados pela prática da pesquisa coletiva, método de pesquisa desenvolvido pela escola francesa de Antropologia que se consagra na expedição Dakar Djibuti, 1931-1933, liderada pelo antropólogo Marcel Griaule e que tem sido desenvolvida em diferentes projetos do NIGS da UFSC (GROSSI, 2017).

O primeiro grupo focal aconteceu em uma sexta feira a noite no mês de novembro de 2018. Lembro que chegamos cedo ao Espaço Cultural de Gênero e Diversidade da UFSC. Contávamos com uma grande equipe. Havia duas pessoas cuidando da filmagem, cerca de quatro pessoas cuidando apenas da relatoria, três estudantes de graduação dos anos iniciais e uma estudante de mestrado. Na coordenação da atividade estávamos eu, Alexandra Alencar, pós-doutoranda do mesmo projeto, e a professora Miriam coordenando tudo. De todas as pessoas da equipe engajadas na atividade, eu era o único homem. Alexandra iniciou a atividade propondo uma atividade da prática Xirê (ALENCAR, 2018)<sup>36</sup>, com uma dinâmica

---

conservador por parte das bancadas religiosas de militares das instâncias governamentais brasileiras. Foi um momento de muita tensão política também por conta da propagação de fake news e de ataques a temas relacionados aos direitos humanos.

<sup>36</sup>O Xirê é uma metodologia desenvolvida por Alexandra Alencar, antropóloga e pós-doutoranda do projeto em que a pesquisa foi desenvolvida. É uma vivência orientada por práticas de religiões de matriz afro-brasileiras e se

que visava produzir a aproximação das participantes. A ideia era de que contássemos as histórias e significados que continham nossos nomes. Poderiam ser histórias familiares e os motivos de pais ou mães escolherem tais nomes para suas e seus filhos, ou mesmo aqueles significados que encontramos nos almanaques de nomes ou, para um geração mais nova, na internet.

Essa atividade gerou uma série de informações acerca das pessoas presentes na sala, das histórias de seus nomes, dos motivos pelos quais haviam sido dados e de como cada pessoa se sentia com ele. Descobrimos, a partir daí, um pouco de suas histórias pessoais. Suas origens familiares, recortes de classe, etnia e religião se fizeram presentes, já que, muitas vezes, famílias católicas catarinenses orientam a escolha de nomes de suas e seus filhos por motivos religiosos. Nesta atividade fizemos um mapeamento inicial das características sociológicas das pessoas que estavam ali. Quatro mulheres e dois homens: das quatro mulheres, havia uma mais jovem; todas se identificam como heterossexuais, com exceção de uma delas, que em outro momento da pesquisa se disse “assexuada?” (o ponto de interrogação é dela, não meu); dos dois homens, ambos homossexuais, ambos em relacionamentos estáveis, um deles é professor de português, o outro é estudante de pós-graduação da UFSC na capital do estado. Outro aspecto importante foi de que todas as pessoas da sala, exceto por uma das participantes do NIGS, que atuaram no apoio da oficina, eram brancas.

As atividades do grupo tomaram do início da noite até por volta das dez e meia. Tínhamos preparado café, pipocas e lanches que circularam ao longo de toda a nossa conversa. Uma das professoras fez uma pequena apresentação em Powerpoint sobre uma plataforma digital que estava desenvolvendo desde sua conclusão do GDE. A ideia da plataforma é de agregar as metodologias inclusivas para trabalhar com estudantes portadores de algum tipo de deficiência no ambiente das escolas públicas. Comenta, alguns momentos antes da apresentação, que o que a moveu para falar sobre isso foi quando, em uma das escolas em que trabalha, escutou uma funcionária se referir a um menino cadeirante como “coitadinho, ele não aprende nada...”. A apresentação dela produziu diversos comentários acerca da questão da inclusão, e foi a forma que ela encontrou de demonstrar o que achava que havia sido o “impacto” do GDE em sua vida.

---

pauta nas qualidades dos Orixás para o desenvolvimento das atividades em grupo ao longo da vivência. Foi apresentado no 3º Simpósio Internacional & 16º Simpósio Nacional da ABHR. Sob o título “A noção de bem estar afro brasileiro a partir da Vivência Xirê: sentidos criados no fazer.” 2018 (Simpósio).

Relembrando tanto esse primeiro grupo focal como o segundo, penso em minha apresentação realizada um ano depois desta atividade, em outubro de 2019, no congresso anual da ANPOCS<sup>37</sup>, quando um dos comentários que recebi sobre meu paper acerca das pessoas que participaram dessa pesquisa é a de que seriam “as pessoas mais engajadas do curso”, as “mais entusiasmadas com o tema”, já que muitas pessoas escolheram por não participar da pesquisa. De fato, em reflexão retrospectiva, é possível perceber um engajamento muito grande em todas as pessoas que participaram da pesquisa. Por diferentes motivos e de diferentes maneiras, talvez tenhamos tido a oportunidade de encontrar com as pessoas que mais se reconheciam e sentiam a importância desses debates, sobretudo porque a pesquisa se desenvolveu após a eleição de Bolsonaro em outubro de 2018.

O segundo grupo focal aconteceu em um sábado à tarde. Nesse dia, duas das coordenadoras gerais do curso compareceram ao encontro, ao contrário do primeiro, no qual apenas uma delas esteve presente, por conta de um erro na hora do envio dos convites. O dia estava bem quente e o ar condicionado do espaço cultural de gênero e diversidades não dava conta de refrescar o local. Quatro professoras vieram ao nosso encontro, todas mulheres. Uma delas também havia comparecido ao primeiro grupo focal, claramente, uma das mais entusiasmadas a participar da pesquisa, como mencionei anteriormente. Nesse dia, uma das professoras, auto-identificada negra e bissexual, trouxe diversos desenhos de suas e seus estudantes a respeito de intolerância religiosa. A professora trouxe os desenhos a fim de demonstrar o tipo de trabalho que estava realizando com seus e suas estudantes em sala de aula acerca dos temas da diversidade. Trouxe-os para nos mostrar, e enquanto ela falava sobre si, os desenhos foram circulando entre nós. Uma das membras de nossa equipe fotografou alguns deles. Na foto a seguir vemos um desenho feito por uma estudante acerca do tema da intolerância religiosa. Podemos observar um homem branco, segurando uma Bíblia, em postura de ataque a duas mulheres negras com indumentária de cultos de matriz afro-brasileira.

---

<sup>37</sup>43º Encontro Anual da ANPOCS - SPG 29 - Sociologia da Educação.

### Fotografia 1 - Materiais apresentados no Grupo Focal



O uso dos grupos focais como metodologia de pesquisa permitiu às próprias egressas se complementarem nas análises sobre o curso e produzirem um discurso em conjunto acerca da experiência do GDE. Havia momentos em que convergiam em opiniões, concordando umas com as outras e também estreitando laços, mas igualmente situações em que discordavam e apresentavam mais de uma faceta acerca da questão direcionada a elas. Essas diferenças ficam mais claras principalmente com relação ao sentimento de apoio que cada uma tinha referente a suas escolas, se sentiam-se amparadas para trabalhar questões de gênero, cuja importância foi atestada com unanimidade, ou não. Algumas sentiam que as e os colegas não davam apoio o suficiente; outras sentiam que os colegas davam apoio, mas a direção da escola deveria estar mais presente. Também foram nesses contextos que as diferenças entre os colégios particulares e as escolas públicas apareceram pela primeira vez. As e os professoras/es que trabalhavam em ambas as redes de ensino apontaram uma maior resistência aos assuntos relacionados a gênero por conta dos familiares das estudantes, enquanto no ensino público a dificuldade era majoritariamente voltada à realização das

atividades. Esses encontros foram gravados e transcritos pela equipe do NIGS como parte do projeto de pesquisa coletiva do núcleo. Graças a esse procedimento realizado em grupo, mais tarde, quando venho a perder meus materiais coletados individualmente, pude recorrer a esse material produzido coletivamente.

Após a realização desses dois grupos focais, uma nova leva de mensagens foi enviada a todas as/os egressas/os, pedindo que, acaso se interessassem pela realização da pesquisa, preenchessem um pequeno formulário online que possibilitasse o contato posterior para a marcação de uma entrevista em sua cidade. Através de um formulário online (Google Forms) enviado a todas/os egressas/os da terceira edição do GDE (140 formadas ao total), um contato prévio e voluntário foi estabelecido com 28 egressas, que residem em diferentes lugares de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Essas pessoas foram entrevistadas durante o primeiro semestre de 2019 em suas respectivas cidades acerca de suas experiências. De 28 egressas que responderam ao formulário, estabeleci contato com 22 egressas e consegui agendar 20 entrevistas das quais nem todas foram realizadas. No total a pesquisa contou com 15 entrevistas realizadas, que incluem tanto egressas como membros da equipe do curso. Uma pessoa que participou do grupo focal não respondeu ao formulário. Contamos, portanto, com a participação de 28 egressas e de 7 membros da equipe. Ainda, no processo das entrevistas.

#### **3.4.4 ENTREVISTAS COM GESTORAS DO GDE**

A fim de completar dados e compreender melhor os desdobramentos do curso na formação das professoras cursistas, realizei as seguintes entrevistas:

- a) com uma professora da UFBA que atuou como pós-doutoranda na segunda edição do GDE, atual coordenadora do GDE/UFBA;
- b) duas entrevistas com as coordenadoras da terceira edição
- c) uma entrevista com uma das tutoras do curso, que esteve presente em todas as edições na UFSC.

Estas entrevistas foram realizadas de forma não dirigida, modelo metodológico em que, apesar de haver um “plano” por parte do entrevistador do que deve ocorrer, o mínimo de controle sobre o que está sendo dito é feito. Tentei estar bastante presente nas entrevistas, tendo então a calma de que ao menos as falas estariam sendo gravadas e eu poderia perceber outras coisas do ambiente e do comportamento das pessoas.

Assim, procurei realizar perguntas que produziam respostas de cunho descritivo, como:

- a) Descreva qual foi a situação durante o curso que mais te marcou?
- b) Quem foram as pessoas com quem você mais se relacionou?
- c) Com quem do curso ainda mantém contato e como se dá esse contato?
- d) Como você aplica os conhecimentos do GDE em seu ambiente profissional?

Busquei ter, durante as entrevistas, uma postura de “silêncio sensível”, ancorado na expressão não verbal de interesse por parte do entrevistador. Essa ideia de “silêncio sensível”, trabalhada por Francisco Ferrándiz (2011), tem a ver com a expressão corporal de quem pesquisa, com a forma de demonstrar interesse sobre o que está sendo dito, de forma a estimular a pessoa a discorrer mais longamente sobre o que foi perguntado. Nesse sentido, o tipo de metodologia com o qual se realiza a pesquisa está diretamente relacionado com o resultado que se obtém - a escuta sensível abrindo espaço para dimensões subjetivas surgirem durante a entrevista.

Segundo Suzana Cambraia Naves (2017), a entrevista pode ser considerada como uma obra em si, e não como um processo que gera um dado, objeto, a ser analisado posteriormente. Isso complementa um pouco o que algumas autoras e autores definem sobre o que é a etnografia e a produção do texto antropológico, em que justamente será uma reflexão a posteriori das experiências vividas em campo que produzem algo em conjunto. A entrevista, como apresenta Cambraia, é vista como um espaço aberto em que a compreensão e a interpretação dos significados em jogo durante a entrevista se entrelaçam mutuamente. Então, enquanto pesquisador, eu não estava “coletando” informações para uma teorização que aconteceria na hora da escrita, mas sim dialogando e produzindo conjuntamente com minhas e meus interlocutores insights a respeito dos significados que estavam em jogo naquele momento de entrevista, para analisá-los depois. Isso pode fazer com que se crie a possibilidade de pensar a questão em pauta através de uma perspectiva diferente, “ou até mesmo a identificação de novos problemas e, conseqüentemente, de novas palavras para nomeá-los” (NAVES: 2017).

### **3.4.5 ENTREVISTAS COM EGRESSAS E EGRESSOS**

Ao longo da pesquisa, trabalhei com a categoria de “sensibilização”, emergida do campo. Ela foi mencionada pela primeira vez no primeiro grupo focal, e foi o insight e o

primeiro norte da pesquisa, que me direcionou a procurar entender os processos subjetivos que estavam em jogo ali. Usei esse termo amplamente com as interlocutoras da pesquisa pois queria saber como elas se sentiam com relação a essa palavra. Assim, ampliei o teste desta categoria para pessoas que não estavam presentes nos grupos focais. Essa noção de “sensibilização” se desdobrou em noções de “responsabilidade”, “cidadania”, e até mesmo com a noção de “humanidade”, evocando diversos sentidos que a pergunta sobre os impactos do GDE fazia emergir. Percebi então que existiam outros processos por trás dessa “sensibilização” a qual eu tinha me apegado como conceito nativo. Principalmente - e agora retomo o argumento de Cambraia, quando diz que a situação de discordância entre pesquisador e interlocutor é um momento lúdico desse processo de insight - quando me deparei com um interlocutor que não entendeu o que eu queria dizer por “sensibilização”. Para ele, não existia uma dimensão emocional, apesar de que houvesse se tornado mais sensível às opressões de gênero e étnico raciais, mas “assumir” esses diálogos e essas frentes de transformação era parte de seu trabalho como professor. Ou seja, o que estava em jogo era uma dimensão de engajamento com a profissão e com a sociedade.

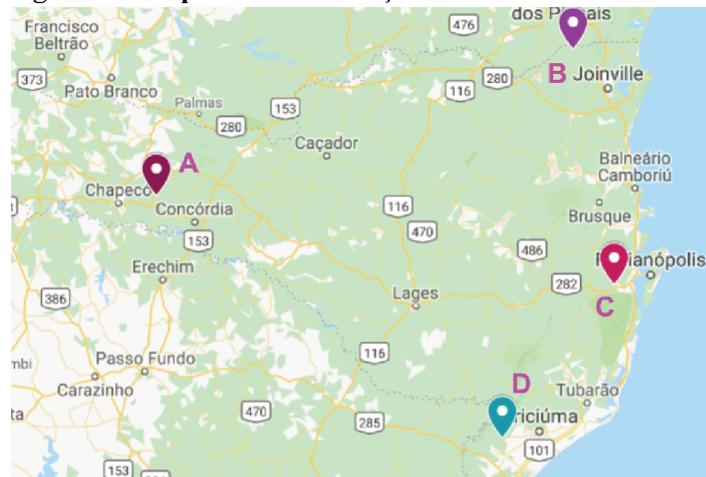
Em uma das entrevistas realizadas na capital, em um final de tarde chuvoso quando o trânsito se encontrava imóvel, o que me custou um atraso de cerca de 30 minutos, ficou nítida a distinção entre rede pública e privada. Elaboramos em conjunto sobre emoções que afloram ao passar por processos de repressão da administração escolar e dos pais de alunos de escolas privadas no atual contexto político brasileiro, que ameaça o exercício de professoras e professores com campanhas de denúncia, em que estudantes são estimulados a gravar seus professores e denunciá-los caso estejam fazendo algum tipo de “doutrina<sup>38</sup> de gênero” em sala. Para Matheus, professor de português da região oeste, as escolas privadas têm alunos mais bem informados, que já possuem acesso à informação acerca de vários debates; no entanto, encontram-se mais restrições provenientes de pais de alunos. Já no ensino público, o professor argumentou que existe mais resistência por parte dos próprios estudantes, e não tanta da administração escolar ou dos pais. Para Vitor, o ensino privado evoca mais a sensação de “medo e insegurança” quando debatendo essas temáticas. Diz que teme ser demitido ou depreciado publicamente em redes sociais. Esse tipo de incerteza e falta de amparo gera insegurança no profissional, que passa a não agir mais de forma autônoma por

---

<sup>38</sup>O termo doutrina, doutrinadora/or, foi muito utilizado durante a eleição de 2018 para se referir a pessoas que estavam alinhadas às questões de gênero, classe e direitos humanos.

medo de ter seu emprego comprometido. Assim, foram nas entrevistas, grupos focais, diálogos e formulários que os pressupostos da pesquisa foram apreendidos e constituídos, em uma tentativa de parceria com as e os interlocutoras que em sua grande parte foi desigual principalmente pela questão geográfica.

**Figura 1 - Mapa com a marcação das localidades**



A pesquisa de campo foi realizada em quatro regiões do estado de Santa Catarina: o litoral, as regiões oeste, norte, e sul. Em cada uma dessas regiões existiu um pólo do curso. Os pontos marcados como região “A” compreendem o oeste do estado, assim como o meio oeste e uma parte do planalto serrano; a região “B” compreende parte do Vale do Itajaí e o nordeste do estado; a região “C”, a região da Grande Florianópolis, e a região “D”, o sul do estado. Nessa breve apresentação das rotas de pesquisa através de mapas, a ausência de respostas do planalto serrano e do norte do estado revelam que nesta edição do GDE não houve pólos nas localidades em questão. A ausência de pólos não implica na ausência de estudantes das regiões que estavam presentes em turmas dos pólos da capital e litoral norte. Apesar de ter viajado para todas as regiões e feito entrevistas em todas elas, foi no Oeste Catarinense que tive maior rendimento na pesquisa de campo, como relato a seguir.

### **3.4.6 IMPREVISTOS DA PESQUISA**

Para percursos e deslocamentos no tempo espaço da pesquisa, espera-se que antropólogo cultive um diário detalhado do que vive em campo. O “caderninho” é dotado do poder mágico de reavivar a memória e as inúmeras coisas das quais devemos falar quando no

projeto de realizar uma etnografia, recheada de descrições “densas” e detalhes. Creio não ter tido muito sucesso mantendo um diário no sentido clássico, mas das formas que usei acredito que foram eficazes em diversos momentos como forma de raciocinar, de elaborar o que vivia para poder responder às situações de entrevista e de interação. Uma forma de aguçar minha intuição, como sugere Vagner Gonçalves Lima em o “Etnógrafo e sua Magia”: “diante do fluxo ininterrupto dos múltiplos significados que marcam o que as pessoas fazem e dizem” (2015:59). Nesses momentos, segundo ele, “o antropólogo estará sozinho, munido apenas de sua sensibilidade e intuição” (2015:59).

Mesmo seguindo minha “sensibilidade e intuição”, eu estava gravando todas as entrevistas. No entanto, aprendi “na pele” que a tecnologia, por vezes, falha. Perdi as gravações de mais de dez entrevistas e me vi no processo de tentar reconstituir minhas memórias acerca dos diálogos estabelecidos com cada pessoa entrevistada. Foi muito frustrante não conseguir recuperar os áudios e descobrir que eu havia perdido ainda mais documentos, como alguns fluxogramas que eu havia elaborado e que me haviam me dado muito trabalho. Foi então que recorri a agendas, planilhas, pastas de arquivo, tudo aquilo como caderno de campo - a todas aquelas coisas que eu estava guardando, e manipulando, considerei como se tivessem a mesma propriedade mágica do diário, de reavivar memórias, de amparar na escrita.

Acredito, por conta desses equipamentos eletrônicos estarem cada vez mais presentes na pesquisa, e talvez de um recorte geracional, que muitas pessoas com menos de 30 anos vejam a tecnologia como uma constante que não é nem sequer questionada, que muitas vezes temos como dada, de forma que a perda das gravações, em um primeiro momento, representou para mim uma impossibilidade de continuar a pesquisa. Claro que isso tem a ver com uma questão que está profundamente relacionada com a minha *subjetividade* e minha constituição como sujeito que pode ser considerado de classe média, como um homem branco que teve e tem acesso a essas tecnologias - como falei antes, com um recorte geracional -, já que a perda de dados é algo possível em qualquer pesquisa.

Apesar de todas as ferramentas tecnológicas de que dispomos, e que muitas vezes tomam mais atenção do pesquisador do que deveriam, como exemplifica o professor Oscar Calavia Saez (2013), a respeito do uso de microcomputadores (notebook) em campo, sempre corremos esse risco - mesmo que usemos apenas o caderno de campo, que pode se extraviar também.

Portanto, esse processo de recorrer a diversos tipos de anotações para lembrar dados de campo é um processo que provavelmente muitas pessoas já passaram e ainda vão passar. Nesse sentido, aprender em campo, ao invés de anotar, gravar e registrar, coloca a ferramenta tecnológica, que inegavelmente dá suporte a diversas pesquisas contemporâneas, em um nível de reduzida importância. Ademais, mesmo gravações de vídeo, áudio ou fotografias não correspondem à realidade direta, e produzem recortes das cenas em situações em campo assim como a memória de quem pesquisa.

### **3.5.7 PESQUISA DE CAMPO NO OESTE CATARINENSE**

Chapecó não é uma cidade de muitos morros, é ampla e o céu parece extenso. Seu horizonte não é tão desenhado por montanhas quanto na região de Concórdia, que é mais montanhosa. O centro da cidade se deita sobre uma longa avenida ondulada, são descidas longas e pouco íngremes que chegam até o centro da cidade, disposto ao longo da avenida principal, uma pista de quatro faixas. Entre essas faixas, em vários momentos existem árvores, bancos, centros de vigia da polícia militar e civil, e pontos de táxi. A avenida, muito longa, possui diversos bancos, lojas e farmácias, assim como demais serviços que o centro de uma cidade pode oferecer. Como morei uma parte de minha infância lá, já sabia me movimentar pelas ruas do centro da cidade e revivi diversas memórias de tempos passados.

As cidades de Concórdia e Chapecó são duas das principais cidades da região do estado, ambas onde se concentram mais serviços de saúde e de educação, assim como diversos outros serviços que não estão disponíveis em determinadas regiões do oeste, por conta de serem localizações rurais. Isso faz das cidades pontos importantes de encontro entre diversas populações do oeste catarinense. As duas cidades são também cidades industriais que abrigam empresas do agronegócio e frigorífico, o que também faz com que várias pessoas da região rural venham para essas cidades em busca de emprego, causando um grande crescimento em ambas. Chapecó agora vive um momento em que existe uma grande quantidade de imigrantes haitianos, assim como a recente inauguração da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma universidade de arquitetura bastante contemporânea com ares de novo, que fica no meio de amplos campos de vegetação, o que significa que fica em confins mais longínquos da cidade. Um fator interessante sobre essa universidade é que apenas a reitoria fica no centro da cidade: as aulas e os centros acadêmicos ficam em uma

região da cidade em que tudo o que cerca a universidade é vegetação, e não é possível chegar a pé.

No centro da cidade de Chapecó, o número de anúncios de educação à distância é grande. Uma série de outdoors enfatiza a possibilidade de realização de sonhos, oferecendo pacotes que são vantajosos para as estudantes em cursos que garantem a excelência profissional.

Chapecó é um município na região oeste do estado de Santa Catarina, majoritariamente industrializado, sendo um centro industrial e educacional muito importante da região, e também muito conhecido pela produção de produtos alimentares, pelo mercado fonográfico e de produção de ração. A crescente industrialização e modernização da cidade e teve efeito significativo na geografia do centro e dos bairros. Segundo me contaram moradores da região, antigamente, ou há uma média de 20 anos atrás, Chapecó não era tão extensa em território quanto é atualmente, não possuía universidades estaduais ou federais, e o fluxo da população foi aumentando gradativamente por conta desse processo. Assim, o município acaba se tornando um pólo ainda maior de educação e de acesso a serviços públicos.

Atualmente temos um discurso sobre a cidade que está pautado nas diferenças étnico-raciais e também na sustentabilidade. Havia placas na UFFS que falavam sobre como a construção de Chapecó está pautada na construção sustentável do espaço urbano, respeito às diferenças étnicas e raciais. Caminhando pelas ruas dos bairros mais afastados, pelos quais precisamos passar para acessar a universidade federal, vemos que a interação de cidadãos chapecoenses com imigrantes haitianos parece um pouco afastada. Enquanto caminhava em direção à UFFS parei para tomar um ônibus, e ao outro lado da rua, em outra parada de ônibus, via-se claramente imigrantes haitianos parados ao lado de fora do ponto, enquanto os moradores, brancos, estavam sentados à sombra do ponto de ônibus. No que diz respeito às diversidades étnicas, a questão também não é tão tranquila: muitas pessoas se referem a presença dessas populações de forma pejorativa, chamando-os de bugres, ou traçando comentários sobre como essas populações não teriam o direito àquele espaço.

Um homem homossexual da cidade de Concórdia com quem conversei mostrou-se extremamente preocupado com sua sexualidade e sua vida afetiva secreta. Nos conhecemos por conta de um amigo em comum. Não tendo se assumido homossexual para família e cursando engenharia eletrônica, se sentia extremamente inseguro com o fato de que as pessoas

soubessem de sua orientação sexual. Em seu discurso, falava da dificuldade de se encontrar naquele contexto por conta do preconceito, e apresentava isso como justificativa para viver uma vida de relacionamentos clandestinos com outros homens. Falava muito de uma noção de uma "homossexualidade correta e uma homossexualidade incorreta", assumindo um tom depreciativo com relação a homens e mulheres que transgridem papéis de gênero. Listou ainda uma variedade de formas de se vestir ou mesmo de estilos musicais que "não seriam aceitáveis para um homem, mesmo que homossexual.

Das conversas com o gravador desligado<sup>39</sup>, aprendi várias coisas interessantes sobre o GDE. Lembro-me que enquanto caminhávamos pela avenida central de Chapecó, eu e um de meus interlocutores conversávamos sobre como havia sido seu processo de escrita do TCC. Por parte da coordenação, sabemos que o esforço foi intenso, e que também foi fora dos planos. Envolveu uma série de pessoas que foram chamadas para compor bancas e para orientar trabalhos de conclusão de curso. Sabemos também que nem todas essas orientações ficaram de fato a contento das estudantes. Essa informação, compartilhada até com o nome da pessoa, mostra que de fato existe uma performatividade da entrevista. Quando o gravador estava ligado, era como se houvessem certas coisas que não se podiam dizer sobre o GDE. Quando desligado, e quando em conversas informais, certas informações acerca do curso ficavam mais evidentes.

Esse foi um aspecto marcante de todas as conversas e inclusive de alguns comentaristas de trechos deste trabalho que foram apresentados em eventos: de que tudo parecia muito fechado e, de certa forma, suspeito<sup>40</sup>. De fato, as pessoas que aceitaram participar da pesquisa foram, em sua maioria, as pessoas que mais se identificam com a temática, ou as mais atuantes e engajadas no curso. A participação na pesquisa, em diversos momentos, se entremeia com o ativismo político, não falando apenas sobre o GDE mas sobre o contexto político corrente no Brasil, de eleição do presidente atual, e das diversas situações conflituosas envolvendo os debates sobre gênero, raça e diversidades sexuais e étnico-raciais. A partir dessas "conversas de gravador desligado" pude entender onde as egressas achavam os

---

<sup>39</sup>Sobre o uso do gravador, para o professor Óscar Calavia Saez (2013), a decisão de quando usar ou não o gravador faz parte da negociação do processo etnográfico. O autor argumenta que podemos presumir o que será dito perante o gravador será diferente do que será dito perante o pesquisador apenas com seu cadernos de campo e lápis em mãos, ainda, o que será dito para o pesquisador desprovido de qualquer um desses instrumentos.

<sup>40</sup>Como mencionei acima, na 43ª ANPOCS.

procedimentos do curso falhos e apresentavam contrapontos ao discurso de outras pessoas da pesquisa.

As críticas que surgiram em relação ao curso estavam mais relacionadas a expectativas individuais a respeito do funcionamento de um curso da UFSC, e dialogam com aspectos da realidade local de cada egressa. A frente, comentarei sobre a questão dos cursos à distância na região Oeste do estado, que são privados, e existem em grande número. Uma das egressas que tece uma crítica ao curso é da região, e seu questionamento tem relação com o índice de aprovação, que, para ela, não deveria ter sido tão alto. No entanto, a coordenação do curso, a respeito das aprovações, reforça o entendimento dos diferentes contextos de cada estudante, buscando avaliar o desenvolvimento de cada cursista ao longo do curso individualmente, levando em consideração história e background de cada uma.

“O que teria como apontamento é que acredito que **poderia ter sido um pouco mais rígido os critérios para aprovação no curso.** E a entrega do diploma (através da militância, etc) a pessoas que não cursaram. é importante reforçar a qualidade da formação e necessidade de continuidade do mesmo, para que mais professores e/ou outros profissionais tenham formações específicas para lidar com os campos de gênero e diversidades, ampliando o respeito, a liberdade, a equidade, acolhimento, e mantendo-se em luta contra todas as formas de violência!” Psicóloga da Região Oeste

Podemos identificar aqui a complexidade dessas expectativas, pois na busca de garantir acessibilidade a pessoas de diferentes contextos, se esbarra em expectativas de avaliação normativas, que teriam feito com que muitas dessas egressas de backgrounds diversos e diferentes grupos sociais não fossem aprovadas.

Essas pessoas, as mais engajadas, que aceitaram participar da pesquisa de alguma forma, não somente no oeste do estado, assumem para si um projeto político de transformação social que já era prévio ao ingresso no curso. Uma das coisas que notei em minha viagem ao oeste catarinense, por exemplo, foi que muitas dessas egressas do curso mantinham um grupo de Whatsapp pelo qual a notícia de que eu estava na cidade circulou prontamente. Foi, inclusive, por conta da existência dele que consegui uma carona muito agradável de Chapecó à Concórdia.

Encontrei uma de minhas interlocutoras às nove da manhã de uma dia razoavelmente frio no oeste catarinense. O ar frio me enchia os pulmões enquanto caminhava até a clínica onde havia combinado de encontrá-la. Chegando na entrada, enviei uma mensagem, via Whatsapp, e esperei do lado de fora por alguns momentos até que ela me chamasse para entrar. Sua sala com decoração majoritariamente clara era ampla e com janelas grandes. Ela

me recebeu, fechou as janelas, apagou a luz e saímos para a avenida central da cidade onde estava estacionado seu carro. A sala de sua clínica em Concórdia também estava decorada com tons claros e janelas amplas. Ambos os consultórios estavam situados na região central de cada cidade. Saímos de Chapecó sob um céu cinza e uma garoa fria que ao longo do caminho foi se dissipando. O caminho até Concórdia passa por serras e amplas paisagens e aos poucos, no decorrer dos aproximadamente 50 minutos, o sol foi ficando aparente através das nuvens. O dia estava muito bonito e no decorrer da manhã a temperatura foi subindo. Quando chegamos em Concórdia, segunda maior cidade do oeste do estado, próximo ao meio dia, o sol estava a pino e o clima quente.

Havia entrado em contato com algumas delas por e-mail para agendar a entrevistas. A maioria das pessoas escolheu fazer os agendamentos via Whatsapp, e assim acabei mantendo a maior parte do contato com as pessoas envolvidas na pesquisa através do celular. Chegando na cidade enviei mensagens a todas as pessoas com as quais ia me encontrar durante minha estadia para já programar uma agenda de entrevistas. Uma das egressas, que mora em Concórdia, mencionou no grupo que ia ser entrevistada para a pesquisa; sua amiga, também egressa, cujo parceiro, também egresso do GDE, eu entrevistaria no dia anterior em Chapecó, prontamente me ofereceu uma carona. Ela atende como psicóloga no centro de Chapecó, e outra no centro de Concórdia. A egressa a ser entrevistada em Concórdia, também psicóloga, divide a sala comercial com ela.

Esse grupo de Whatsapp permanece até hoje e é alimentado pelas integrantes. Estudos nos campos da cibercultura, como os de Jean Segata e Theóphilo Rifiotis (2017), mostram como esses processos sociais desenvolvidos conjuntamente às inovações tecnológicas se enquadram na produção de uma nova ordem da vida social. Um dos questionamentos desses campos é de entender quais são as mudanças produzidas por essas tecnologias nas interações sociais. Nesse caso, percebemos que a plataforma Whatsapp possibilitou a manutenção de uma rede de troca de informações entre pessoas que fizeram a formação GDE naquela região, o que possibilitou por sua vez que mesmo dois anos depois do curso ter acontecido, algumas das egressas pudessem circular a informação de que eu estava na região para a realização da pesquisa. Nesse sentido, não somente eu tentava monitorar e entender de onde vinham essas pessoas através de acervos e pesquisas digitais, as quais as mesmas muitas vezes ignoram, mas de que maneira esse processo de monitoramento do pesquisador e de entendimento da minha presença em campo era também pautado por um determinado controle da informação,

que pôde ser exercido graças ao grupo do Whatsapp, bem como pesquisas sobre a minha pessoa e, possivelmente, informações acerca do meu passado ou presente que eu ignoro, pois é impossível ter controle do que as pessoas acessam quando pesquisam nosso nome em um mecanismo de busca como o Google.

Achei surpreendente que não apenas em Concórdia, mas na região mais ao sul do estado, em Praia Grande, também um grupo no Whatsapp foi o que articulou os contatos que tive com as pessoas de lá. Infelizmente as entrevistas lá não foram tão frutíferas.

Um dos egressos da região Oeste comenta sua impressão sobre a unidade do pólo, e é possível perceber que apenas algumas das egressas mantiveram essa rede de apoio entre si - isso por conta de um senso de engajamento e de “responsabilidade”, como o mesmo egresso menciona.

**“O pólo era meio desligado.** Tentaram manter o grupo de Concórdia mais unido, mas nem isso, cara...foi bem difícil de manter contato. Então **não houve uma rede apoio e trocas de experiências que talvez ajudaria a fortalecer não só o indivíduo, mas o grupo de especialistas** enquanto um grupo que defende um posicionamento e que desenvolve uma prática diferente quando o assunto é direitos humanos e gênero etc...” Professor de Geografia da Região Oeste Catarinense

Quando visitei a cidade de Concórdia, vi uma manifestação contra o corte de verbas da educação que estava em pauta dos movimentos estudantis no anos de 2019 por conta das mudanças realizadas pelo governo estadual. Havia um grande movimento na praça central da cidade. Eu estava já dentro do ônibus que ia me levar de volta para Chapecó, para uma entrevista que iria ocorrer dentro de algumas horas. As estudantes seguravam grandes cartazes com frases de protesto contra os cortes na educação<sup>41</sup>. Gritavam e ocupavam uma das ruas do centro, sem necessariamente parar o trânsito da cidade<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Ao longo da realização da pesquisa, diversas destas manifestações aconteceram por conta do conturbado processo político que vivencia o país. Assim, não somente, ví essas passeatas e demonstrações enquanto pesquisava, mas em determinados momentos participei delas. Ao exemplo disso, a passeata que protestava contra os cortes de verba do ensino superior, os atos em defesa direitos humanos, greves gerais e estudantis referentes aos conturbados processos universitários etc.

<sup>42</sup> Ainda sobre o contexto político e interpretações locais, me lembro que em um dia de chuva voltando de uma das entrevistas no Oeste, em Chapecó, não consegui pegar um Uber pois a cidade ainda funciona majoritariamente através do sistema de táxis que ficam na avenida central esperando passageiros, ou aguardam um por telefonemas da central de táxi. Depois de tentar chamar um carro pelo aplicativo por mais de 15 minutos, decidi caminhar um pouco até o ponto de táxi mais próximo da avenida central. Pedi que ele me levasse até onde estava hospedado que era um pouco mais afastado, e começamos a conversar sobre questões políticas por conta do programa voz do Brasil no rádio. Esse taxista narra uma profunda insatisfação com o candidato à presidência eleito, e faz uma comparação com os presidentes anteriores dizendo que naquela época tudo vinha mais mastigadinho. Fala que votou no candidato atual e que se sente arrependido por conta das notícias que tinha ouvido. Se sente inseguro com o comportamento pouco diplomático que tem sido identificado no atual presidente, dizendo que se preocupa com seus filhos pois sua filha mais velha é bolsista de um programa de doutorado da UFSC e seu filho mais novo acaba de fazer 18 anos e está se alistando no serviço militar. Segundo ele, existe uma possibilidade muito grande de que o Brasil se envolva em uma nova guerra por conta do

## CAPÍTULO 4.

### INTERLOCUTORAS E SUBJETIVIDADES

Neste capítulo busco aprofundar mais acerca do impacto subjetivo da experiência do curso e de como o que chamo de “gramática ” de engajamento produzida dentro do GDE é constituída em grande parte pelas orientações subjetivas das envolvidas. Início este capítulo apresentando relatos das motivações das participantes da pesquisa para o ingresso no curso. Em seguida, apresento as interlocutoras desta pesquisa e realizo análises acerca de suas auto-identificações e áreas de atuação. Nos itens seguintes, apresento as “dimensões subjetivas” de suas experiências no GDE e o debate teórico acerca do conceito de subjetividade.

#### 4.1 MOTIVAÇÕES PARA FAZER O GDE

Analisando apresentações que foram feitas pelas cursistas no ambiente de ensino virtual, é possível perceber que o curso de especialização está relacionado aos seus projetos de vida.

“Tenho curso de Braille e por isso faz parte do meu trabalho ensinar o Braille e transcrever livros ou materiais em tinta para o Braille. Essa é **minha primeira oportunidade em fazer curso de Especialização** e a distância, e adorei o desafio.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

“Meu interesse neste curso de especialização surgiu em decorrência de inúmeras palestras ministradas nas escolas públicas da grande Florianópolis em parceria com [...] em 2013 e 2014, quando **senti necessidade de me aperfeiçoar** para continuar ministrando as palestras.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

“Acredito que este curso irá contribuir para a discussão sobre gênero e sexualidade que pretendo levar para as aulas de ensino médio de Sociologia.” Professor da Região Sul Catarinense

Relato postado no moodle por três egressas da região metropolitana, em que apresentam a si mesmas e suas motivações para participar do curso

Ao usar o termo “projetos”, faço referência aos jogos sérios, teoria de Sherry Ortner (2006), para pensar as questões relacionadas ao curso como inseridas dentro de uma série de escolhas e metas que são “ativamente jogadas”. Essas metas e projetos são culturalmente constituídos e envolvem tanto práticas de rotina como ações internacionalizadas, e são

---

comportamento do atual presidente. Ele falou diversas vezes sobre o medo de que seu filho tivesse de ir para a guerra e não voltasse mais ou de que sua filha tivesse que voltar para o interior por conta da ausência de bolsas.

também profundamente influenciadas por processos subjetivos daqueles que jogam e por contextos históricos.

Essas pessoas, segundo o que pude interpretar de suas falas e de trechos do que postaram em ambiente virtual de ensino no início do primeiro semestre de 2015 (entre maio e abril), ingressaram no curso em grande parte para dar continuidade a sua formação acadêmica, e por conta de entender esse tipo de temática como importante para ser debatida em sala de aula. Uma das egressas do curso informa no moodle que já tem lidado com a “diversidade” em sala de aula e que acha que precisa entender melhor do assunto, sendo pertinente um projeto que envolve o entendimento de questões que se colocam em sala de aula para essas pessoas, ao passo que existe um projeto profissional de aperfeiçoamento, e também, por que não, de reconhecimento, já que para funcionários da rede pública no Brasil cada curso de pós-graduação e especialização também representa acréscimos salariais.

“E venho através desta oportunidade ter um bom aprendizado, e **ter um crescimento profissional.**” Professora da Região Norte Catarinense

“Pelo pouco que li, e presenciei no último encontro, este curso vai ser ótimo, não apenas para meu currículo mas para minha vida!” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

“**Sou apaixonada pela minha profissão**, simplesmente amo o que faço, por isso procuro estar em constante aperfeiçoamento.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Relato postado no moodle de três egressas da região metropolitana em que apresentam a si mesmas e suas motivações para participar do curso.

#### 4.2 GÊNERO E AUTO IDENTIFICAÇÃO

Cerca de 28 das 140 pessoas formadas pela or essa 3a edição do curso GDE participaram da pesquisa. Das 28 participantes da pesquisa, 24 pessoas se identificaram como mulheres e 4 como homens, 20 pessoas se identificaram como brancas e 7 pessoas como negras. O grupo de professoras/es estudado está próximo dos dados analisados por diferentes pesquisadoras, como Fúlvia Rosemberg (2001), que em seu artigo para um dossiê acerca do tema da educação, apresenta uma série de dados nos quais aponta para uma proporção relativamente baixa de professoras e professores não brancos, assim como para a profissão de professor/professora como uma profissão majoritariamente feminina, especialmente nos níveis de magistério. Ainda sobre essas análises, a autora aponta para a diferença salarial entre homens e mulheres nesse contexto.

No que tange à orientação sexual, 22 participantes se identificam como heterossexuais, sendo que 5 participantes se auto-reconhece enquanto homossexual, 1 como bissexual, 1 como panssexual e 1 como assexual. Das cinco pessoas que se identificaram como homossexuais, duas são mulheres lésbicas e três são homens gays. Cruzando esses dados pode-se identificar uma mulher bissexual auto identificada como negra, duas mulheres homossexuais auto identificadas como brancas, uma mulher pansexual e uma mulher assexual auto identificadas como brancas, três homens homossexuais auto identificados como brancos e vinte mulheres heterossexuais auto identificadas como brancas participaram dessa pesquisa. Ainda, dois homens heterossexuais, auto identificados como brancos, participaram da pesquisa.

Pensando no índice de participação da pesquisa, que contou com uma maioria de mulheres, assim como quase metade dos homens que participaram se apresentavam como homossexuais, podemos observar uma continuidade entre esses fatos e as análises apresentadas. Acerca desta informação, reflito amparado na análise que Artur Costa Novo (2015) faz das interlocutoras de sua pesquisa acerca de professoras/es homossexuais, a respeito do recorte de gênero da pesquisa que deu origem a sua dissertação de mestrado, que apresenta uma tendência de que homens homossexuais atuem profissionalmente em áreas consideradas femininas, como a educação.

Ainda sobre essa questão, é interessante pensar que o GDE influenciou em processos de identificação dessas pessoas também. A identidade, segundo Joan W. Scott (1999), acontece em um processo discursivo, que não é fixo, através do qual a *subjetividade* é construída quando colocada em contexto de sociabilidade. Já para a professora Mara Lago (2017), existem diversas posições de sujeitos que ocupamos, e essas posições compõem nossa identidade pessoal, que “se define como uma construção imaginária, é ficcional, e resulta das relações de contraste e identificação aos outros. É a ficção do imaginário através da qual o sujeito se representa como um eu consciente procurando dar unidade e coerência a essa representação. É o que permite a cada um dizer “eu” para designar a si mesmo. [...] A identidade é justamente essa construção imaginária de uma história de vida, que nós construímos e partilhamos com os outros também” (LAGO, 2017)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup>Video Aula

A seguir apresento dois relatos em que participantes contam sobre descobertas em relação a suas identidades étnico-raciais. Nesta fala podemos ver uma narrativa que fala sobre o retorno a uma “identidade étnica” original. Ainda para a professora Mara Lago (2017), a identidade individual e a identidade de grupo possuem formas semelhantes de constituição, já que ambas se dão na relação de contraste e/ou identificações com os “outros”.

“Eu queria ser **japonesa** para alisar o cabelo. Um dos trabalhos do GDE me fez olhar [para o meu] trabalho, [e para] minhas alunas. Uma usava uma toca para não sofrer bullying. [...] Agora sou **feminista, crespa**. [...] Ainda estou no processo de mudar o cabelo e **não vou mais mudar minha identidade por causa de ninguém**. A gente é espelho para os alunos. Estou vendo mais cabelo crespo na escola.”  
Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Esse debate, muito significativo para a antropologia, se desenvolveu profundamente na área da etnologia desde os anos 1960<sup>44</sup>. Para o autor Roberto Cardoso de Oliveira (2000), essas identidades são ao mesmo tempo plurais e parciais, e portanto passíveis de um certo tipo de manipulação, o que o autor chama de “manipulação da identidade”), processo que tem a ver com a utilização das identificações de minorias para acesso e reivindicação a direitos e reconhecimento. No entanto, esse processo é ambíguo, pois envolve um deslocamento imposto pelos processos de localização e definição de categorias hegemônicas, um processo de adequação a uma “lógica identitária inerente ao sistema de classificação étnica” do contexto em questão (2000:11).

Esse eu inicial que havia sido negligenciado por conta “dos outros”, um eu crespo, encontra um espaço e um grupo em que há um reconhecimento de sua identidade “crespa”. Podemos identificar no processo que ela está narrando, que essa identidade social, ou étnica, ou ainda uma dessas posições do sujeito que Regina ocupa, se transformou quando, a partir de um trabalho de aula do curso, e em contato com os contextos pedagógicos dos quais fazia parte, surge esse insight de que “a gente é o espelho para os alunos”.

Enquanto no caso de Regina vemos uma declaração que articula mais esferas da vida pública, como o trabalho e o curso, na fala de Vitória temos essa dimensão do âmbito privado muito mais aparente. Ela conta sobre como vivências construídas dentro do curso fizeram com que refletisse não somente sobre sua identidade, mas sobre seu desejo.

“Eu sempre fui uma mulher cis **heterossexual**, mas a partir dos estudos e vivências no decorrer do curso, pude me permitir ter um relacionamento com uma mulher cis **homossexual**, com a qual hoje estou há 3 anos. União estável que em breve será convertida em casamento.” Professora de Biologia do Norte Catarinense

---

<sup>44</sup>Segundo João Pacheco de Oliveira, para o Dicionário de Ciências Sociais da FGV, uma das linhas fundamentais da pesquisa em etnologia brasileira (1986).

Muitas outras egressas e egressos vão relatar também mudanças em sua forma de perceber a si mesmas/os após a realização do curso. Se levarmos em conta o conceito de *experiência* de Joan W. Scott (1999) como um processo através do qual a subjetividade é construída quando colocada em contexto de sociabilidade, vemos que o contato com as pessoas que estavam presentes no curso, e ainda com os conceitos e práticas transmitidas, são agentes transformadores e também transformados pela relação entre si. Estas relações são, de fato, numa perspectiva mais ampla, históricas: têm a ver com a contribuição para um cenário político que, por sua vez, possibilitou o estabelecimento desse tipo de diálogo e de aprendizado. Assim, pode-se pensar nos termos da autora sobre a identificação como sendo um processo que se dá no plano discursivo, plano que envolve a própria construção da realidade dessas pessoas, bem como seus processos cognitivos “internos”, e que acontece em relação a “outros” nesse contexto, sendo o processo de aprendizagem um fator que influencia na sua constituição. Matheus, durante uma entrevista, narra o sentimento de responsabilidade com que saiu do curso:

**“O curso traz uma responsabilidade, com você, com as pessoas que vc convive, com o ambiente que você está inserido.** Isso é uma coisa para se pensar, que além dessa transformação essa responsabilidade que você recebe com uma formação dessas. [...] O GDE trouxe isso um pouco de volta. Essa ânsia de cuidar, de entender melhor, e me dando elementos para entender outras coisas[...].” Professor de Geografia do Oeste Catarinense

É interessante ressaltar que, enquanto nos discursos das pessoas para mim, o GDE é colocado como esse agente transformador de suas *subjetividades* e de suas identidades profissionais e como cidadãs, é possível identificar que esses projetos já estavam presentes em suas vidas de alguma forma, seja em planos do âmbito privado, como no fato de serem homossexuais, ou terem irmãos ou irmãs homossexuais, como é o caso de Estella, uma das interlocutoras de Concórdia. Mas isto também está presente no âmbito de um projeto de profissão, em que o aperfeiçoamento e conhecimento entram como questões principais e motivadores iniciais para o ingresso no curso e sua conclusão. O contexto familiar e as experiências no âmbito da vida privada de algumas egressas influenciaram em suas escolhas políticas, como no caso mencionado acima. Também é possível identificar nas narrativas apresentadas anteriormente experiências no âmbito da vida social que influenciaram em dinâmicas da vida privada e subjetiva. Subjetividade está sendo compreendida nessa análise como algo relacionado ao acúmulo de experiências individuais de uma pessoa em relação ao

meio externo a ela, seu contexto cultural, social e político; é um processo que se dá desde o início da vida da pessoa e se constrói na relação com os outros. Já a identidade é o esforço criativo e possui um caráter plural, de fazer sentido dessas múltiplas experiências, que podem ser agenciadas de diferentes formas de acordo com as motivações da pessoa, que se relacionam ao caráter subjetivo de sua relação com o mundo, seus projetos pessoais, valores e histórico pessoal. Esses aspectos da experiência estão sempre em diálogo e transformação.

**Quadro 1 - Localizando Egressas**

<b>Nome</b>	<b>Estado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Orientação Sexual</b>	<b>Auto-identificação Étnico-racial</b>
Teresa	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Ana	Santa Catarina	Mulher Cis	Pansexual	Branca
Bruna	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Parda
Mariana	Santa Catarina	Mulher Cis	Assexual (?)	Asiática
Sheila	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Jennifer	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Joana	Santa Catarina	Mulher	Heterossexual	Parda
Carmem	Santa Catarina	Mulher Cis	Bissexual	Negra
Rafaela	Santa Catarina	Mulher Cis	Homossexual	Branca
Rejane	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Mestiça
Renata	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Helena	Santa Catarina	Mulher	Heterossexual	Branca
Jeana	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Cinara	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Maria	Rio Grande do Sul	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Haila	Rio Grande do Sul	Mulher Cis	Heterossexual	Negra
Estella	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Roberta	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Mestiça
Cineide	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Rejana	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Sabrina	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Vânia	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca
Cristiano	Santa Catarina	Homem Cis	Heterossexual	Branca
Julia	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Negra
Vitor	Santa Catarina	Homem Cis	Homossexual	Branca
Jéssica	Santa Catarina	Mulher Cis	Heterossexual	Branca

Vitória	Santa Catarina	Mulher Cis	Homossexual	Branca
Matheus	Santa Catarina	Homem Cis	Heterossexual	Branca

Nesse sentido, o apanhado histórico do contexto local também influencia nas escolhas e projetos das pessoas. O estado de Santa Catarina teve sua expansão em direção ao interior do continente durante o período colonial, e mais tarde, no século XIX, foi densamente povoado por imigrantes teutos e italianos. Isso se deu durante um projeto de embranquecimento da população do estado, vinculado a um ideal de progresso europeu que consistiu em uma política imperial de migração para o povoamento da região que era habitada por povos indígenas, caboclos e negros, e tomada pelo império como um “vazio demográfico”. Iniciativas tais “que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a Eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam em limpeza étnica” (Giralda Seyferth, 1996, p. 42-43). Assim, deu-se origem às diversas comunidades de origem europeia que atualmente são símbolos do estado de Santa Catarina. O fato desses serem os símbolos que circulam mais amplamente acerca do estado é reflexo dos impactos profundos dos projetos de eugenia e apagamento das populações tradicionais da região. Esse processos se verificaram em diversos conflitos ao longo da história brasileira, voltados ao extermínio de populações tradicionais<sup>45</sup>.

Levar em conta esses fatores do processo de povoamento do estado dá bases para entender determinados casos que são narrados nos quais a questão do racismo ou da eugenia ficam mais aparentes, revelando aspectos da cultura local. Podemos identificar que em determinadas regiões do estado é importante a identificação da descendência europeia, e também como os diálogos do curso fizeram com que determinadas pessoas passassem a buscar ações em ambiente de trabalho e doméstico que confrontassem categorias raciais discriminatórias.

---

<sup>45</sup>Durante a Era Vargas, as populações imigrantes que vieram como parte desse processo de embranquecimento do país, como as comunidades teutas que foram alvo de intensa repressão do Estado, também passaram por tensionamentos com o Estado brasileiro por conta do clima de medo que era resultante da Segunda Guerra Mundial (Cynthia Machado Campos, 2006).

### 4.3 ÁREA DE ATUAÇÃO NO ENSINO E HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE EGRESSAS

Muitas das participantes da pesquisa já haviam concluído o ensino superior e alguma forma de pós-graduação antes do início do curso, muitas a nível de mestrado e algumas em nível de doutorado. Como mencionado acima, esse tipo de título e formação profissional é passível de remuneração no serviço público brasileiro e além de fazer parte de um projeto acadêmico de ascensão profissional e de status, faz parte de um projeto de ascensão econômica. Identificamos uma grande maioria de profissionais da rede pública, pois o curso foi direcionado a essa categoria de trabalhadores. Assim, apenas algumas pessoas que não trabalhavam no ensino público conseguiram entrar como participantes. Esses ingressos aconteceram em uma seleção posterior, quando devido a um remanejamento interno dos pólos vagas foram redistribuídas, e cidades como Florianópolis expandiram seu número de vagas.

Apresento um quadro comparativo desses dados. Quanto aos lugares em branco no quadro, correspondem a informações que as interlocutoras decidiram ocultar.

**Quadro 2: Áreas de Atuação**

<b>Nome</b>	<b>Área do conhecimento em que está se formando</b>	<b>Tipo de instituição na qual trabalha</b>	<b>Vínculo com a instituição de ensino</b>	<b>Níveis de ensino em que atua</b>
<b>Ana</b>	Educação Ambiental e Educação Sexual	Federal	Pós-Graduação	Ensino Fundamental
<b>Bruna</b>	Educação/ Educação Especial	Pública Estadual	Efetiva	Educação Especial
<b>Carmem</b>	História	Pública Estadual	ACT	Educação Básica
<b>Cinara</b>	Orientação Educacional	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
<b>Cineide</b>	Ciências Sociais	Pública e Privada	ACT	Graduação e Pós-Graduação
<b>Cristiano</b>	História	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
<b>Estella</b>		Pública		Assistência Social
<b>Haila</b>	-	Pública Municipal		Educação Básica
<b>Helena</b>	Linguagem		ACT	Educação Básica
<b>Jeana</b>	Educação Infantil	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica

<b>Jennifer</b>	Filosofia	Pública Municipal e Estadual	ACT	Educação Básica
<b>Jéssica</b>	Psicologia	Iniciativa Privada	Pós-Graduação	
<b>Joana</b>	Educação Física	Pública Estadual	ACT	Educação Básica
<b>Julia</b>	Artes Visuais	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
<b>Maria</b>	Formação de Trabalhadores	Pública Federal	CLT	Recursos Humanos
<b>Mariana</b>	História, Filosofia			Pós-Graduação
<b>Matheus</b>	História, Geografia, Filosofia, Sociologia		Pós-Graduação	Educação Básica
<b>Rafaela</b>	Tecnologia Educacional	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica
<b>Rejana</b>	Direitos Humanos	Pública Estadual	Efetiva	Pós-Graduação
<b>Rejane</b>	Biologia	Pública Federal	Efetivo	Fundamental e Superior
<b>Renata</b>	Supervisão de Educadores	ONG	CLT	Ensino Não-Formal
<b>Roberta</b>		Iniciativa Privada		Administrativo
<b>Sabrina</b>	Engenharias	Pública Federal	Efetiva	Ensino Médio e Superior
<b>Sheila</b>	Educação Infantil	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica
<b>Teresa</b>	Pedagogia	Pública Municipal	ACT	Educação Básica
<b>Vânia</b>		Iniciativa Privada	CLT	Assistente Social
<b>Vitor</b>	História	Pública Municipal Privada	Efetivo/CLT	Educação Básica
<b>Vitória</b>	Química, Pedagogia	Iniciativa Privada	Pós-Graduação	

Seis dessas participantes são contratadas como professoras da rede pública em categoria de ACT, admitidas em caráter temporário. Quatro dessas participantes declaram ser contratadas em regime CLT, ou seja, não ocupam cargos públicos e trabalham com “carteira assinada”. Quatro das interlocutoras trabalham em instituições de iniciativa privada. A partir dos dados, podemos verificar uma maior quantidade de professoras contratadas como “efetivas” nesta pesquisa. Onze das participantes estão empregadas em caráter efetivo em cargos públicos. Esse tipo de qualificação gera um aumento salarial para cargos públicos que varia de acordo com o estado, mas pode aumentar de 10% a 20% no salário do funcionário público. Ainda sobre seus vínculos, quatro declararam algum tipo de vínculo com programas

de pós-graduação sendo uma professora, duas bolsistas de pós-graduação, e uma “ouvinte”. Duas delas trabalham em instituições públicas e privadas.

Podemos identificar no quadro acima que uma maioria das egressas é da educação básica. Dentre as que não são, temos um número significativo de profissionais das áreas humanas e da saúde, assim como um número menor de pessoas trabalhando no ensino superior. Como previa o edital, todas as cursistas tinham algum tipo de vínculo com o sistema público de ensino, sendo uma parcela significativa de pessoas contratada em regime de caráter temporário.

Dessas 28 participantes, 10 declararam que são chamadas para dar pareceres, participar de bancas e eventos sobre a temática, e outras 10 dizem publicar a respeito. Pode-se identificar uma predominância de profissionais das áreas da saúde, ciências humanas e da educação<sup>46</sup>, assim como mais da metade das participantes trabalha na educação básica. Cinara, coordenadora pedagógica, no grupo focal que aconteceu em 2018, relata sobre sua experiência coordenando um curso para professoras e professores de sua escola, assim como de uma disposição da escola para esses debates. Esse trecho abre para uma reflexão sobre como vão agir com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

“Fiz uma oficina com os professores para estudar gênero. Muito discurso preconceituoso na sala dos professores.[...]Fiz também palestras no noturno, Ensino Médio, sobre o que eu quisesse. Tive problema com um professor ACT de português que fez um escândalo e a diretora conversou com ele. Eu estou em estágio probatório e não posso me manifestar muito[...] Fui muito bem recebida pela direção para falar sobre gênero e sexualidade. Estou lá desde fevereiro mas tivemos progresso.” Coordenadora pedagógica da capital do estado

Pelo que declaram as participantes, assim como pela narrativa de Cinara, podemos perceber que existem diferentes níveis de possibilidade de atuação para egressas. É preciso levar em conta o ambiente escolar, administrativo, assim como da equipe e estudantes, seus pais e professores, numa equação complexa, para que esse tipo de atividade aconteça. No entanto, muitas professoras e professores realizam essas formações para colegas e estudantes enfrentando diversos tipo de dificuldade e represálias, como vimos no caso relatado por Matheus, professor do oeste catarinense. Apesar do contexto de medo, emoção que algumas interlocutoras declararam sentir por conta do contexto de mudança das diretrizes de políticas

---

<sup>46</sup>Há, é claro, exceções. Algumas até que ficaram marcadas na memória da equipe, como o professor de física que defendeu seu trabalho final em roupas femininas. Contam pessoas que participaram da coordenação do curso que foi uma cena impactante e gerou estranhamento por ser um comportamento inesperado (por parte das presentes) vindo de um homem, das ciências “exatas”. Como isso foi uma surpresa para as pessoas, pode-se presumir que não é um fato que presenciam no cotidiano.

de educação, muitas delas continuam realizando atividades e promovendo esse tipo de formação pautada no respeito às diferenças e alinhada a temática dos direitos humanos, mesmo que estes estejam sendo alvos de disputa no contexto atual.

Matheus, da região oeste, conta sobre um evento que aconteceu para as estudantes do terceiro em que houve um “dia do trocado”: um dia no período escolar do terceiro, que em escolas particulares tendem a ter cargas horárias mais intensas por conta do preparo para o vestibular, para aliviar o estresse das aulas em grande número e uma série de atividades de revisão e simulados. As estudantes têm um evento, que acontece por vezes em um dia letivo, em que vão para a aula com roupas diferentes, ou realizam atividades que quebram a rotina exigente de estudo. Nessa ocasião a temática era a inversão de código de vestuário masculino e feminino relacionado a profissões de “homem” e de “mulher” que evocava a ideia da divisão sexual do trabalho e as diferenças e desigualdades de gênero no meio profissional. São os “dias especiais do terceiro”, dias temáticos em que acontecem trotes, pois as e os estudantes estão muito sobrecarregados. A turma do terceiro em que trabalhava decidiu fazer então um “dia do trocado”. A direção da escola não gostou muito da ideia e pediu que o professor fizesse uma fala para apresentar para a escola, para que ninguém do terceiro sofresse algum tipo de bullying. Os alunos chamaram-no para fazer a fala, o que ocorreu no intervalo.

“Eu fiz uma fala bem, no final das contas, foi uma fala bem aguinha com açúcar porque eu sabia onde eu estava, e eu nem entrei necessariamente na questão de gênero, mas falei da questão do julgar as aparências, julgar a partir da roupa e coisas assim aproveitando que eles estavam com as roupas trocadas, pois para bom entendedor as vezes um ponto é letra, que não é, mas tudo bem, mas já fica subentendido um pouco da mensagem que estava ali nas entrelinhas. Mas nem entrei no assunto definitivamente, mas obviamente fui de saia... Deu “um pau” na escola depois com as famílias. As atividades diferentes do cotidiano eram divulgadas em redes sociais e tal. E quando saíram as fotos desse dia com um trecho da minha fala, bem tranquilo assim, algo sobre aparências e roupas, conhecer as pessoas primeiro antes de julgar e tal... Nossa já deu um pau, cara. Famílias indo na escola, direção mandando tirar das redes sociais... Ai eu disse: ‘cada família que achou ruim manda vim conversar comigo, vem assistir minha aula, tá aqui a fala [feita no dia do trocado na íntegra], manda a fala para eles!’. Tinham famílias com mais consciência, mas tinham muitas outras [...] diziam que iam tirar a filha da escola, iam abrir processo e tal...” Professor da Região Oeste Catarinense que possui experiências nas redes públicas e privadas

No entanto, ao passo que presenciamos relatos de tensões no ambiente escolar, também presenciamos relatos de professoras/es sobre casos de estudantes adolescentes sendo alvos de violência ou abuso sexual dentro de casa ou no ambiente universitário, sobre os quais

puderam intervir, dando fim à situação de violência. Ter feito o curso aparece em suas narrativas como algo que lhes deu base para suas ações.

“Do ponto de vista pedagógico a grande aprendizagem foi a forma de conhecer o estudante. O GDE abriu alguns sinais de alerta que estavam sendo ignorados antes. Apesar de termos na teoria uma discussão sobre o papel da educação, no chão da escola é muito técnico.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Foi possível constatar que o curso GDE contribuiu para o desenvolvimento de capacidades de construção de espaços de diálogo, de formas de intervenção que levem em conta questões de gênero, etnias e diversidades e que contribuam para a desnaturalização de determinados tipos de violências no contexto escolar.

“No espaço da sala de aula o que muda com o GDE. Eu comecei a dar aula com o GDE. Percebi angústias em relação a alunos que não querem participar de um grupo, aluna com crise de identidade. Consegui perceber algumas exclusões que talvez eu não conseguisse perceber. Tentei contribuir neste processo. Fiz projetos e chamei os colegas a avaliar outras capacidades dos alunos nos cursos técnicos. Sempre fui muito preocupada com a metodologia.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Em alguns relatos com pessoas da equipe do curso ouvimos histórias sobre como, em aulas acerca da questão racial, egressas dessa região, assim como de outras regiões que possuem essa forte noção identitária de imigrantes europeus, apresentaram resistência ao debate dos temas. Foi por exemplo nessa localidade que um dos coordenadores contou sobre uma estudante que declarou sofrer racismo por ser ruiva. Entretanto, para um dos egressos “a questão do negro era mais forte [no curso], mas a questão indígena não aparecia tanto assim”. Mas ainda assim, esses temas, como também o tema do aborto, aparecem na narrativa como pontos de tensão nas aulas, mais ainda do que as temáticas sobre a diversidade de gênero. Numa das entrevistas desta região, ouvi um relato sobre a história de uma mulher negra de uma região rural mais afastada da cidade que foi acusada de prostituir suas filhas.

“**Aqui isso pega muito por conta da colonização Alemã e Italiana.** [Existem] casos de racismo que prejudicam vidas inteiras. [Houve recentemente] **o caso da mãe negra do interior, que foi denunciada para o CRP<sup>47</sup> por prostituição das filhas sem fundamentos.**” Funcionária pública da região de Concórdia

Com relação ao trabalho da temática de gênero em sala de aula, um egresso da região narra as diferenças entre sua experiência no ensino estadual e no ensino particular, falando sobre as dificuldades de abordar tais temáticas na região em ambas as redes de ensino.

“No Estado tive mais problemas com alunos pois era uma molecada mais do interior, uma estrutura mais rígida, tradicional, dos colonos da região estava neles. Mas tinha uma molecada que não estava disposta a pensar. Na [escola] particular a galera tem mais acesso à informação. Mas as famílias interferem muito. Essa luta por uma

---

<sup>47</sup>Conselho Regional de Psicologia.

“escola sem partido”, de ensino domiciliar, e esses absurdos. Na [escola] particular eu sofri um pouco mais. Mas rede de educação estadual, a diretoria era muito mente aberta, muito “pra frente”. Achava essas discussões importantes e incentiva [o debate]. Isso no Estado. Na particular, foi mais complicado por conta do estereótipo do aluno cliente e sua família. Ai então se preza de certa forma também por agradar. Quando você questiona, critica e provoca reflexão, nem sempre você agrada.”  
Professor de Geografia do Oeste Catarinense

#### 4.4 DIMENSÕES SUBJETIVAS E “SENSIBILIZAÇÃO”

Um dos desdobramentos do curso em contextos do interior catarinense ficou visível nos momentos das entrevistas em que discorreremos sobre as e os cursistas desistentes. Em conversa com uma das tutoras do curso, chegou ao meu conhecimento o caso de uma pessoa que desistiu do GDE por conta de identificar, através de ferramentas teóricas oferecidas pelo curso, que se encontrava em um relacionamento problemático: “Ela me disse que se não saísse do curso o casamento dela ia acabar! Ela era religiosa...”, me conta em determinado momento.

Em muitas das entrevistas, professoras contam que o seu contexto familiar foi uma das áreas de sua vida mais profundamente afetada. “Eu não podia mais deixar certas coisas passarem!”, afirma uma professora entrevistada na região oeste. “O GDE, ele me abriu os olhos!”, afirma outra professora, relatando suas experiência no curso. “Eu passei a entender essas pessoas que eram consideradas radicais; não é radical... precisa ser feito!”, afirma uma professora da região leste.

Não somente essa arena de disputa de sentidos se configura no ambiente escolar. O GDE oferece a essas cursistas enquadramentos e ferramentas teóricas para incorporar determinados fatos e determinadas “sensibilidades” às formas como pensam e agem no mundo.

“Terminei um relacionamento abusivo durante o curso, quando me dei conta do machismo e da violência simbólica a que eu era submetida. [...] O curso abriu para mim um mundo de conhecimentos, experiência e com isso novas relações...”  
Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Quando ingressamos na graduação em Antropologia e temos nosso primeiro contato com teorias com relativismo e evolucionismo, aprendemos a desnaturalizar uma série de formas de pensar nossas relações e o mundo que nos cerca. Assim como essa descoberta de novas formas de entendimento do mundo social que experimentamos ao ingressar em algum

curso que nos dê novas luzes sobre a sociedade, egressas do curso e integrantes da equipe do GDE contam experiências comoventes sobre os impactos em sua vida, e sobre como aprender mais sobre as questões relacionadas ao sexismo, racismo, homofobia e capacitismo transformou sua percepção de mundo e de escola.

“O curso foi maravilhoso, me ajudou a crescer como pessoa e a entender todo tipo de discriminação que aparece na escola e que devemos combater.[...] Foi mais fácil lidar com questões como racismo e homofobia na escola.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

O curso é percebido como um momento marcante nas suas vidas e no seu processo de constituição enquanto cidadãs/ãos com consciência crítica. Podemos pensar nesse processo como uma ruptura com o senso comum acerca das questões relacionadas à raça, gênero, sexualidades, etnia e deficiências. As entrevistadas para a pesquisa falam do curso com muito carinho e saudosismo. Ao perguntar a uma das egressas se ela tinha alguma crítica ao GDE, recebi a seguinte resposta: “Sim, não aconteceu de novo”.

Egressas relatam processos de aprendizagem que desencadeiam mudanças de perspectivas que as/os tornaram mais atentas/os às especificidades dos diferentes contextos das estudantes. Existe uma “sensibilidade”<sup>48</sup> desenvolvida coletivamente ao longo do curso, que dá certa base para identificação de situações de violência e formas de interceder apropriadas ao contexto de cada caso.

“Você é uma pessoa antes do GDE e uma pessoa depois. Sem dúvidas **o GDE não é só uma experiência intelectual e de formação profissional é uma experiência de transformação pessoal.** Você muda como profissional e como pessoa. vc passa a olhar seus atos, e todo o processo das disciplinas das discussões acaba te levando a olhar pra sua vida e suas práticas, pra você enquanto pessoa, enquanto ser humano. É muito massa.” Professor do Oeste Catarinense

Uma de minhas hipóteses é de que professoras/es que fizeram o GDE na UFSC compartilham de um certo tipo de *experiência social*, no sentido de Joan W. Scott (1999). Ou seja trata-se de uma experiência que se dá em uma dimensão relacional e discursiva que produz “sujeitos”. É a dimensão na qual sentidos e perspectivas em relação a determinados temas no espaço escolar são transformadas nas relações entre as próprias agentes. Sherry Ortner (2007) discorre sobre a dimensão relacional e dialógica entre sociedade e sujeitos e a relação que isso tem com a constituição de *subjetividade*, que está em constante diálogo com os contextos em que as pessoas estão inseridas. Diz um cursista:

“O curso traz uma responsabilidade, com você, com as pessoas que vc convive, com o ambiente que você está inserido. Isso é uma coisa para se pensar... que além dessa

---

<sup>48</sup>Sensibilidade entre aspas está se referindo à categoria nativa, enquanto sem aspas refere-se a uma análise teórica baseada nos processos discursivos da experiência (Joan W. Scott, 1999).

transformação essa responsabilidade que você recebe com uma formação dessas. Com o tempo, inserido na educação, vamos desenvolvendo a “sensibilidade”, mas depois de um tempo de prática isso acaba se anestesiando. **O GDE traz isso de volta, esse cuidado, “sensibilidade”**. Professor do Oeste Catarinense

“Sensibilidade” e “sensibilização” foram categorias que emergiram das conversas com participantes da pesquisa. É essa percepção que as/os permite intervir em situações identificadas como de violência e preconceitos no ambiente escolar, negociar sentidos e transmitir competências centradas no diálogo em respeito às diversidades. Representações escolares são construídas e assumidas através de aspectos sociais que são ensinados, aprendidos e apropriados e também estão localizados historicamente.

Os métodos inclusivos de transmissão de saberes possuem um papel de centralidade no desenvolvimento da capacidade de compreender e posicionar-se diante de transformações políticas, econômicas e socioculturais; e, para que possam ser bem sucedidos, é necessário que as/os profissionais atuantes na área da educação sejam capacitadas a desenvolvê-los com suporte teórico-metodológico apropriado e autonomia. E fluxos informacionais como os que se constituíram no GDE produzem cultura, esses sentidos debatidos e acordados influenciam e têm impacto na realidade social, cultural e política das localidades em questão e atingem diretamente as dimensões subjetivas dessas pessoas.

“Independente de notas, etc, as “sensibilizações” e politicidade sempre aguçada merecem parabéns, que haja disponibilidade e continuidade pela importância do curso no curso de todas as vidas das pessoas” Professora aposentada da Região Metropolitana de Florianópolis

Tanto nos grupos focais como nas entrevistas, professoras egressas do curso e integrantes da equipe do GDE narram experiências em que ter feito o curso lhes deu base para reconhecer e intervir sobre situações de violência, preconceito e opressões em suas vidas cotidianas. Durante a pesquisa, escutamos relatos de professoras/es sobre casos de estudantes adolescentes sendo alvos de violência ou abuso sexual dentro de casa ou no ambiente universitário, casos sobre os quais puderam intervir de forma efetiva. Ter feito o curso aparece em suas narrativas como algo que lhes “abriu os olhos” e deu base para suas ações.

**“O GDE muda a minha vida.** Eu passei a me enxergar como cidadã. **Eu me sinto mais sensível em sala de aula.** Eu noto muito mais a fome e preconceito. Fiquei muito mais “sensível”. [Conta sobre dois casos de abuso sexual contra estudantes]. A estudante do 6º ano era alegre, ‘faceira’. Um dia apareceu de cabelo cortado, e começou a vir usando agasalho no verão, às vezes ela chorava em aula. Um dia ela se sentiu segura, nunca uma menina tinha contado nada para mim: ‘Tenho vontade de matar meu padrasto’. Chamamos o Conselho Tutelar e resolvemos no mesmo dia. Outra aluna entra de óculos escuros em sala de aula. Já tinha contado que levou um soco do padrasto. Importante falar sobre esses temas em sala de aula. Esta menina

começa a chorar, estava sendo estuprada pelo padrasto desde os 9 anos.” Professor da Região Norte Catarinense

Graças essa mudança de perspectivas que o GDE ajudou a construir, as cursistas puderam perceber e auxiliar no que estava acontecendo com aquelas estudantes. O GDE aparece como um momento fundamental em sua constituição como cidadãos com consciência crítica. Tanto egressas quanto equipe GDE relatam processos de mudança de perspectivas que as/os tornaram mais atentas/os às especificidades de pessoas em diferentes contextos culturais e sociais. Essa “sensibilidade” desenvolvida no curso dá base para ações e intervenções efetivamente bem sucedidas.

Identificamos nos relatos, tanto das egressas quanto das professoras, tutoras e coordenadoras do curso, duas principais formas de explicação sobre as transformações que o curso acarretou em suas vidas :

1 - A percepção de que o curso produz uma “sensibilização” acerca das experiências de vida e processos de subjetivação das/os cursistas professoras/es, que as permitem observar e compreender melhor seus e suas estudantes no ambiente escolar e universitário em situações que envolvem gênero, orientação sexual, raça/etnia e deficiência.

2 - O desenvolvimento de novos instrumentos e metodologias pedagógicas para enfrentar situações de conflitos, violências e tensões no ambiente escolar onde atuam.

#### 4.5 SUBJETIVIDADE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Penso no GDE como um processo ativo de produção de sentidos acerca da experiência de agentes sociais e suas identidades. O curso é visto como parte desse processo histórico de disseminação de novos sentidos discursivos a respeito da noção de diferenças étnico-sócio-cultural. Existe uma tentativa de visualizar algumas das “operações dos complexos e mutáveis processos discursivos pelos quais as identidades são atribuídas, resistidas ou abraçadas” (SCOTT, 1999:15), levando em conta essa recusa na “separação entre a noção de experiência e linguagem e insistir nas qualidades produtivas do discurso”, que data desde a crítica pós-moderna, pós-estrutural e pós-levistraussiana, como aponta Sherry Ortner (2007).

Para a historiadora Joan W. Scott (1999), a *experiência* é um dos processos pelo qual a *subjetividade* histórica é constituída: um processo discursivo em que se dá a construção da

realidade dos sujeitos, através do qual a pessoa se coloca e é colocada nos contextos de sociabilidade. Esses aspectos internos e psicológicos em relações que são materiais, econômicas e interpessoais, são de fato, numa perspectiva mais ampla, históricos. Nesse sentido, pessoal e social estão intrinsecamente conectados um no outro, e além de tudo, são historicamente variáveis.

O conceito de *experiência* é uma das questões que dá base para minha reflexão acerca dos processos subjetivos dentro do presente trabalho. Penso a experiência dessas pessoas fazendo esse curso de especialização chamado GDE enquanto parte de um processo de subjetivação. Assim, sua experiência de pessoas que são, em sua maioria, brancas e de classe média, é também um fator relevante na constituição de novas questões acerca dos sentidos públicos compartilhados acerca do que é “diversidade” e identidade.

Esses processos podem ser observados na seguintes falas:

**“Você é uma pessoa antes do GDE e uma pessoa depois.** Sem dúvidas o GDE não é só uma experiência intelectual e de formação profissional, é uma experiência de transformação pessoal. Você muda como profissional e como pessoa. Você passa a olhar seus atos, e todo o processo das disciplinas das discussões acaba te levando a olhar pra sua vida e suas práticas, pra você enquanto pessoa, enquanto ser humano. É muito massa.” Professor da Região Oeste Catarinense

**“O GDE muda a minha vida.** Eu passei a me enxergar como cidadão.” Professor da Região Norte Catarinense

Nos depoimentos acima, uma das entrevistadas narra sobre como a sua experiência no GDE a transforma como profissional e como pessoa. Esse tipo de relato aparece em mais de uma das falas das pessoas com as quais pesquisei. O conceito de sujeito e de *subjetividade* entra no debate antropológico a partir das reflexões de uma antropologia pós-moderna e das reflexões geradas também pelo trabalho de antropólogas proeminentes como Margaret Mead (1930, 1935, 1977), Ruth Behar e Deborah Gordon (1981), entre muitas.

No Brasil, e mais especificamente na UFSC, a professora Miriam Grossi, Elisete Schwade e demais integrantes do NIGS fizeram importantes contribuições a respeito da *subjetividade* do/a pesquisador/a na pesquisa antropológica a partir do anos 1990. As autoras propõem pensar a antropologia como constituída a partir da especificidade da relação entre pesquisador/a que investiga um objeto familiar a si mesma/o, e de um/a investigado/a que é ele/a mesmo/a de natureza subjetiva (GROSSI, 2017). Já em sua publicação no ano de 2017, as autoras fazem uma revisão do surgimento da *subjetividade* no debate antropológico no

Brasil das décadas de 1980 e 1990, assim como uma recuperação de trabalhos importantes desse debate no cenário brasileiro.

O debate acerca da *subjetividade* de pesquisadoras e pesquisadores na produção do conhecimento científico parte de um projeto da filosofia pós-moderna e da crítica feminista, que se dedicou a questionar principalmente a universalização dos processos de pensamento e de subjetividade. Segundo Jane Flax (1990), esse questionamento se estende para:

1. A noção de um “self” coerente, uma forma de razão que possui uma visão privilegiada acerca de seus próprios processos e acerca da natureza.
2. Uma forma adequada de contar a História, cujos critérios somente a própria filosofia ocidental iluminista consegue atingir.
3. Uma noção específica de verdade em que há a representação de algo “real” e “imutável”, algo que existe independente daquele que sabe/pesquisa.
4. A noção de que o conhecimento é neutro e baseado em uma razão universal.
5. A linguagem como meio transparente de expressão, em que sujeitos não são constituídos linguística ou socialmente.
6. Uma filosofia racionalista e teleológica da história, como uma perfeição progressiva dos seres humanos.

São questões essas que há anos diversas autoras e autores se dedicaram a desconstruir, interpretar e localizar politicamente. Essa crítica não é nova na antropologia, e Zygmunt Bauman, em “Modernidade Líquida” (1999), nos explica como tais pressupostos iluministas foram terreno fértil para os processos de dominação perpetrados pelas sociedades européias.

Para Jane Flax (1990), a noção de *subjetividade* está embasada em uma relação dialógica e formada, em parte, por relações de dominação circunscritas no plano relacional. Afirma que as teóricas feministas têm um interesse especial na noção de “self” que faça jus a noção de *subjetividade* e aos espaços em que a mesma pode se encontrar, à construção de teorias que dêem conta da dimensão do “eu” e à dimensão relacional de seus processos. Pois, sem o senso do “eu”, seria impossível construir o senso do “nós”, onde o “eu” possui responsabilidade política e é parte do processo de transformação social de forma consciente.

Considero que essas reflexões sejam importantes pois o que identifiquei como sentidos que circulam pelas redes de que falo são conceitos e formas de reflexão que estão embasadas nesse tipo de reflexão, visto que estão aprofundando também uma dimensão relacional da

*subjetividade*, defendendo que este é um processo relacional e discursivo pautado nos sentidos que circulam e estão localizados histórica e culturalmente.

Para Sherry Ortner (2006), a *subjetividade* se constitui em um processo dialógico entre indivíduo e sociedade. Desta forma, ao passo que são concebidas enquanto conjuntos de modos de percepção e afeto, pensamento, desejo e medo em uma dimensão individual, inerentes às experiências pessoais dos sujeitos e como parte de um cenário psicológico, são também processos de formação culturais e sociais que modelam, organizam e provocam modos de afeto dentro dessa estrutura de sentidos públicos. *Subjetividade* seria, então, constituída nesse processo dialógico entre a realidade “interna” dos sujeitos atuantes e formações socioculturais.

A autora traz nossa atenção para a noção de processo cultural que desenvolve Geertz, como uma construção de significados e *subjetividades* a partir de processos simbólicos imbuídos no social. Sentidos públicos são modos representativos de questões relevantes para os grupos em questão, mas também seriam os responsáveis pela manutenção da própria estrutura de sentidos do grupo.

No debate em que se questiona se o indivíduo tem seus processos subjetivos e psicológicos formados pela sociedade ou o contrário disso, estas teorias podem demonstrar que ambas são simultâneas e dialógicas, que a própria constituição do sujeito e seus processos constituem e são constituídas uma pela outra, no sentido de que fazem parte concomitantemente do mesmo sistema. Para esse debate, podemos também recuperar os trabalhos contemporâneos da antropóloga Christina Toren (1999), que desenvolve um interessante estudo acerca da constituição dos processos cognitivos, biológicos e genéticos como intimamente conectados ao panorama social em questão. Ou seja, a própria constituição genética do ser humano é intrinsecamente relacionada às estruturas sociais de parentesco e organização da sociedade em questão. De forma que, assim, essa combinação de genes é pautada pela forma como esses sentidos públicos são gerenciados pelos indivíduos atuantes no contexto social.

Esse debate aparece na antropologia do início dos anos 1990 que pensava a questão da *subjetividade* abraçando a crítica pós-moderna. Sofreu com a recusa por parte de diversas vozes expoentes na produção teórica antropológica brasileira, e se fortaleceu nos debates dentro do que mais tarde será considerada uma rede de antropólogas feministas (BONETTI; GROSSI, 2017). A formação dessas redes de pesquisa é um fator relevante para o

desenvolvimento desse debate e a emergência dessas questões no Brasil. Essa formação de redes esteve e está profundamente relacionada aos agenciamentos políticos e acadêmicos do movimento feminista brasileiro.

Segundo Miriam Grossi (2017) e outras autoras do livro que organiza, a crítica dessa antropologia pós-moderna joga uma luz sob a construção da autoridade do antropólogo. Esse antropólogo criticado pelo movimento pós-moderno é o antropólogo “higienizado”, conhecedor de um todo e objetivo, no sentido de poder apreender a experiência como um sistema fechado e imutável, que funciona independente daquele/a que pesquisa. O debate feminista que segue recoloca a autoridade da pesquisa antropológica, justamente no deslocamento dessa autoridade observadora externa para uma autoridade baseada em uma experiência histórica, cultural e psicologicamente localizada que deve ser revelada, para que, a partir da historicização e contextualização da mesma, dados de análise possam ser discutidos, analisados e entendidos como práticas discursivas de produção de sentidos que possuem um locus de enunciação - e o mesmo é essencial para a análise do trabalho antropológico.

Sherry Ortner, em “Subjetividade e Crítica Cultural” (2007), escreve sobre a *subjetividade* como questão central à possibilidade de uma crítica cultural na sociedade ocidental pós-moderna, fruto do capitalismo tardio. Ortner recupera o debate da *subjetividade* a partir do trabalho de Max Weber sobre a forma como o protestantismo calvinista é constituinte de uma certa consciência dos primeiros indivíduos modernos. Um processo de constituição de uma determinada consciência, uma determinada “estrutura de sentimentos”, em que as lógicas do processo de instauração do protestantismo seriam parte constituinte não só desse sujeito religioso, mas de um primeiro sujeito capitalista.

A reflexão acerca da noção de sujeito surge no debate sobre o papel do “ser social”. Nas ciências sociais, “o debate se formou como uma reação filosófica” às teorias de restrição e determinismo social de Émile Durkheim e Karl Marx, respectivamente, análises do nível social que tinham pouca referência ao sujeito dando maior enfoque à questão da estrutura. O estruturalismo lévi-straussiano, na teoria antropológica, fruto do diálogo próximo com o estruturalismo psicanalítico de Lacan, parte do determinismo social durkheimiano, fazendo uma purificação da presença desses agentes. Havendo, assim, um foco especial nas formas de organização de sentidos da estrutura social, “purificando” a presença dos agentes na teoria estrutural a um extremo (ORTNER, 2007). O sujeito que estava em questão aqui nada mais

era que um meio, ou um efeito, desse jogo de estruturas, na qual a figura humana se encontrava dissolvida por suas estruturas de sentidos.

Para Ortner, há a possibilidade de traçarmos grandes linhas de discussão que teriam se desdobrado desse momento teórico e histórico. Seriam:

1. A teoria pós-estrutural: Pautada na crítica à razão e ao conceito de “homem” como qualidades universais do “self”, como um ponto originário da consciência, de intenção e criatividade, na qual razão e historicidade única, difundida pelos pressupostos iluministas universalizantes, serão desconstruídas e apresentadas então em vertentes da crítica feminista e no debate sobre a subalternidade, como formas de dominação e colonização dos sujeitos. Corrente marcada por trabalhos como os de Joan Scott (1999) e Gayatri Spivak (2010).

2. A teoria pós-lévi-straussiana, mas não pós-estruturalista (ORTNER, 2007): Também interessada em repensar a presença dos sujeitos nas tramas do social sem reintegrá-los ao universalismo ilusório do conceito de “homem” e a restaurar a posição do sujeito no centro da teoria social. Essa corrente será marcada pelos trabalhos de Bourdieu, Giddens, Sahlins, Sewell Jr, Ortner, entre outros. No entanto, o fato de serem agrupados nessa segunda vertente apontada por Ortner, não os coloca em concordância plena em relação às percepções do sujeito, ou acerca das estruturas de sentido aos quais respondem.

Por exemplo, o debate teórico de Pierre Bourdieu acerca do *Habitus*, que é como uma gama de opções e limites impostos ao ator social, tendo um papel importante na constituição do cenário interno e das estruturas de sentimentos dos sujeitos em questão. Seriam disposições que inclinam os sujeitos a agir pensar e sentir, mas ainda assim, sendo pautados pela estrutura. Já na reflexão de Sahlins, que vai um pouco nesse sentido, sua principal contribuição se dá em sua descrição de sujeitos históricos. Esses sujeitos, que similarmente aos sujeitos de Bourdieu são conduzidos estruturalmente, têm dimensões de sua *subjetividade* apresentadas de maneira um pouco mais complexa no desenvolvimento teórico apresentado pelo autor.

Mais próximo a uma terceira linha de pensamento, os trabalhos de Anthony Giddens e de William Sewell Jr. aparecem como produtores de uma resposta às teorias bourdieusianas. Em suas teorias, os sujeitos são apresentados como sempre parcialmente cognoscentes das estruturas de sentidos as quais respondem, e portanto são capazes de agir a favor e contra as mesmas. Aqui, consciência será entendida como esse cenário interno da *subjetividade* pessoal constantemente em diálogo, e como parte constituída e constituinte dos sentidos *públicos* da

cultura. Para Giddens, não há circunstâncias em que as condições de ação possam se tornar completamente opacas aos sujeitos envolvidos.

3. As teorias de agência, com uma terceira vertente de pensamento, mas alinhada com as teorias que a própria autora desenvolve, criticam uma tendência das teorias sociais de minimizar a questão da *subjetividade*. Assim, a autora defende o sujeito como um ser que “pensa, sente, busca sentido e reflete” acerca do que vive. *Subjetividade*, aqui, aparece como base para pensar uma teoria da agência. O conceito de *subjetividade* será entendido como moldado pelo desejo e pela intenção de sujeitos, e estará localizado dentro de uma “matriz de *subjetividade*”, ou seja, sentimentos, pensamentos e significados que são culturalmente constituídos. *Subjetividade* para Ortner é uma consciência cultural historicamente localizada. Assim, a autora vai supor que sujeitos são sempre parcialmente conscientes das estruturas, e que possuem um determinado grau de reflexividade acerca dos processos que vivenciam.

Se levarmos os debates sobre a subjetividade (GROSSI; 1992; SCOTT, 1999; ORTNER 2007) de quem pesquisa e da pesquisa enquanto fruto das escolhas do/a pesquisador/a (LATOURETTE, 2007), de encontro com as escolhas de produção dos TCCs das egressas, que serão analisados mais adiante, é possível então traçar um paralelo para pensar como as subjetividades dessas pessoas constituem essa rede e orientam suas escolhas. A “gramática” do GDE tem efeito significativo na subjetividade dessas egressas que se apropriam desses conceitos, e tem sua percepção sobre si, sobre suas identidades (LAGO, 2017; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2009), e sobre o mundo alteradas (VELHO, 2011).

## CAPÍTULO 5. AS REDES DA PESQUISA

Neste capítulo busco aprofundar na diferença entre as redes encontradas na pesquisa e sobre suas diferenças nas regiões do estado de SC. Também, no que isso implica para as egressas subjetivamente. Inicialmente, apresento as redes da pesquisa e como cheguei nessa reflexão. Através de representações gráficas dessas redes, e me baseando nas teorias de análises de redes sociais da antropologia, apresento algumas das propriedades de análise destas redes, abordando com mais profundidade os vínculos que as constituem a posição de cada participante em relação aos outros dentro das redes pensando seu potencial de mediadoras na rede. Apresento em seguida a rede separada por regiões do estado e analiso suas diferenças e semelhanças. Por fim abordo os vínculos afetivos e as questões subjetivas que circulam dentro dessas redes.

### 5.1 COMO CHEGUEI NA ANÁLISE DE REDES<sup>49</sup>

Logo no início da pesquisa, minha principal dúvida foi entender o que era uma *política pública*. Lembro que quando a pesquisa começou a se desenrolar, por conta do projeto de que faço parte, se falava muito em termos de *políticas públicas*. O debate sobre as políticas públicas apareceu em muitos dos ambientes que frequentei, sempre voltado para direitos, serviços de assistência, formação etc. Um dos aprendizados do campo acerca da diferenciação entre políticas públicas foi entender que existem diferentes *políticas de Estado e políticas de Governo*, sendo que políticas de Estado são de longo prazo e vinculadas à Constituição em vigor, enquanto políticas de Governo podem ter um caráter temporário por serem fruto do projeto político dos partidos que estão no poder em determinado momento.

A ideia por trás do termo se caracteriza pelo processo de resposta e tentativa de solução a algo reconhecido como um “problema público” - digo *reconhecido* pois precisa ser uma questão em pauta na sociedade, um plano de ação para responder a determinadas

---

<sup>49</sup>A ideia das redes surgiu em diálogo com minha orientadora, quando lhe mostrei um fluxograma, como uma linha do tempo, o qual nos fez pensar em como poderia ser frutífero usar a ideia de rede para mapear as egressas do curso. Como não existe um “grupo” em minha pesquisa, uma etnia, uma identificação que une a todas, e, muito pelo contrário, há um número diverso de identidades que são encontradas tanto dentro da equipe do GDE como em suas egressas, não havia delimitações mais demarcadas nas quais me apoiar.

demandas. Ela acontece em um espaço de negociação de recursos e de interesses dos diferentes núcleos políticos no poder e nas diversas instâncias pelas quais vai passar antes de ser implementada, e isso varia de acordo com as pessoas que estão nesses espaços, pois a ideia que têm do problema público, seus interesses e recursos vão influenciar na forma como será implementada. Como em um efeito cascata, se transforma de acordo com os mediadores em cada nível de sua implementação. No entanto, mesmo que as pessoas sejam as chaves no processo de formulação e implementação de uma política pública, é necessário levá-las em conta como tendo enquanto aspecto fundante uma iniciativa de projetos políticos governamentais, como no caso do GDE.

Paralelo a esse processo de descoberta do que seriam as políticas públicas, a busca de entender como as questões de gênero tinham sido reconhecidas como um problema público e passaram a ser objeto de reflexão e planejamento de estratégias ficou mais evidente. Foi nesse momento que, em diálogo com minha orientadora, entendi que o processo histórico por trás das ações governamentais brasileiras alinhadas a direitos humanos, diversidades etc. estavam ligados a um processo político mundial, relacionado às conferências mundiais da ONU voltadas à mulheres. Tais conferências participativas, que iniciaram em 1975 com a 1ª Conferência Mundial sobre a Mulher, colocaram diversos lugares do mundo em diálogo acerca dessas questões, e tiveram importante participação de representantes de governos, e de grupos de mulheres e do movimento feminista. Nesses encontros, países eram signatários de acordos através dos quais comprometeram-se a reduzir violências e desigualdades, como as violências de gênero e étnico-raciais<sup>50</sup>.

Outra coisa importante que aprendi ao realizar a pesquisa, principalmente em um dos seminários do NIGS realizados em 2019, foi o papel importante de Ruth Cardoso, antropóloga e esposa do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no desenvolvimento de diversas ações e políticas públicas voltadas para a questão de gênero e de redução das desigualdades quando foi responsável pelo programa Comunidade Solidária, que foi uma forma de aplicar seus conhecimentos antropológicos em ações públicas. O programa, de cujo conselho foi presidente, criado em 1995 e encerrado em 2002, foi substituído mais tarde pelo programa Fome-Zero<sup>51</sup>. Possuía um maior diálogo com a sociedade civil<sup>52</sup>, e se prestou a fazer com que

---

<sup>50</sup>Nos anos noventa Secretaria de Estado em Direitos Humanos foi criada como órgão tratava da da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção e proteção dos direitos humanos. Atualmente, fundido junto com outras secretarias no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por Damares Alves.

<sup>51</sup>Wikipedia: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_Comunidade\\_Solid%C3%A1ria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Comunidade_Solid%C3%A1ria)

programas governamentais se articularem a fim de atingir localidades rurais ou nas quais essas iniciativas não chegavam. No entanto, será parte de um projeto do governo Lula o Brasil se tornar signatário das conferências mundiais. Isso, mais tarde, faz com que seja criada a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), em 2003. A SPM, junto com uma série de outras instâncias tanto governamentais quanto de pesquisa, como o CLAM, criaram o GDE, em 2006, mesmo ano em que é publicada a Lei Maria da Penha.

Analisando aspectos da história da implementação do curso em SC, podemos observar algumas das influências do IEG/UFSC na implementação local, principalmente ao olhar de perto as modificações que o IEG e as coordenadoras produziram no curso por conta de seu próprio projeto político pedagógico.

Ao estudar o GDE de SC me questioneei: De onde vinham esses alinhamentos políticos? Como era esse processo de constituição de uma persona engajada e militante? Como, e por quê? (se é que se pode fazer uma pergunta dessas).

A partir daí comecei a pensar nesses processos que narro acima como grande redes, ou fluxos que se sobrepõem. O conceito de rede, a partir de autores como Bruno Latour (2017) e Ulf Hannerz (2015), entrou então na pesquisa como uma forma de pensar esses tipos de relação. Enquanto metáfora, é uma forma de pensar um fortalecimento e estreitamento de laços entre pessoas que lutam pelos direitos humanos, aspecto essencial na implementação e constituição de ações nesse sentido. E, seguindo a classificação de Ulf Hannerz, enquanto ferramenta de análise, como uma forma de:

1. Abstração, que permite “limpar” determinados aspectos dessas relações, refletindo acerca de questões específicas de forma comparativa.

2. Representação gráfica, que tenta dar conta dessa dimensão dinâmica dos processos descritos aqui.

Podemos identificar em algumas dessas representações alguns aglomerados mais definidos de acordo com sua região, enquanto outras apresentam aglomerados mais difundidos na rede da capital, principalmente. Algumas regiões possuem grupos próprios de Whatsapp, o que me fez considerar que uma rede se mantinha na relação das pessoas em questão, por exemplo<sup>53</sup>. Esses gráficos não são tentativas de representação real das relações

---

<sup>52</sup>RODA Viva entrevista Ruth Cardoso 08/03/1999. Direção: Programa Roda Viva. Produção: TV Cultura. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mi1t1zqVPsg>. Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>53</sup>Informação comentada no capítulo da metodologia.

entre essas pessoas, mas uma representação das relações que apresentaram ter durante a pesquisa através dos formulários e entrevistas. Então podemos refletir aqui sobre como essas pessoas mais engajadas, que aceitaram participar da pesquisa, percebem suas relações dentro do GDE e como as retratam. É também como um mapa do acesso ao meu “campo” e uma representação das minhas escolhas na pesquisa, já que os conceitos utilizados na pesquisa, as escolhas e os métodos transformam impreterivelmente seu resultado, assim como sua narrativa.

Deixei em certa parte que as pessoas que participaram da pesquisa fizessem o mapa para mim, me pautando na sugestão de Bruno Latour (2017) de que devemos deixar que as pessoas que fazem parte da rede, nossos mediadores, nos indiquem o caminho a seguir. Aprendi das mesmas quais eram as relações que deveria pesquisar e até onde deveria ir, entendendo como as próprias delimitações da rede, e o conteúdo que a mantém (sendo constituída simultaneamente de processos históricos, relações de poder, políticas públicas, subjetividades, amizades e afetos) são apreendidas das próprias relações do pesquisador com as e os interlocutores da investigação.

Parti do pressuposto inicial, em meus primeiros passos da pesquisa, de que o próprio GDE, transformava as pessoas, egressas e professoras. Constatei mais tarde, depois de várias interlocuções com pessoas das mais variadas, mas principalmente nos congressos científicos e nas reuniões de orientação, que na verdade todos os envolvidos no GDE foram transformados uns pelos outros, não somente pelos conteúdos do curso - mas pelas relações que se estabeleceram entre eles. Estavam envolvidas questões históricas e políticas, recursos, instâncias governamentais, saberes, conceitos, linhas teóricas, professoras, tutoras, egressas e convidadas, enfim, aspectos que transformam uns aos outros de alguma forma.

## 5.2 DESENHANDO REDES, TRAÇANDO CONEXÕES

“Por que razão os antropólogos se voltaram para a análise de redes?”, pergunta Ulf Hannerz (2015) em sua publicação sobre Antropologia Urbana saída no Brasil pela Editora Vozes. O autor responde a essa pergunta oferecendo uma retrospectiva de trabalhos antropológicos de Adrian Mayer (1966), John Barnes (1964), Elizabeth Bott (1957), Phillip Mayer (1961, 1962, 1964), entre outros, como fonte produtiva de insight para pensar esta questão. O uso das análises em rede e de teorias sobre as redes sociais não são novos para

uma antropologia que se dedica a entender processos políticos. Esse desenho das redes, segundo Ulf Hannerz (2015), teve sua primeira definição por John Barnes, antropólogo que, em 1964, definiu a imagem da rede como um conjunto de pontos, alguns dos quais conectados por linhas. Os pontos da imagem são pessoas, ou às vezes grupos, e as linhas indicam que pessoas interagem umas com as outras. Barnes demonstra que essas múltiplas relações se dão no plano da rede, e remove da rede as relações e agrupamentos que não sejam estritamente relacionados ao que está pesquisando. Nessa representação de rede, que para Hannerz é uma abstração com função de análise, existem diversos tipos de fios e de nós que podem ser decantados.

É importante demarcar a diferenciação entre os usos analíticos e metafóricos da rede. Pode-se pensar o meio social como um tecido ou como fluxo com um sentido metafórico na tentativa de transmitir uma ideia de entrelaçamento e sobreposição de diversas relações sociais. Ou pode-se levar a ideia da análise de redes mais ao pé da letra e tentar reconstruir tais conexões de forma a produzir uma representação gráfica da rede. Para a produção de uma representação de rede como perspectiva analítica e não metafórica é importante definir a partir de que se está traçando a rede: se será feita a partir de um “ego”, uma pessoa chave na pesquisa ou se para um grupo mais amplo, a partir do foco nos relacionamentos e assim mapear redes políticas, como é, na minha análise, o caso do GDE. Esse tipo de rede, que é o tipo utilizado na análise desta pesquisa, é chamada de rede parcial.

A definição de até onde deve ir a rede está geralmente ligada com os objetivos da pesquisa. Em muitos estudos antropológicos, as redes são bastante próximas, e com um número mais limitado de conexões. Apenas elos de relação direta devem ser considerados. O que é o presente no caso que estudei já que estou considerando apenas pessoas que participaram do curso (tutoras, professoras, egressas) e que foram mencionadas diretamente pelas participantes da pesquisa. Como estou considerando relações laterais entre as pessoas da rede, ela pode se enquadrar no que é considerado uma zona de primeira ordem.

Ainda sobre a rede enquanto ferramenta de análise, é interessante ressaltar sua relação com a Antropologia Urbana, campo que se debruçou sobre essas teorias. Para Ulf Hannerz (2015), a Escola de Manchester estava profundamente conectada com a análise de redes desde o início de seu desenvolvimento. John Barnes, por exemplo, foi membro pesquisador da Universidade de Manchester, e Elizabeth Bott considera a influência de Max Gluckman sobre essa corrente de pensamento. Segundo a autora, esse tipo de análise está intimamente

relacionada com contextos de urbanização do território colonial africano, onde se observou mudanças causadas pelos projetos coloniais.

O estudo das redes também tem como suas primeiras bases os estudos das relações de parentesco. Elizabeth Bott<sup>54</sup> (1957), antropóloga que utilizou a análise de redes e a popularizou na Antropologia Urbana, realizou sua pesquisa com unidades familiares londrinas através de entrevistas com os cônjuges. Seu trabalho recebeu diversas críticas por conta das limitações do método, mas inspirou muitos questionamentos acerca deste tipo de análise, abrindo precedentes para pensar as pressões normativas e os tipos de relação que se produzem externas ao núcleo familiar, que, por sua vez, produzia redes em diferentes formatos que correspondiam a um determinado grau de integração social da unidade familiar.

Outro exemplo sobre estudos de análise de rede no meio antropológico é a pesquisa de Philip Meyer (1961) em uma, à época, recém fundada cidade sul africana sob o controle colonial europeu, que verificou, tal qual Bott, conexões entre a forma da rede e pressões normativas, e entre a conduta das pessoas, para entender o nível de integração de uma população de imigrantes do meio rural. Assim, constataram que determinados valores pessoais, as pressões normativas, e aquilo que é compartilhado culturalmente em determinadas situações, orientam as pessoas para um conjunto de parceiros que têm modos de vida mais homogêneos aos seus. Podemos identificar a partir desse tipo de perspectiva que pessoas com interesses em comum podem compartilhar opiniões umas das outras com mais facilidade, podendo influenciar umas às outras através de seus relacionamentos, o que gera um fluxo de apoio, como o antropólogo Adrian Mayer (1966) identificou. Em seu estudo sobre diferenças políticas entre funcionários mais velhos e mais jovens de um empresa, em que, ao contrário do que suspeitava, muitas pessoas mais jovens tomaram partido dos mais velhos por conta de alinhamentos e afetividades - e não necessariamente pelo que seriam considerados seus interesses. Essas redes de contatos e de apoio, acredito, estão em uma dimensão de agenciamento político.

No Brasil, Gilberto Velho e seus orientandos no PPGAS do Museu Nacional da UFRJ tiveram uma importante contribuição para os estudos de redes na antropologia. Podemos verificar essa contribuição na publicação de seu memorial apresentado em 1992, e depois publicado na revista MANA, em 2012, em que fala sobre o desenvolvimento de debates em

---

<sup>54</sup>Seus estudos foram muito importantes para o desenvolvimento da análise de redes no mundo todo, inclusive no Brasil, no histórico grupo de Antropologia Urbana de Gilberto Velho na Universidade federal do Rio de Janeiro

suas publicações e com seus alunos envolvendo redes sociais, trajetórias e subjetividades no ambiente urbano. O autor defende uma leitura histórica dos acontecimentos, e busca levantar questões de interesse mais geral sobre a sociedade acerca das “representações do indivíduo e a construção social da realidade como processo” (2012:186). Nesse material é também possível encontrar trabalhos de doutorado que orientou dedicados ao debate sobre redes. Também em suas últimas reflexões no artigo “Antropologia Urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento”, publicado na revista MANA em 2011, discorre sobre a produção ao longo de sua carreira. Nessa linha de reflexão, o autor comenta a importância do entendimento do sentido de diferentes relações sociais e suas importâncias na vida de cada pessoa. Aqui, em trecho sobre a questão da trajetória, subjetividade e redes sociais, fala sobre como “memórias são refeitas e reinterpretadas, alterando a percepção de si e dos outros” (VELHO,2011:174) na vida social e nas relações, e ainda que “existe toda uma gama de mistérios, obscuridade, segredos, meias verdades que podem surpreender ou jamais serem descobertos nos processos de interação social” (VELHO, 2011:14).

Uma das orientandas de Gilberto Velho, Karina Kuschnir (2007), observa que nas redes opera a lógica da “dádiva” maussiana, em que a obrigação de dar, receber e retribuir, regula o fluxo de troca no campo da política do Rio de Janeiro. Aponta para o entendimento de política enquanto acesso a recursos públicos, e nessa relação, o político é um *mediador* entre esses recursos e diversas comunidades locais e diferentes níveis de poder.

Esse tipo de lógica pode ser um dos mecanismos que influenciam na constituição da rede da presente pesquisa. Quando, por exemplo, um egresso fala sobre o sentimento de “responsabilidade” com o qual saiu do curso, e seu ímpeto de mudança das relações a qual pertence, pode-se pensar em termos de retribuição da “dádiva” que seria apoderar-se desses conhecimentos e experiências. Essa dádiva, ou essa “sensibilidade”, ou o papel de “cidadão”, é vista por estas pessoas como muito valiosa, e em exclamações como “[...]...ah quando tu sai do GDE tu quer falar como todo mundo sobre o assunto...” vemos que existe uma vontade de compartilhar as descobertas com as pessoas mais próximas. Mesmo que tal dádiva não seja retribuída diretamente para as professoras e tutoras e equipe do curso, é retribuída quando aplicada na escola, nas relações e ambientes profissionais dessas pessoas. É possível traçar uma relação entre o denso conteúdo acerca de movimentos sociais e conscientização acerca de violências, assim como uma postura de engajamento nas temáticas raciais, étnicas e de gênero

da equipe do curso, e os projetos anteriores e das egressas, assim como suas inclinações pessoais, geram esse deslocamento do processo de retribuição.

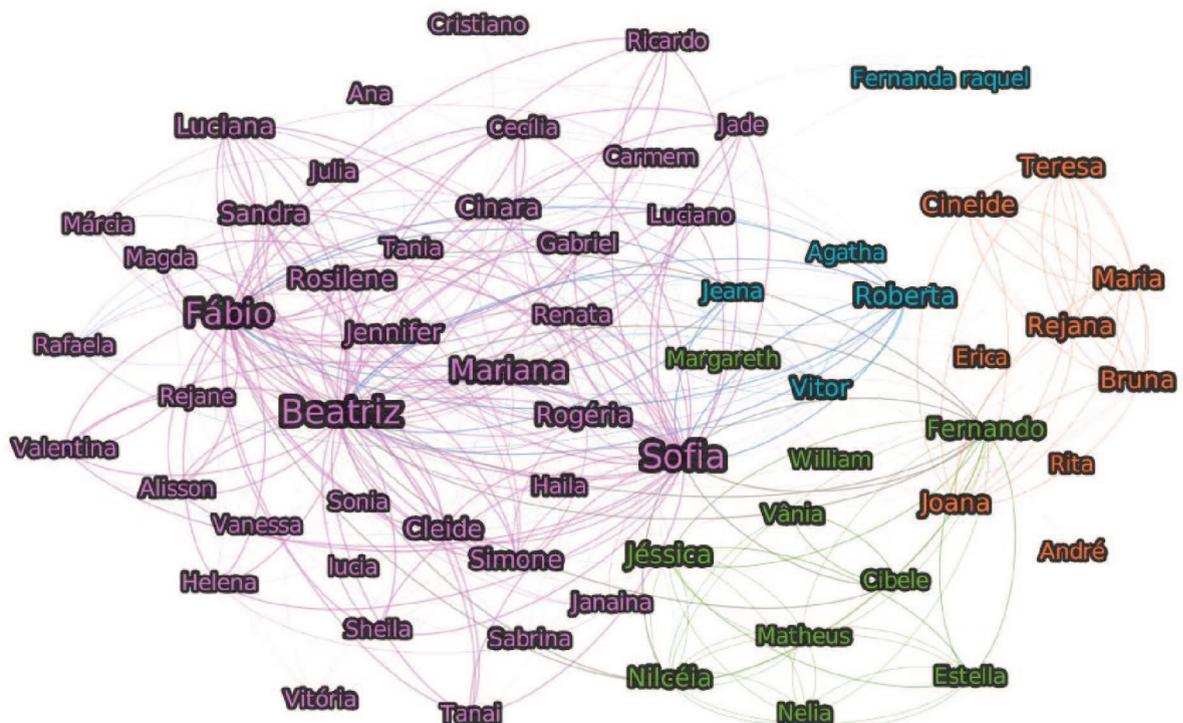
Nesse processo, tornam-se mediadores, agentes sociais que transitam entre os dois pólos, transmitindo ideias, práticas sociais, informação e objetos no ambiente urbano da metrópole.

"Os indivíduos, especialmente em meio **metropolitano**, estão potencialmente expostos a experiências muito diferenciadas, na medida em que se deslocam e têm contato com universos sociológicos, estilos de vida e modos de percepção da realidade distintos e mesmo contrastantes. Ora, certos indivíduos mais do que outros não só fazem esse **trânsito** mas desempenham o papel de **mediadores entre diferentes mundos, estilos de vida e experiências**." (Gilberto Velho e Karina Kuschnir, 2001:20)

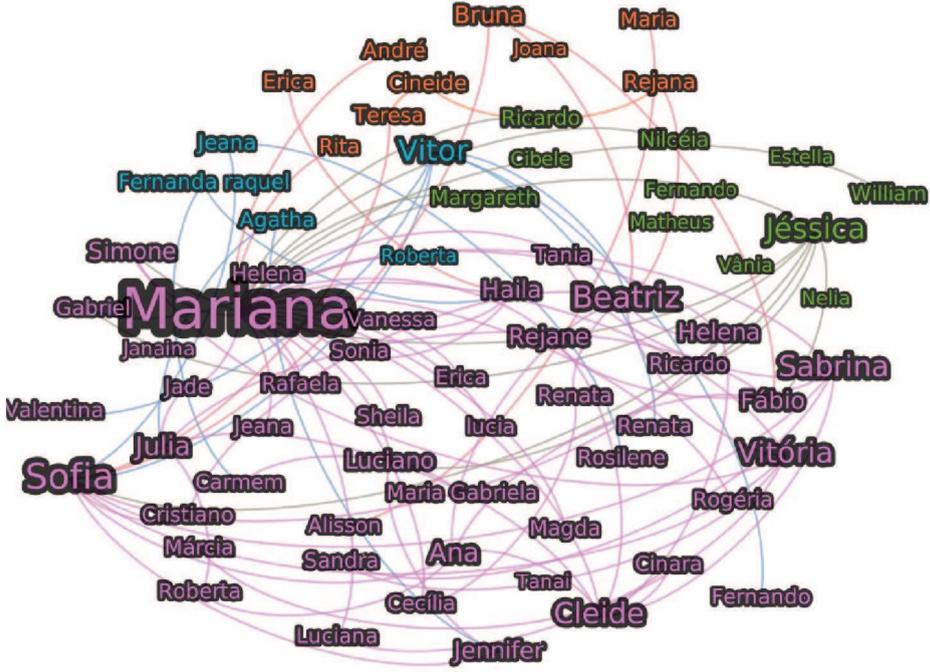
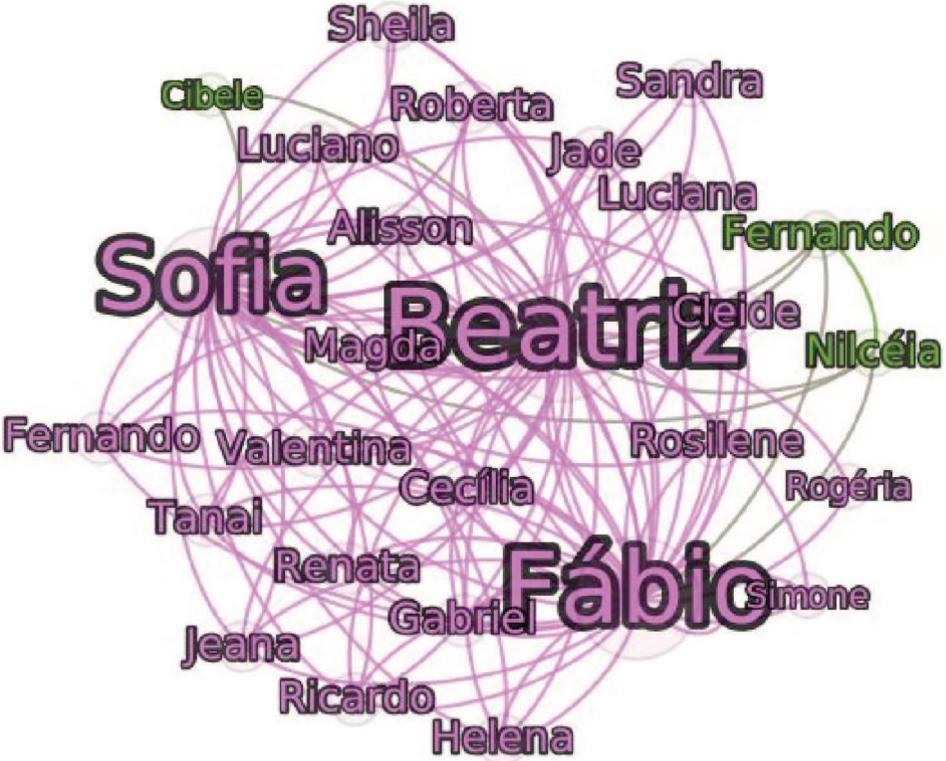
### 5.2.1 VÍNCULOS E CONEXÕES DA REDE

Neste item apresento os tipos de vínculos constituintes da rede que foram identificados na pesquisa e suas propriedades dentro das teorias de análise de redes. Apresento uma rede geral da pesquisa, e em seguida, com o objetivo tornar esses agrupamentos mais compreensíveis as separo em diferentes categorias.

Rede 1 - Rede Geral da Pesquisa



**Quadro 3 - Diferentes Conexões da Rede Geral**

<p><b>Por Menção:</b></p> <p>Identificamos aqui a centralidade de Mariana na rede geral do GDE. Aqui, ela é uma das pessoas que mais se recorda e menciona nomes tanto da equipe como das egressas. Temos uma rede de densidade média, já que muitas pessoas não mencionaram ninguém.</p>	 <p>A network graph with Mariana at the center, highlighted in purple. She is connected to a large number of other nodes, including Bruna, André, Joana, Maria, Erica, Cineide, Teresa, Ricardo, Rejana, Jeana, Rita, Vitor, Cibele, Nilcéia, Estela, William, Fernanda raquel, Agatha, Margareth, Fernando, Matheus, Jéssica, Simone, Helena, Roberta, Tania, Vânia, Nella, Gabriela, Vanessa, Haila, Beatriz, Janaina, Sonia, Rejane, Helena, Sabrina, Jade, Rafaela, Erica, Renata, Ricardo, Fábio, Valentina, Jeana, Sheila, Lucia, Renata, Rosilene, Vitória, Sofia, Carmem, Luciano, Maria Gabriela, Rogéria, Cristiano, Alisson, Magda, Ana, Tanai, Cinara, Márcia, Sandra, Cecília, Tanai, Cleide, Roberto, Luciana, and Jennifer. The nodes are color-coded in various colors like blue, green, orange, and purple.</p>
<p><b>Equipe (Capital-Oeste):</b></p> <p>Aqui, podemos identificar que apenas pessoas da região oeste foram integradas à rede metropolitana, que foram as que participaram da pesquisa para além do público da capital do estado. Vemos a centralidade de 3 coordenadoras que receberam muitas menções.</p>	 <p>A network graph focusing on the Oeste region. The central nodes are Sofia, Beatriz, and Fábio, all highlighted in purple. They are connected to a dense network of other individuals including Sheilla, Cibele, Roberta, Sandra, Luciano, Jade, Luciana, Fernando, Alisson, Magda, Nilcéia, Rosilene, Rogéria, Cecília, Renata, Simone, Jeana, Ricardo, Helena, and Tanai. The nodes are color-coded in various colors like green, orange, and purple.</p>

**Vínculo Afetivo:**

Os vínculos afetivos foram os que tiveram mais densidade, já que cada pessoa retratada foi mencionada ao menos um vez enquanto amiga que foi feita durante o curso.

**Vínculo Profissional:**

Esses foram os vínculos profissionais identificados na pesquisa das 3 regiões, capital, norte e oeste; na capital são as relações entre as professoras da UFSC que se destacam, enquanto no oeste são as relações no Conselho de Regional de Psicologia.



Pode-se perceber nas representações de rede que foram inseridas acima que o tamanho do nome da pessoa varia, sendo que alguns nomes aparecem maiores e mais ao centro enquanto outros nomes aparecem menores e mais às margens da rede. Tanto seu tamanho

como sua posição na rede são definidas a partir do número de relações identificadas para cada pessoa assim como os tipos de relações que mantêm. Como forma de dar conta dessas variáveis, foram categorizadas as relações identificadas em 4 tipos: 1 - Relações de menção, nas quais a pessoa não participou de nenhum momento da pesquisa mas foi mencionada por alguém; 2 - Relações de trabalho, que se referem a pessoas que tinham algum vínculo profissional antes do GDE; 3 - Relações entre as egressas, ou seja, colegas dos mesmos pólos que participaram da pesquisa; 4 - Relação entre tutoras e professoras do curso. Cada uma dessas relações corresponde a um valor, e isso dá uma espessura para sua conexão na rede.

Dividido por tipo de relação, no Quadro 3 temos imagens onde fica mais fácil identificar as relações de diferentes pesos entre as egressas. Pessoas que eram parte da equipe do curso estão conectadas por essas linhas mais grossas e estão posicionadas ao centro. Essa organização se desfaz a partir do momento que removemos essas pessoas da rede, como demonstrado na Rede 5 mais adiante.

Para a construção dos vínculos de dentro da equipe do GDE, foram traçadas conexões entre as coordenadoras que participaram da pesquisa, as tutoras e professoras que foram também mencionadas ou que participaram da pesquisa. Assim, esses vínculos foram pensados de forma direcionada, sendo originados das coordenadoras gerais para as professoras, e das coordenadoras para as tutoras. Sabendo que muitas das professoras que ministraram aulas do curso lecionam na mesma universidade, e que muitas das egressas do curso já trabalhavam juntas antes de fazer o GDE, a construção dos vínculos profissionais que constituem a rede foi traçada, essa de forma não direcionada, representada por um vínculo igualitário entre esses grupos de pessoas com conexões profissionais externas ao curso.

A partir da dinâmica de menções de outras egressas e tutoras, que está mais presente no formulário, pois nele havia uma questão que inquiria sobre pessoas marcantes na formação, ou pessoas com as quais ainda havia manutenção de contato, os vínculos de menção das representações de rede foram produzidos. Essas informações não saíram somente do formulário: levei em conta também entrevistas e encontros em que alguma pessoa era mencionada.

Por fim, um último tipo de vínculo foi inserido na rede, a partir das experiências de campo, e levando em conta os grupos de Whatsapp, que foi considerada a *rede de afetividade*: pessoas que participaram conjuntamente da pesquisa, que estão nos mesmos grupos de Whatsapp e demonstraram participação ativa neles. relato sobre a carona que recebi na região

oeste é um bom exemplo desta rede: Algumas pessoas informaram no formulário alguma amizade mais duradoura, como foi o caso de algumas participantes, que mesmo antes de chegarem na questão em que eu lhes solicitava que lembrassem de outras egressas marcantes, informavam que mantinham um laço de amizade com alguma colega do curso.

**“Convivo diretamente com uma antiga colega,** entre outros que acompanho mais pelas redes sociais. Em mais presença são esses. Mas todo o grupo foi muito importante!” Psicóloga da Região Oeste Catarinense

Assim, as representações de rede do GDE que foram produzidas para essa pesquisa são constituídas por 4 tipos de vínculo que representam diferentes relações na rede, e por conta disso influenciam na circulação de informação e na morfologia da rede. Essas 4 possibilidades de vínculo são representações aproximadas e que não correspondem a uma verdade absoluta sobre essas relações. São aproximações que procuram representar a pluralidade de vínculos dentro da rede, ou seja, diversas redes menores que são compostas pela rede maior, e ao mesmo tempo a constituem.

São os quatro tipos de vínculos definidos na rede:

- a) vínculo da equipe de coordenação;
- b) vínculos profissionais externos ao GDE;
- c) vínculos de afetividade entre egressas que foram identificados ao longo da pesquisa de campo;
- d) vínculos de menção ou memória, em que foi solicitado que as participantes da pesquisa recordem pessoas que foram marcantes durante a realização do curso.

Os gráficos mostram que egressas mantêm mais relações entre outras egressas, e que por manterem uma gama mais ampla de relações dentro da rede conectam diferentes agrupamentos. Pois, considerando que uma das coisas que constituem essa rede é a informação, esse tipo de integrante da rede assume um papel relevante de difusão, de circulação da informação.

Pessoas que mantêm relações mais estreitas apenas com membros da equipe coordenadora e com a rede que já possuíam antes de fazer o GDE, como a rede de relações profissionais externa, também têm um papel de manutenção importante da rede geral, no sentido de manter os agrupamentos que foram constituídos a partir da experiência no curso.





entanto organizado de outra forma, como no Item 2 do Quadro 4, Mariana se localiza em posições mais marginais da rede, pois existiram pessoas que obtiveram destaque na representação por terem sido muito lembradas.

Analisar a densidade de uma rede pode oferecer insight sobre o quanto as pessoas são influenciadas pelo conteúdo presente nessas relações e pelas relações. Quanto mais densa a rede, mais poder, conceitos, informações e recursos circulam por ela, e nesse sentido, é importante observar, como vimos acima, as posições que cada pessoa ocupa na rede. Quando usamos de relações que não possuem direcionamento, a exemplo da diferença na posição de Mariana no gráfico de acordo com o tipo de relação que estávamos analisando, não observamos com clareza como o fluxo de poder e de informação circula pela rede. As pessoas que ocupam uma posição de maior centralidade no segundo quadro têm mais influência sobre outros membros da rede, pois todos se recordam delas. Essas pessoas são as mais prováveis de produzir conexões entre essa rede e redes “externas”, assim como por serem as coordenadoras, estiveram nesse lugar de mais destaque na hierarquia da organização do curso, detendo mais informações e possuindo uma capacidade de mediação maior que outros integrantes da rede.

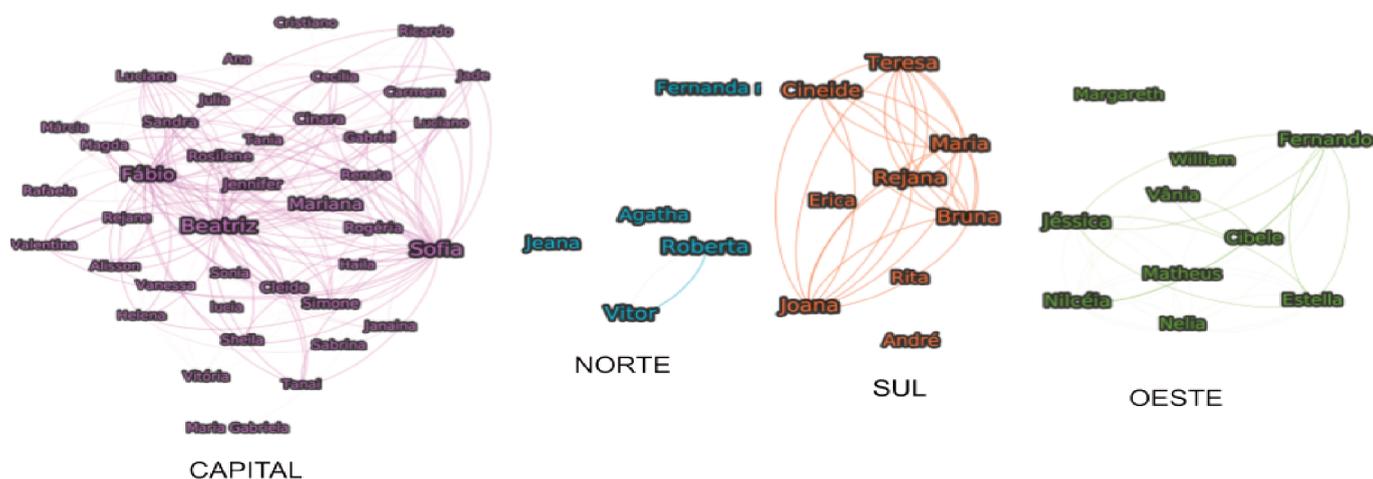
A densidade pode não se dar de forma regular dentro da rede, como vimos no caso das redes da cada região, e em alguns pontos das redes alguma pessoa pode estar conectada com mais ou menos pessoas direta e indiretamente. Assim, essas pessoas que conhecem mais pessoas assumem uma posição de centralidade dentro da rede. Quando uma pessoa se encontra conectada com dois diferentes aglomerados ela possui uma posição de ponte entre esses dois núcleos, e dependendo da análise da direção das relações ela pode ser uma professora, como vemos o caso de Sofia e Beatriz, que são lembradas por todos e recebem mais menções, ou como Mariana, que é quem se lembra de mais pessoas. As três possuem grande centralidade no mapa, mas as relações estabelecidas possuem características distintas. Podemos dizer que Sofia e Beatriz possuem uma maior influência em diferentes agrupamentos dentro da rede, ao passo que Mariana pode ser considerada como mais interessada nos conteúdos que circulam por diferentes agrupamentos. Essas categorias de integrantes, que circulam a informação, ajudam a sustentar o que identifiquei como essas redes adjacentes e secundárias que permanecem após a realização do curso. Essas redes, constituída por afetos e pela transmissão de saberes, tem o potencial de se tornarem redes de resistência tanto no âmbito da vida pessoal, como no âmbito da vida social e política das egressas. Assim,

como veremos a frente, nas regiões onde as redes foram mais esparsas, como a do norte do estado, os discursos sobre os tensionamentos políticos no Brasil de 2019 acerca dos “direitos humanos”, “diversidades” e educação evocam medo e ansiedade. Ao passo que em redes mais densas como na capital e na região oeste, identifiquei discursos de resistência e luta e prol das “diversidades” e “direitos humanos”.

### 5.2.3 REGIÕES

Neste item faço uma divisão das redes de acordo com a região geográfica de cada participante da pesquisa analisando as diferentes características dos agrupamentos de cada região.

#### Rede 2 - Separação por Região



Parto do raciocínio de que havia uma rede inicial da coordenação e tutoras. Esta se atualizou durante a realização do curso é de onde a rede do GDE em SC parte. As redes adjacentes e secundárias seriam as redes de Whatsapp regionais do curso e as relações de afeto que se constituem durante e após o curso, e que se mantêm por conta da circulação de informação, assumindo essa diferentes propriedades em cada localização geográfica. Cada pessoa da rede ajuda a construí-la e também é responsável por sua manutenção, tendo uma existência individual e produzindo outras redes para além da que está sendo analisada. Essa

rede secundária que se constituiu assume diferentes papéis e é grandemente influenciada pela rede central, que nesse caso se localiza na metrópole.

Metrópole aqui está sendo compreendida como a capital, Florianópolis, e suas cidades satélites. Contexto de uma sociedade complexa diversa em população, aqui a cidade de Florianópolis assume uma posição central por conta de ser onde está sediada a UFSC e, por conta disso, ter sido a cidade em que a coordenação do GDE esteve estabelecida. Em Florianópolis houve o maior número de turmas e isso implica em um maior número de egressas da região, bem como maior número de tutoras e professoras. O que podemos ver neste mapa geral de todas as pessoas que participaram e/ou foram mencionadas na pesquisa é o tipo de conexão que foi identificada entre os pólos sul e oeste do estado: são semelhantes, são mais coesos, as relações mais equilibradas do que, por exemplo, no nodo norte, em azul, em que ficam mais à margem do aglomerado da capital. Ainda sobre essas relações, podemos identificar que existe uma “densidade” diferente em cada cor de rede que representa diferentes regiões.

A rede da capital é mais densa, ao passo que a rede do norte é a menos densa. A densidade da rede é quase sempre definida como a relação entre relacionamentos que de fato existem na rede, que foram informados pelas participantes, ou a proporção dos relacionamentos que poderia existir entre as participantes da pesquisa se elas fossem todas diretamente conectadas. Isso significa que de todas as relações possíveis entre as pessoas da rede, a da capital é a que mais aproxima do número máximo, tornando-a mais densa, enquanto a rede norte, de todas as suas possibilidades de conexão possui apenas duas. Esse tipo de informação fala sobre o tipo de participante da pesquisa antes de falar sobre o curso. Digo isso pois a rede da capital é formada por pessoas que mantêm mais relações entre si, enquanto as pessoas da rede norte participaram em pouco número e não mencionaram ou recomendaram outras pessoas para participação, o que fala mais sobre suas redes pessoais.

Foi na região norte que escutei a maior parte dos relatos de solidão e medo com relação a transição do governo Bolsonaro. Jeana, professora do ensino básico da região, em nosso primeiro grupo focal, disse que se sentia “em uma lata de sardinha”, muito só.

“Minha filha me diz que SC é muito preconceituosa. **Estou me sentindo uma sardinha.** Eles são muito evangélicos, tenho muitas dificuldades por ter feito o GDE. **Uma mãe entrou e viu minhas redes sociais, observou que eu tinha mencionado a especialização do GDE e começou a me perseguir.** Recebi uma advertência verbal da professora. Me senti acuada na reunião onde tinha pais que queriam que se falasse sobre isto em sala de aula. Me sinto bem espremida em uma

das escolas. A outra é mais aberta e tem diversidade no campo das missões.”  
Professora da Região Norte Catarinense

Um colega da mesma região, Vítor, professor do ensino fundamental, também relatou que sentia mais receio com relação ao ambiente escolar e troca de governo.

“**Eu tenho tomado mais cuidado** com a forma que abordar determinados temas no ambiente escolar. **Busco apresentar conteúdos que não seja identificados como ‘ideologia de gênero’**” .Professora da Região Norte Catarinense

Em compensação, as narrativas sobre isso no oeste e na capital, duas das redes mais densas, eram de um maior enfrentamento, falando mais sobre alternativas de resistência.

“Gratidão pela oportunidade de crescer como pessoa e profissional. São tempos difíceis. **Precisamos nos unir.**” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

“Sou outra pessoa. Uma mulher mais ativa na sociedade e que tem empatia e sororidade por outras mulheres. Que acredita na luta pelos direitos humanos. **Tudo isso me fortalece dia a dia nos diálogos em casa, nas ruas, na academia**”.  
Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Ou seja, nesse processo em que a dimensão subjetiva das egressas se encontra em jogo, as quais sentem mais ou menos receio com relação a determinadas mudanças sociais, podemos perceber que onde havia redes mais estreitas, havia maior sentimento de coletivo e segurança para os enfrentamentos ligados às temáticas do GDE. Identificamos aqui as diferentes influências subjetivas da rede, na qual, uma rede mais estreita está relacionada com um maior discurso e postura de resistência e engajamento político, enquanto na rede de menor densidade as narrativas acerca de receio e ansiedade se destacam.

#### 5.2.4 VÍNCULOS DE AFETO E QUESTÕES SUBJETIVAS

O curso do GDE aparece como um fator que fortalece relações ao passo que também as produz. É interessante pensarmos essa dinâmica de interação entre as pessoas como forma de refletir sobre o que está sendo dito pelas egressas. Nas suas narrativas pode-se identificar diferentes tipos de relação: relações afetivas, relações profissionais prévias ao GDE, relações profissionais que se constituíram entre membros da equipe durante e após o GDE, assim como relações de menção que são pessoas bastante lembradas.

Muitas das pessoas entrevistadas evocam palavras de carinho e de nostalgia em suas narrativas. Em cada região é possível identificar diferentes tipos de relação que se produziram a partir do curso. No trabalho de campo foi possível ver essas relações de afetividade com

mais clareza, como no caso do oeste, em que a rede de afetos existente foi uma das principais formas de entrada no campo.

Também podemos identificar, através do formulário, as recordações carinhosas a respeito de tutoras e coordenadores.

“Embora não mantenho contato constante, mas duas professoras do GDE foram muito importante para mim devido seus conhecimentos no tema: Professora Beatriz e Professora Sofia, penso que o GDE não existiria sem elas.” Professor da Região Metropolitana de Florianópolis

Algumas narram que fizeram amizades que duram até o momento presente, e isso, como pude ver em relatos das entrevistas, acaba configurando uma rede de apoio e resistência quando em momentos de disputa e tensão acerca desses sentidos sobre a *diversidade*.

“Nós trabalhamos na mesma escola, então fica mais fácil lidar com essas questões”  
Duas pessoas da Região Norte do estado, um professor e uma professora.

Ainda pensando nos processos subjetivos que circulam na rede, podemos identificar na seguinte fala de uma ex-coordenadora como o preparo para a lida com questões relacionadas a gênero, questões étnico-raciais e diversidades possibilitou um aprendizado que é útil em seu novo momento profissional, pois a experiência de coordenar um curso como esse preparou-a para essas situações em diferentes espaços.

“Eu me tornei coordenador de um curso de graduação; com o GDE eu ganhei uma carcaça. Lá eu tenho mais problemas com professores do que com alunos. Muitos alunos com necessidade de resgate. **A coordenação do GDE me deu uma sensibilidade para lidar com as normas que não dão conta da diversidade.**”  
Ex-coordenadora em entrevista para a pesquisa

São diferentes tipos de relação que carregam diferentes valores e sentidos quando em diálogo, mas que ainda assim têm uma certa orientação em comum: esse projeto político alinhado com os direitos humanos, diversidade, estudos de gênero, raciais e feministas, o que pode ser pensado como um “conjunto de cadeias de relacionamentos sociais que se propagam a partir de um ego, embora cada um dos relacionamentos específicos possam ter sua própria existência” (Ulf Hannerz, 2015).

Se o curso foi em algum nível um transformador de relações e de contextos de sociabilidade nos lugares onde é aplicado, e se ele consolida redes e produz um impacto onde se planejava intervir - a área da educação -, também foi e atuou como uma fonte de diversas novas mediações nas vidas das pessoas que realizaram o curso, o que acaba transformando e influenciando suas relações sociais de alguma forma. Os conceitos que foram transmitidos pelo curso detêm uma certa influência sobre os fluxos de informação que dão forma ao curso

como um todo (HANNERZ, 1992). Essa troca de informações e fluxos é capaz de gerar padrões normativos para a conduta dos grupos, assim como padrões de identificação, como vimos acima. Os fluxos que circulam na redes são as trocas de informação, de recursos, de poder político, afiliações internacionais, assim como a transmissão de conceitos e valores: as trocas de informação. O que estou chamando de fluxos entre as pessoas com quem pesquisei tem um efeito direto na configuração do status social dessas pessoas, vide seu projeto de progressão profissional.

Concluo o presente capítulo dando ênfase ao fato de que essas redes, presentes neste e no próximo capítulo, são frutos de uma abstração, na tentativa de representar e analisar o que pude acessar do universo de minha pesquisa. Aqui, tento representar relações que são complexas e pautadas por processos subjetivos. Portanto as análises produzidas neste capítulo são meras aproximações, com o intuito de produzir uma análise sobre o GDE que dê conta da pluralidade de relações que constitui o curso.

Seguindo a linha de outras pesquisas feitas a respeito do curso que destacam a experiência das egressas em seus processos subjetivos, e partem do pressuposto de que relações que não existiam antes se produziram a partir da experiência do curso, e ainda a linha de pesquisas de redes acerca de processos educativos e de formação, a partir da premissa de que o material científico que foi publicado se soma ao corpus teórico dos campos do conhecimento com os quais o curso se relaciona, entendo que a análise de redes e a leitura teórica acerca da subjetividade dialogam com outras metodologias de pesquisa contemporânea relacionadas a esses temas.

No capítulo a seguir, aprofundo a análise acerca dos sentidos das informações e conceitos que circulam e constituíram a rede, fazendo uma análise mais detalhada das publicações finais das egressas (TCC) como produto final e concretização do curso na vida profissional das mesmas.

Por fim, neste capítulo é possível observar como as egressas se tornam mediadoras dessas diferentes ideias e debates em seus próprios meios de convívio. O conceito de mediador (VELHO, 2007), foi desenvolvido para pensar as relações sociais em ambientes metropolitanos. Da mesma forma o GDE estava sediado na metrópole catarinense, Florianópolis, e tinha o diferencial de propor a expandir o debate para a região rural, sendo justamente um processo de mediação entre diferentes grupos sociais, e realizando um tipo de processo de mediação similar ao qual fala o autor.

## **CAPÍTULO 6.**

### **ANÁLISE DOS TCCS**

No presente capítulo apresentarei as redes semânticas produzidas à partir das palavras chaves dos TCCs das egressas. Como forma de me aprofundar nos principais aspectos das redes semânticas, criei uma divisão das redes de acordo com seu principais eixos. A análise dessas redes semânticas dá origem ao que entendi como uma “gramática” do engajamento que se origina da experiência no curso.

#### **6.1 REDES SEMÂNTICAS A PARTIR DOS TCCS**

No capítulo anterior discorri sobre como, com os softwares de análise de redes é possível identificar, a partir da inserção das informações fornecidas pelas participantes da pesquisa, quais são as pessoas integrantes da rede que possuem o papel de conexão e mediação entre aglomerados da mesma. Essas pessoas são capazes de transitar e experienciar mais dimensões da rede do GDE, e como essa movimentação muitas vezes implica em um certo agenciamento de posições dentro da rede, são vistas como importantes na constituição da experiência do curso, como vimos mencionado acerca de Beatriz e Sofia, duas das coordenadoras. Assim, levando em conta essas informações que circulam na rede e que constituem o processo de aprendizagem e experiência no curso do GDE, considere relevante a análise dos TCCs através da metodologia de análise de redes semânticas produzidas a partir das palavras chave de seus trabalhos de conclusão de curso para entender da mesma forma, quais foram os principais e mais influentes conceitos neste processo.

As bancas de defesa dos TCCs do GDE foram organizadas simultaneamente em um sábado, que era o dia em que as aulas aconteciam<sup>55</sup>. Cada pólo teve uma data específica para as defesas dos TCCs, na qual várias orientadoras e professoras do curso se deslocavam para a cidade do pólo. A equipe organizadora destacou na entrevista, como as defesas em Florianópolis foram marcantes. Por ter um número maior de cursistas no pólo da capital mais de 40 TCCs foram defendidos em um mesmo dia, contanto com a participação de diversas

---

<sup>55</sup>Defesas dos TCCs: Praia Grande: 10/12/2016; Concórdia: 09/12/2016; Laguna e Itapema: 10/12/2016; Florianópolis: 17/12/2016

professoras e pesquisadoras/es de áreas afins às pesquisas das cursistas para montar bancas simultâneas com 3 membros cada.

O TCC, além de ampliar de alguma forma suas redes profissionais e individuais, aparece também como validação do conhecimento construído no curso em suas práticas profissionais:

**“Sempre cito meu TCC na minha prática docente,** bem como os conhecimentos adquiridos no curso.” Egressa da região de Florianópolis

**“Continuo a usar as redes online, enfoque no meu TCC GDE,** como espaço de partilha e pesquisa.” Egressa da região de Florianópolis

Observamos que tanto na busca de orientadoras para os TCCs quanto na organização destas bancas foram ativadas redes das coordenadoras e das professoras do curso e de outras instituições:

“Foi muito trabalhoso para conseguir encontrar tantas pessoas para que fossem orientadoras de todos aqueles trabalhos de conclusão de curso. A dificuldade também foi de conseguir montar as bancas. Ao final foram 140 TCCs e 89 orientadores (orientadores chegaram a pegar até 05 orientações)”. Ex- Coordenador do GDE

Muitas das pessoas chamadas para a orientação foram acionadas a partir das próprias redes das responsáveis, tanto redes proporcionadas pelo IEG enquanto instituto que atua na área dos estudos de gênero quanto redes ligadas aos departamentos, cursos de graduação e pós-graduação - redes individuais de professoras do GDE que se interconectam nesse momento<sup>56</sup>.

Analisarei neste capítulo os TCCs defendidos no final do curso. Observei que eles são utilizados pelas egressas tanto na validação de sua formação como são também utilizados em outros aspectos de suas vidas profissionais. Além disso são elementos que possibilitam a visualização dos conceitos em mais destaque, ou considerados mais importantes ao longo do curso, e de como esses se organizam pela experiência de todas as pessoas envolvidas no curso. Os TCCs possuem indicações de questões subjetivas de cada pesquisadora se, levarmos em conta os debates acerca da subjetividade do pesquisador. E falam então de como esses

---

<sup>56</sup>Das professoras e professores que ministraram disciplinas, em sua maioria integravam a rede de contatos do IEG e eram parte do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC segundo uma das coordenadoras, cerca de 70% do corpo docente de cursos de especialização da UFSC devem ser professores da instituição do quadro permanente, na análise dos relatórios oficiais na conclusão do curso, pode-se confirmar a maioria do corpo docente de instituições públicas do estado catarinense e vinculadas a rede de pesquisadoras do IEG, direta ou indiretamente.

conceitos foram apropriados entendidos pelas egressas, mostrado essa “gramática” de “engajamento” do curso.

Nas entrevistas e questionários as egressas evocavam com frequência suas experiências no processo de escrita e importância de seus trabalhos de conclusão de curso em suas carreiras. Elas relatam o tema escolhido e os impactos de seus TCCs nas demandas que recebem:

**“Meu TCC eu fiz sobre livro didático** e descobri que ele atinge um objetivo até certo ponto e não dá conta de tudo” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

**“Sou bastante requisitada para falar sobre temas como abuso no ambiente escolar** por conta de meu trabalho no GDE [...] algumas alunas se entusiasmaram com a pesquisa e decidiram ampliar o seu escopo para os arredores fora da escola.” Professora da Região Metropolitana de Florianópolis

Para pensar que tipo de conceitos estavam circulando por essa rede, já que minha reflexão sobre o curso é a posteriori, analisei os TCCs das egressas através da metodologia de redes semânticas (Jefferson Nascimento e Marcelo A. Moret, 2016). Assim, recolhi todas as palavras chaves presentes em seus TCCs, considerando-as como eixos em que as autoras desejam se inserir, campos do conhecimento que foram inspirados por sua presença no curso, e tracei conexões entre essas palavras chave para visualizar quais foram os conceitos que obtiveram mais atenção das cursistas e, em decorrência disso, talvez um maior impacto sobre suas formações profissionais.

Apresento a seguir um quadro semântico em que os conceitos chave de cada disciplina foram apresentados da mesma forma que os conceitos chave do TCC. É possível identificar no quadro abaixo, quais são as conexões entre os conceitos apresentados pela estrutura das disciplinas do curso, sendo que cada cor corresponde a um módulo do curso, já mencionados anteriormente. Essa visualização dos conceitos chave vinculados em cada um dos módulos nos permite traçar um paralelo com a rede semântica final de todos os TCCS. Assim, pode-se identificar as continuidades do material didático e dos temas trabalhados analisando as similaridades entre a Rede 1 e Rede 2, apresentada mais adiante. Existe uma certa continuidade que se repete tanto nas temáticas, como veremos abaixo, em redes que serão recortadas de acordo com os principais conceitos dos TCCS, quanto nas conexões que essas temáticas apresentam. Por exemplo, vemos temas como “Sexualidades” e “Escolas” em um mesmo agrupamento; também é possível identificar “Raça”, “Etnicidade” e “Interculturalidade”, como dois agrupamentos separados mas que aparecem uma ao lado da

outra. Esse tipo de agrupamento, que estou chamando aqui de “secundário”, pois está relacionado à proximidade dos temas nas representações apresentadas, é identificável também nos agrupamentos semânticos referentes aos TCCS, como veremos no subcapítulo 6.3. Podemos a partir das redes semânticas abaixo entender o processo inicial de constituição do que chamei de “gramática” de “engajamento” do GDE”.

Apresento a seguir algumas das possíveis organizações semânticas das palavras chaves dos TCCs do GDE. Por conta da maior quantidade de informação, as conexões individuais foram removidas do gráfico, deixando apenas a variável de tamanho da palavra para número de conexões, como foi feito nas representações anteriores. Esse tipo de método de análise pode ser chamado também de *nuvem semântica*, e pode considerar apenas o número de vezes que uma palavra aparece em determinado documento de texto. No caso de minha análise, adicionei também a quantidade de outras palavras chaves com as quais aparece relacionada. Assim, uma palavra de maior destaque no gráfico não apenas apareceu muitas vezes, mas também se conectou com outros temas de forma mais recorrente.

### Rede Semântica 1 - Conceitos chave das Disciplinas



### Rede Semântica 2 - Principais Palavras Chave



Na segunda rede, podemos identificar diferentes cores, que agrupam as palavras que tiveram mais recorrência juntas. Assim, é possível concluir que palavras em azul constituem um agrupamento, pois “Gênero”, “Educação Infantil” e “Plano Político Pedagógico” apareceram mais vezes em conjunto do que “Gênero” e “Escola”. O que não significa que essas palavras não aparecem juntas, dado que são as três maiores palavras do gráfico. Podemos identificar também dois agrupamentos acerca da questão de relações étnico raciais, o primeiro em verde e o segundo em cor de rosa, que poderiam estar em conjunto, mas como as palavras chave que foram inseridas nos trabalhos não foram alteradas em conteúdo<sup>57</sup> para produzir a representação, esses dois agrupamentos foram identificados (falarei mais sobre isso adiante). A quantidade de palavras chave aqui foi filtrada por conta da inteligibilidade da rede, levando em conta apenas as palavras que foram mencionadas no mínimo de sete TCCs e no máximo de 75 TCCs (número máximo de menções para a palavra “Gênero”).

Entendo que a relação entre TCCs e as disciplinas se dá na dimensão de que os principais conceitos que foram utilizados nos TCCs foram os conceitos que foram ensinados pelo curso, e pelo que se pode ver na rede em que se apresentam as relações entre os conceitos dos módulos, a mesma forma ou formas similares de agrupamento de conceitos se deram. Assim, podemos identificar que não somente um conceito gera impacto no processo de produção do TCC das egressas, mas existe uma gama de outros conceitos relacionados que são passados em conjunto e essas relações aprendidas em aula se repetem no momento de produção do trabalho final, a sua “gramática”. Também é possível identificar que, de acordo com o módulo e a disciplina, diferentes narrativas e descobertas são evocadas nos ambiente de debate do curso, como o moodle.

## 6.2 OS DIFERENTES AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS DOS TCCS

Não é uma verdadeira surpresa o fato de palavras como “Gênero”, “Diversidade”, “Educação” e “Escola” serem as mais citadas nos trabalhos, dado o nome do curso. O interessante é fazer agora uma filtragem dessas palavras para suas relações mais diminutas e entender que tipo de aglomerados de conceitos produzem. Essas são as palavras chaves que possuem um maior nível de conectividade de todos os TCCs: além de serem as palavras que

---

<sup>57</sup>Apenas em formatação

mais apareceram ao longo dos trabalhos, são também as que mais conectam trabalhos de diferentes temas. Esses diferentes aglomerados que se formam por conta da escolha do vocabulário para a definição de palavras chave dos TCCs os inserem em diferentes redes de produção dentro das publicações do GDE.

Podemos identificar uma rede que fica pouco coesa e não oferece muito insight sobre o campo de estudos em si; por exemplo, se procurássemos as redes de trabalhos que falam apenas sobre estudos étnico raciais poderíamos ver que não se conectam, ou conectam-se menos do que poderiam por conta da escolha de vocabulário. Ainda é importante destacar que muitos dos trabalhos, quando com relação aos outros principais temas do curso, estão inseridos no debate acerca dessas temáticas, mas como não as utilizam como palavras chave não aparecem nessa rede. Como forma de dar conta desse aspecto da organização da pesquisa, na lista de anexos apresentada ao fim do trabalho, com todos os títulos dos TCCs e suas palavras chaves, apresento uma divisão de trabalhos que possuem os conceitos trabalhados em cada um dos agrupamentos apresentado aqui, mas não se inserem na rede de palavras chave. Fica clara aqui mais uma das limitações deste método, e que estratégias utilizei para dar conta das mesmas.

O que esse tipo de representação nos oferece é pensar quais tipos de trabalhos aparecerem mais próximos, mais alinhados, e que tipos de conceitos foram os mais potentes dentro das produções acadêmicas que resultaram do GDE, quais são suas associações mais comuns e quais são as mais prováveis. Para produzir a rede semântica formada a partir de palavras chaves dos trabalhos finais das egressas, eu inseri manualmente as mais de 500 palavras chave dos trabalhos publicados. A rede de conexões fica dificilmente inteligível e as palavras impossíveis de ler, portanto não pude colocar a rede completa impressa.

### 6.2.1 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS: QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS

Esse foi o primeiro dos 3 grandes eixos identificados na rede semântica geral. Neste primeiro eixo de agrupamentos semânticos, apresento as relações entre as temáticas de etnicidade e relações raciais. Podemos aqui pensar que a “gramática de engajamento” trabalhada no curso acerca das questões raciais e étnicas relaciona e articula os termos presentes nas redes abaixo, de forma a trabalhar interdisciplinarmente. Após a apresentação das redes, apresento falas das egressas acerca dessas temáticas, com o intuito de trazer maior densidade etnográfica para este debate.

#### Rede Semântica 3 - Educação



Podemos identificar nesta primeira rede semântica, que articula questões raciais, que as questões relacionadas a raça aparecem interligadas a outros debates, com o destaque aqui para a relação entre as palavras chave “Antropologia” e “Etnografia”, assim como o conceito de “Escrevivência”, “Literatura Infantil”, “Mulher Negra”, “Interseccionalidade”, “Invisibilidade” e “Literatura Marginal”. Ainda, vemos conexões com a questão tecnológica, que se fez presente no curso, relacionadas a “Direitos Sexuais”, “Mulheres Na Polícia”, “Equidade De

Gênero” e “Revistas Feministas”.

#### Rede Semântica 4 - Negritude



Podemos observar na segunda rede semântica que trabalhos que desenvolveram sobre a temática de negritude, utilizando a palavra chave “Negros”, estão mais conectadas com questões de imigração, história de vida e trajetória escolar. Outro aspecto interessante da rede é o fato de estar também relacionada ao conceito chave de “Oeste de Santa Catarina” e com as palavras “Haitianos” e “Guineenses”.

#### Rede Semântica 5 - Relações Étnico Raciais



Podemos observar nesta terceira rede semântica que as noções de “Relações Étnico Raciais”, negritude e “Racismo” aparecem relacionadas a questões de travestilidade, “Nome Social”, “Preconceito”, “Combate ao preconceito” e “Conflito Hierárquico”, com destaque para as “Relações entre alun@s neg@s e professor@s branc@s”<sup>58</sup>. Podemos identificar novos desdobramentos dos estudos raciais apresentados no curso, relacionados ainda às questões de didática, ensino de sociologia, ensino médio e representações em sala de aula. Aqui fica mais evidente a integração de diferentes temas acerca da noção de diversidade, como foi a proposta do curso.

### Rede Semântica 6 - Agrupamentos sobre questões étnico raciais



Na representação final dessas redes, podemos identificar que, apesar de terem usado diferentes conceitos, palavras chave, para o desenvolvimento do trabalho, o que fez com que as redes semânticas tivessem esses diferentes agrupamentos, divididos em três para melhor análise, as questões de relações étnico-raciais, negritude, travestilidade, imigração e mulher

<sup>58</sup> Grafia exata de como foram inseridas as palavras chave. Escolha da egressa.

negra aparecem mais profundamente relacionadas com o eixo de trabalhos vinculados mais especificamente ao conceito de educação.

Como mencionei anteriormente em relato de campo sobre a experiência no oeste do estado, esta é uma questão que ficou aparente durante a realização da pesquisa. É possível ainda relacionar a situação de imigrantes no oeste do estado com o direcionamento do próprio curso, que visava tratar de questões étnico raciais integradas às questões de gênero e diversidade. Levando em conta ainda que parte das participantes da pesquisa da região mencionaram a questão racial como um fator importante de “sensibilização” a respeito da experiência do curso, é possível perceber que esse processo, que as afeta tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal, tem um impacto também na produção intelectual da região. Veremos nas redes a seguir que esta não foi a única rede que tratava de aspectos étnico-raciais e negritude, mas tais redes não aparecem tão localizadas geograficamente, e tão específicas acerca dos processos imigratórios como na rede em questão. Através desta análise é possível perceber o impacto intelectual causado pelos conteúdos relacionados à negritude e a questões raciais nas egressas da região oeste.

A seguir apresento alguns trechos de comentários de egressas acerca desses debates que tiveram espaço de discussão no moodle. Vemos no comentário abaixo que a temática racial já havia impactado a egressa em questão em um momento prévio de sua vida, como argumentei em capítulos anteriores. Essa é uma das questões que leva muitas cursistas a se matricularem no curso, e aqui apresento um relato dessa aluna relacionado a uma experiência na região metropolitana.

**“Presenciei várias cenas de racismo na vida**, no entanto, quando éramos adolescentes as coisas acontecem e nós sem muita informação não percebemos. Lembro de uma cena que estávamos em um grupo de seis pessoas caminhando de madrugada e fomos parados por policiais militares, todos os meninos foram revistados, e o único que apanhou sem motivo nenhum foi negro. Quando levou o tapa perguntou o porque estava apanhando e **o guarda falou que adorava dar na cara de preto**. Aquilo ficou marcado na vida de todos que ali estavam.” Professora da região de Florianópolis em relato no moodle, em outubro de 2015

Também é possível identificar em seus relatos como as egressas entendem que os debates influenciam em suas percepções e práticas no cotidiano escolar, mais ainda relacionando esses aprendizados a experiências vividas em sala de aula e a experiências pessoais sobre as quais retornam e refletem a partir das premissas de cada módulo.

**“Alunos e alunas negras tem seu cabelo chamado de "ruim", "bombril", em "brincadeiras" e discussões, também por seus pares. Houve um episódio na escola, este ano ,que me marcou bastante, havia um pessoal fazendo um trabalho com as crianças e adolescentes sobre "a cultura da paz", no encerramento desta atividade, uma jovem branca que estava mediando a atividade " fez uma brincadeira" ,no microfone, chamando o cabelo, de quem fiquei sabendo depois era seu companheiro, de cabelo "ruim" e "pixaim". Ninguém pareceu se incomodar com o que ela disse, mas eu fiquei profundamente incomodada e a chamei para conversar, o resultado foi que ela pediu desculpas pela fala racista, no microfone, diante de todos e todas. Acredito que as leituras motivam as ações e as embasam, o que é primordial para mudança, de si, e a intervenção no contexto escolar diante de toda e qualquer discriminação.”** Professora da região de Florianópolis em relato no moodle, em outubro de 2015

## **6.2.2 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS EM TORNO DE DIVERSIDADES**

No segundo grande eixo da rede semântica geral, podemos identificar quais são os agrupamentos semânticos, as relações e a “gramática” produzida acerca das questões relacionadas a “diversidades”. Desse modo, percebemos que existe uma gama bastante variada de termos correlacionados. Por exemplo, aspectos religiosos aparecem conectados a palavras chave como “medo de direção” e “mulher condutora”, assim como “nome social”, e há ainda um novo link aqui com a questão étnica, o que demonstra como os assuntos na verdade perpassam todos eixos, e a divisão que apresento tem caráter mais demonstrativo. Junto da apresentação das redes, trago falas das egressas como forma de aprofundamento do debate.

### Rede Semântica 7 - Diversidade



Aqui, identificamos uma variabilidade considerável dos temas interconectados à palavra “Diversidade” que demonstra seu caráter altamente articulável com outros contextos do curso, e aparece como um termo “guarda-chuva” para diversas questões, como o exemplo do TCC acerca de mulheres com medo de dirigir: ao utilizar a palavra chave “Diversidade” a autora correlaciona seu trabalho com diversas outras temáticas. No entanto, apesar de aparecerem em um mesmo eixo e agrupamento, esses trabalhos não necessariamente têm uma relação muito próxima de temática, sendo que essa conexão fica a cargo da palavra “Diversidade”.

### Rede Semântica 8 - Redes Sociais



Podemos observar neste quadro, acerca do eixo “Diversidade” com as redes semânticas, que trabalhos que desenvolveram sobre a temática de “Redes Sociais”, “Mídias”, “Movimentos Sociais de Gênero”, “Sociedade da Informação”, “Cibercultura”, “Legislação” e “Feminismo” aparecem conectados com religião, fenomenologia e história de Malala<sup>59</sup>. Podemos identificar aqui que as redes sociais e os aspectos tecnológicos e midiáticos dos movimentos sociais aparecem com destaque e se conectam com a noção de formação de professoras. Aqui podemos perceber que as principais conexões da rede, sua maior densidade, se encontram na etiqueta das redes sociais, trazendo assim uma predominância de trabalhos que tiveram enfoque sobre este assunto relacionado a formação de professoras e professores, trazendo destaque para a questão da tecnologia, que foi muito presente no curso por conta de sua modalidade à distância, o uso de materiais digitais e do ambiente virtual de ensino.

#### Rede Semântica 9 - Professoras



Vemos aqui a questão das deficiências em ambiente escolar aparecendo mais proeminente junto da palavra “Professoras” e da palavra “Formação Continuada”. Podemos identificar aqui a relação dos trabalhos que abordaram temáticas de formação continuada para professoras e professores no quesito “Diversidade”, mas abordando itens que aparecem em outros grandes eixos da rede, como os marcadores sociais da diferença, que

<sup>59</sup>Malala é conhecida por ser militante a favor dos direitos das crianças e mulheres. A jovem paquistanesa foi vítima de um atentado por conta de defender o direito de meninas irem à escola.

seriam mais relacionados ao primeiro grande eixo, assim como a sexualidade e abuso que aparecem com mais destaque no próximo eixo. Apresento abaixo um relato de um professor da região Oeste acerca do papel da e do professor/a em situação de discriminação em sala de aula:

“Nesse sentido, posso dizer que textos e aula tem me mostrado o quanto pequenas piadas, para descontrair a aula e atrair a atenção dos alunos, pode ser prejudicial, perpetuando preconceitos e concretizando-os como algo normal/comum, tem me ajudado na reflexão sobre as relações existentes nesse espaço e também com problematizações possíveis aos próprios membros da comunidade escolar que implique um pensamento autônomo e crítico sobre as desigualdades.” Egressa da região Oeste em relato no moodle, em outubro de 2015

### Rede Semântica 10 - Violência



Aqui é possível identificar algumas das relações e propriedades que foram vistas na rede anterior, mas com destaque para a questão do material trabalhado em sala de aula, o livro didático. Em paralelo com a rede anterior que focava em formação continuada de professores, temos aqui uma “expansão” do debate para além dos profissionais da educação em direção ao material trabalhado pelas escolas. Também podemos identificar nessa rede o item “Barreiras Sociais” juntamente ao “Livro Didático”. Sobre essa conscientização dos processo identitários contemporâneos outra professora da região oeste relata:

“A partir do momento em que iniciei o curso, refletir constantemente como seria, ser alvo de dois preconceitos. Hoje, a partir das discussões e leituras realizadas, percebo que o que de fato ocorre é que a sociedade impõe um padrão de aceitação que a minoria se encaixa, pois, a grande maioria possui uma característica, seja ela física ou cognitiva que foge à regra, e passam a "não existir" . Isso tudo historicamente

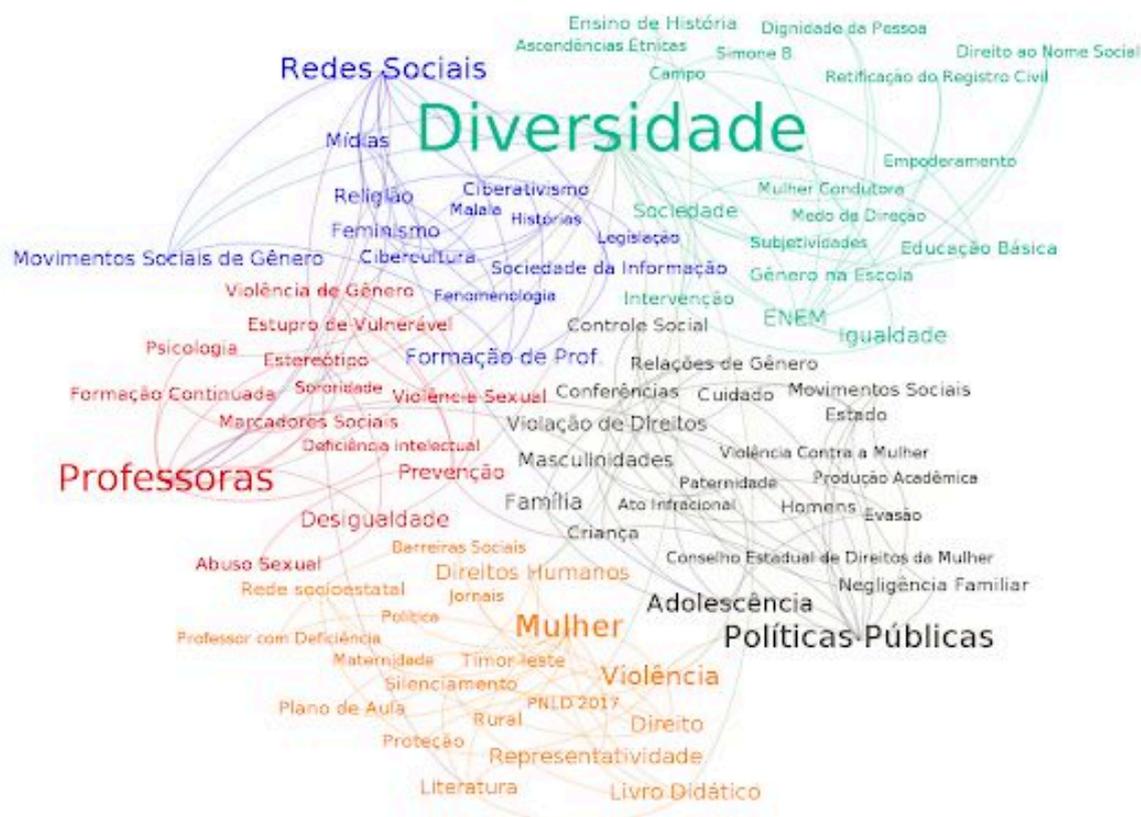
construído. A luta iniciou, os negros, gays, pobres, analfabetos, enfim, todos estão gritando suas identidades, gritando baixinho, mas gritando, uma hora se escuta e se materializa a igualdade, acredito nisso, pois o choro é livre!” Egressa da região Oeste em relato no moodle, em maio de 2016

### Rede Semântica 11 - Políticas Públicas



O aspecto mais proeminente deste agrupamento é o destaque que o conceito de “políticas públicas” assume, conectando aspectos que apareceram nas redes anteriores deste eixo com iniciativas estatais e governamentais tanto na questão escolar, e das “diversidades”, mas também avançando no âmbito doméstico, falando sobre “paternidade”, “Negligência Familiar”, e também já indicando suas conexões com o próximo grande eixo a ser apresentado, o eixo das “sexualidades”.

### Rede Semântica 12 - Agrupamentos em torno de “Diversidades”



É possível identificar também que a temática dos direitos humanos, políticas públicas e professoras aparece com mais intensidade aqui, vinculada a questões de infância, violação de direitos, abuso de vulnerável e direitos da mulher. Podemos verificar também na extremidade do topo da rede, à direita, que questões étnico-raciais também apareceram aqui, mas por conta da grafia e dos trabalhos com as quais este conceito se conecta apareceu em outro aglomerado da rede. Nessa rede vemos que há um destaque para a questão das políticas públicas, conectada fortemente com a noção de diversidade e com a categoria de professoras. Essa questão também fica mais evidente ao retomarmos os conceitos trabalhados ao longo do curso, que aparecem mais voltados para as questões relacionadas às negociações políticas de ação governamental, políticas públicas voltadas para a diversidade e direitos humanos. Na

progressão das últimas três redes podemos identificar a questão da formação continuada de professores e a análise dos livros didáticos como fortemente relacionadas a políticas públicas, que por sua vez se relacionam de modo geral com toda a rede do eixo das “Diversidades”.

### 6.2.3 AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS EM TORNO GÊNERO E SEXUALIDADES

No terceiro grande eixo semântico, podemos identificar quais são os agrupamentos semânticos, as relações e a “gramática” produzida acerca das questões relacionadas a “sexualidades”. Podemos identificar nesse grande eixo a proeminência de conceitos relacionados à educação, e a busca por temas que tenham maior aplicabilidade em sala de aula e no ambiente escolar. Após a apresentação das redes, apresento falas das egressas como forma de aprofundamento etnográfico do debate. Veremos também em falas mais adiante que muito do debate relacionado à sexualidade na escola foi voltado justamente para a solução e forma de lidar com situações de abuso e violência sexual no ambiente escolar.

#### Rede Semântica 13 - Gênero



### Rede Semântica 14 - Escola



### Rede Semântica 15 - Agrupamentos em torno das questões de “Gênero”



Podemos identificar nesse terceiro eixo de agrupamentos semânticos que “Gênero”, “Escola” e “Sexualidades” aparecem mais densamente conectados. Isso se dá pelo destaque que esses temas tiveram ao longo das disciplinas ministradas no GDE<sup>60</sup>. Esse conceitos aparecem conectados com temas como “Diversidade Sexual”, “Preconceito”, “Educação Infantil”, “Homofobia”, “Educação Especial”, “Gravidez” e “Ações Afirmativas”. Vemos novamente o tema da religião conectado, no topo central da rede, a esses temas; no entanto, nessa rede, o que surge é o “Fundamentalismo Religioso”, que aparece aqui como um aspecto “repressivo” das “diversidades”, aspecto este abordado dentro dos módulos do curso, trabalhando teoricamente os conceitos de educação laica e sua importância, como ancorado no eixo das relações étnico-raciais, quanto à representatividade de religiões que não as hegemônicas no ambiente escolar. É interessante perceber aqui que temas voltados para currículo e planejamento de aula, assim como ludicidade, são pertinentes para pensar formas de se trabalhar com esses conceitos em sala de aula. Podemos entender esse direcionamento também relacionado a própria postura do curso, que buscava desenvolver e ministrar aulas e atividades de formação que fossem dinâmicas e lúdicas, orientadas pelas metodologias e pedagogias feministas e pós-construtivistas, mencionadas nos capítulos iniciais.

---

<sup>60</sup>Disciplinas ministradas nesse eixo "Cultura, Etnocentrismo e Preconceito (Andréa Barreto, Daniela Manica, Julia Zaneti, Leila Araújo e Sérgio Carrara)" "A organização escolar e o processo de homogeneização e exclusão das diferenças (Marivete Gesser)" "Gênero: Um Conceito Importante para o Conhecimento do Mundo Social (Cristina Scheibe Wolff, Janine Gomes da Silva)" "Ensino Religião e Educação (Tânia Welter)" "Educação laica e ensino brasileiro (Tânia Welter)" "Políticas Públicas de Gênero no Campo da Educação (Mareli Eliane Graupe, Lúcia Aulete Burigo Silva)" "Gênero e Educação (Mareli Eliane Graupe, Lúcia Aulete Burigo Silva)" "Diversidade como princípio pedagógico inclusivo (Regina Ingrid Bragagnolo, Raquel Barbosa)" "Desigualdades de Gênero: movimentos sociais e políticas públicas (Andreia Barreto, Daniel Manica, Leila Araújo, Sérgio Carrara, Vanessa Leite)" "Teoria dos Movimentos Sociais e Lutas Sociais na América Latina, Desafios para uma Compreensão Descolonial Feminista (Pedro Rosas Magrini, Mara Coelho de Souza Lago)" "Educação, Diversidade e Direitos Humanos: a formação de professores a partir da alteridade radical (Leandro Castro Oltramari)" "Sexualidades Femininas e Prazer Sexual: Uma abordagem de Gênero (Olga Regina Zigelli Garcia, Miriam Pillar Grossi)" "Diversidade Sexual e Atenção à Saúde: Os dilemas do campo e (perpétua) (des)construção (Marcelo Vieira, Rodrigo Otávio Moretti Pires)" "Sexualidades, Estatísticas e Normalidades (Entrevista) (Tito Sena)" "Direitos Reprodutivos e Direitos sexuais - dimensão conceitual "Interfaces entre sexualidade e saúde sexual reprodutiva (Luciana Zucco, Olga Regina Zigelli Garcia)" "Gravidez na Adolescência - Alguns aspectos sócio antropológicos (Luciana Zucco, Olga Regina Zigelli Garcia)" "Na Escola se aprende que a diferença faz diferença (Berenice Bento)" "O Enfrentamento da homofobia e da transfobia familiar e a defesa de uma família protetiva (Felipe Areda)" "Projeto Papo Sério NIGS/UFSC: articulando reflexões sobre gênero e sexualidades nas escolas (Marisa Naspolini)" "Violência de Gênero, políticas públicas para seu enfrentamento e o papel do serviço social (Teresa Kleba Lisboa)" "Estudos de modos de reprodução de Justiça da lei maria da penha em Santa Catarina (Regina Ingrid Bragagnolo, Mara Coelho de Souza Lago, Theophilos Rifiotis)" "Rimando Amor e Dor: Reflexões sobre violência no vínculo afetivo conjugal (Miriam Pillar Grossi)".

Estudos realizados por Araci Asinelli-Luz e Josafá Moreira de Cunha (2011) e Rogério Junqueira (2009), demonstram a relevância de se discutir as questões relacionadas à homofobia, geradoras de diferentes formas de violência(s) no contexto escolar. Em si, “violência” não possui um único sentido, mas está aberta a múltiplos significados, pois há pluralidade de seus fenômenos. Desde a Escola de Manchester e do Estruturalismo Britânico, a disciplina da Antropologia entende o conflito como inerente à organização social, sendo uma forma de sociabilidade que aparece como motor do dinamismo das relações sociais, e portanto uma base teórica para a mediação desses conflitos se coloca como fator determinante na forma como serão administrados.

A seguir apresento relatos de egressas que foram extraídos do moodle, refletindo acerca das diversidades e sexualidades em ambiente escolar, pensando estratégias para a ação em sala de aula e acerca do processo de disseminação da informação. Aqui é interessante retomar a noção de “responsabilidade” evocada por uma das egressas, podendo-se analisar esses relatos a luz desse sentimento. É possível observar como essa forma de ação responsável, essa mediação, se constrói no relato das cursistas, reconhecendo a si mesmas como responsáveis pela disseminação da informação adquirida no curso como forma de ação para a redução de casos de violência e abuso.

“Acredito em primeiro lugar que a escola como instituição pública, precisa conhecer a realidade de cada aluno. O profissional da educação precisa dialogar constantemente com o educando, mostrando companheirismo, ser amigo. **Notamos no comportamento da criança quando tem algo errado, é neste momento como profissionais, devemos fazer a intervenção, dialogar e questionar, oferecendo ajuda,** pois estes indivíduos vão sempre tentar se isolar do grupo.” Cursista da região Oeste em relato no moodle, em maio de 2016

“**Assim como muit@s de nós não sabíamos como proceder, outr@s profissionais também estão desinformad@s, principalmente quando o abuso,** como abordou o vídeo, é com adolescentes de 14, 15 anos, já que estas meninas são rotuladas como culpadas e que provocam isso. Ou seja, a vítima se transforma em algoz, invertendo os papéis. Precisamos falar sobre isso na escola, em casa, com amig@s e familiares!!!!” Cursista de Florianópolis em relato no moodle, em maio de 2016

“Acho que, como o curso vem mostrando, **o caminho é o esclarecimento.** Temos que nos informar, estudar e fazer intervenções. Modestas ou não, sutis ou não. mas tentar extrapolar a necessidade que essa criança tem de ser estimulada e acompanhada de forma especial sim. De **um jeito que restitua sua auto estima, que a ajude a se libertar do sentimento de culpa e na reconstrução de si mesma.**” Cursista de Florianópolis em relato no moodle, em maio de 2016

Ainda temos falas nas quais podemos identificar um processo de criação de estratégias para a solução desses conflitos em diálogos com as instâncias públicas, conexões que foram analisadas no segundo eixo das redes semânticas e aparecem com mais intensidade neste eixo, que se volta justamente ao combate da violência e abuso sexual, de modo geral, mas principalmente no ambiente escolar.

**“A solução para casos de violência sexual seria o trabalho em conjunto de todos os profissionais,** desde direção, orientação pedagógica e professores, um espaço onde todos falem a mesma língua. Além da disponibilização de mais psicólogas para as unidades escolares, que atualmente encontram-se com apenas uma, para todas as escolas do município.” Cursista da região Oeste em relato no moodle, em maio de 2016

**“É importante que a escola trabalhe em conjunto com Conselho Tutelar, CRAS, assistência social do município responsável pelo atendimento de casos de violência e uma das funções é atuar na superação das discriminações.** Dessa forma as instituições públicas auxiliam na construção de uma ética de valorização da diversidade, sendo a família como algo que protege, cuida, ama e apoia e não a violência.” Cursista da região Oeste em relato no moodle, em maio de 2016

É possível identificar também que este trabalho de conscientização e disseminação da informação assume uma característica importante no reconhecimento de que essas violências acontecem em uma base cotidiana e constante, necessitando assim de atenção e uma postura pró-ativa por parte das profissionais, que devem abordar tais questões e se relacionar com as estudantes de maneira a encontrar alternativas em conjunto com a escola para a solução de seus problemas.

**“De certa forma o abuso é algo recorrente e habitual,** entretanto esses são expressados na forma de tortura psicológica quando apontam como as meninas devem se vestir e tanto quanto como elas devem agir. Esses abusos não vem de uma figura ou mesmo **estão institucionalizados de forma evidente, eles percorrem o espaço escolar de forma dissipada** que é quase impossível poupá-lo e visualizá-lo de forma tão concreta.” Cursista de Florianópolis em relato no moodle, em maio de 2016

**“O abuso ocorre de forma discreta e "charmosa" quando sutilmente exigem das meninas posturas dóceis e delicadas,** quando suas opiniões devem ser menos relevante do que a dos meninos, quando seus corpos embora escondidos devem ser produzidos para os meninos, quando sua fala deve ser abafada e quando por fim almejam exercer sua liberdade isso é visto como um convite.” Cursista de Florianópolis em relato no moodle, em maio de 2016

### 6.3 OS SENTIDOS DAS REDES SEMÂNTICAS

Percebemos a partir da análise dessas redes que a produção teórica e intelectual das egressas foi bastante influenciada pelas disciplinas ministradas pelo curso acerca dos três principais grandes temas que impactam na produção dos TCCs: a questão racial, sexualidade e gênero em contextos educativos, e diversidades no ambiente escolar dão o tom para a produção dos trabalhos finais. A rede de produção intelectual dessas egressas não se limita apenas ao campo da educação, mas abre-se de forma interdisciplinar para outros campos, como os da história, psicologia, pedagogia e direito, que aparecem conectados com os temas centrais do curso. Então, para além dos alinhamentos teóricos próprios do curso, as cursistas ajudam a ampliar o debate teórico acerca dessas questões por suas próprias experiências profissionais e subjetivas, que representam papel importante em sua trajetória e produção intelectual.

Não foi possível adicionar nas redes impressas, neste trabalho<sup>61</sup>, uma forma de organização que desse conta de demonstrar com maior clareza os títulos de cada trabalho na rede, considerando que, como os conceitos com mais conexões são gerados a partir de um processo de mesclagem das células correspondentes na tabela, a informação se perderia para esses principais conceitos. Desse modo, inseri um quadro com os dados em questão em anexo ao fim do trabalho. A premissa de que conseguimos identificar uma palavra com um maior índice de conexão implica em que ela será inserida na tabela importada para o programa o mesmo número de vezes que aparecer na análise, e então as palavras repetidas serão mescladas, juntando assim todas as conexões e dando seu lugar de centralidade na rede. Assim, teríamos o dado equivocado de que essas principais palavras pertencem a apenas um trabalho. Essa é uma limitação proveniente do fato de que os dados são inseridos no programa através de uma tabela no Excel. Colunas na tabela correspondem às categorias a que pertencem palavras e as relações que possuem. Se fossemos adicionar os títulos, as palavras mescladas não poderiam ter mais de um título relacionados a elas, pois ou todos os títulos

---

<sup>61</sup>É possível obter esse tipo de resultado utilizando plataformas online pagas para as redes produzidas por esses programas de análise. Essas plataformas permitem que se interaja com a rede e acesse dados de cada nodo e conceito, demonstrando suas conexões e uma série de informação que podem ser adicionadas a critério do/a pesquisador/a.

seriam inseridos dentro de uma mesma célula da tabela, configurando uma grande categoria que não se relaciona com as outras, ou cada título corresponderia a uma nova categoria, e isso também impossibilitaria visualização (pois seriam os únicos conceitos nestas categorias).

Pensar os conceitos como esse tipo de informação, transmitida pelos diversos mediadores da rede desta pesquisa, visa compreender em que medida os conceitos e noções que orbitam as categorias “Gênero”, “Diversidade” e “Escola” dialogam e produzem agrupamentos na rede. Latour (2019) reflete acerca dessas que chama de *redes de vínculos*. O vínculo, nesse sentido, se refere ao que é colocado em movimento. É a tentativa de definir o que “faz fazer” a rede: o que move sua produção, a circulação que se dá na mesma, quais são os vínculos que se criam e o que faz com que se criem. Não é necessariamente uma classificação dessas associações, mas antes a pretensão de entender seus motivos.

Nesse sentido, qual é o significado dessas relações e qual a influência das informações e conceitos que circulam nessas redes na vida dessas pessoas? Os agrupamentos semânticos podem ser usados para dar sentido a esses conceitos, já que eles não são isolados, e observando-os em relação temos uma ideia da forma como os conceitos trabalhados tiveram sentido para as egressas. Esses agrupamentos semânticos se referem a temas e tópicos que aparecem em conjunto na vida social e profissional dessas pessoas e no aporte conceitual do curso. Podemos dizer que essas redes são representações de formações culturais e sociais que permitem o aprendizado acerca dos modos de ação dessas egressas no mundo, algo como uma "gramática" de "engajamento" político. Essas redes, apresentadas como um desenho com o objetivo de demonstrar e descrever os esquemas de produção de conhecimento dos TCCs, também são referentes aos conceitos que geraram mais impacto em cada uma delas, sendo que foram os temas que consideraram relevantes para a produção de seu trabalho final. Claro, existe toda uma gama de coisas que jamais serão descobertas nos processos de interação social, pois memórias dessas pessoas são refeitas e reinterpretadas, alterando a percepção de si e dos outros (VELHO, 2011).

Assim, o curso influencia sua visão acerca de si mesmas e acerca do mundo, como analisei anteriormente. Esses mapas semânticos, apesar de meras representações, podem ser considerados uma "gramática", um compêndio dos conceitos presentes nesses processos de reinterpretação. Podemos entender tais representações semânticas como mapas mentais, nos termos de Gilberto Velho, que atuam como fatores de delimitação das identidades em questão, a partir de fronteiras simbólicas entre quem fez e quem não fez o curso. Ainda, podemos

identificar nas redes apresentadas que esses assuntos aparecem como proeminentes na produção dos trabalhos finais, por conta de aspectos que já foram mencionados anteriormente, como um alinhamento que já vem de suas experiências individuais e subjetivas, que é também o que as leva a participar e permanecer no curso, além dos alinhamentos da equipe do curso que, além de ter sido responsável pela produção do material didático, formou tutoras dentro dessas premissas para o auxílio das egressas. Esses sentidos e alinhamentos, portanto, formam mediados, nos termos de Velho (2011), pela equipe do curso e pelas próprias egressas dentro da rede do GDE e de sua expansão.

Busquei demonstrar no presente capítulo que os conceitos que foram extraídos dos TCCs possuem uma similaridade de agrupamento com a forma como foram abordados nas disciplinas; ou seja, a maneira como os conceitos trabalhados no curso foram apresentados às cursistas direcionou sua articulação nos TCCs das egressas. Esta conclusão mostra que o curso foi eficaz em sua proposta teórico-metodológica, dado que as cursistas conseguiram integrar os novos conhecimentos em um trabalho de pesquisa que esteve em muitos casos combinado a suas práticas docentes.

Esses alinhamentos teóricos do GDE se dão por conta de ser um curso que surge em um momento em que as políticas públicas na área da educação se aproximaram cada vez mais das premissas dos direitos humanos (Amanda Nogara Marcon; Luisa Evangelista Vieira Prudêncio; Marivete Gesser, 2016). Sua proposta de formação de professores nas temáticas de gênero e diversidades étnico-raciais está alinhada a uma política de direitos humanos, ao passo que é parte de um processo de construção de um campo de conhecimento e de uma área de formação que se dedicam a desconstruir visões universalistas de mundo. A escola, sob essa perspectiva, possui o potencial e a capacidade para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, aberta a novos aprendizados e promovendo o respeito às diferenças (Renata Tozetti; Marcos Claudio Signorelli; Daniel Canavese Oliveira, 2018 ).

Essa preocupação está presente no debate contemporâneo na área da educação, caracterizado pelas abordagens pós-construtivistas e pós-críticas que envolvem maior preocupação com as questões de agência, gênero, étnico-raciais, de classe e pós-coloniais, e entende que estes aspectos estão imbricados nos saberes transmitidos na escola. Também é um debate que vem sendo trabalhado no campo da antropologia há mais de décadas, e recebe atenção especial da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) na categoria “Antropologia e Direitos Humanos”, oriunda de um “concurso” financiado pela fundação Ford. Esse

concurso dá origem a publicações anuais de trabalhos de antropólogas e antropólogos brasileiros/as, com trabalhos considerados relevantes para o debate sobre Direitos Humanos no cenário brasileiro<sup>62</sup>.

Segundo preconizam as Diretrizes Político-Pedagógicas do GDE, o curso visa desenvolver a capacidade dos professores da rede pública de ensino de compreender e se posicionar diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais, com foco nas que requerem o reconhecimento e o respeito às diversidades (Renata Tozetti; Marcos Claudio Signorelli; Daniel Canavese Oliveira, 2018). A falta de visibilidade e de representatividade de grupos considerados minoritários, suas histórias, lutas e conquistas, nos debates escolares, contribui para narrativas que perpetuam estratificações sociais, dada a influência fundamental que as professoras e professores das escolas do sistema público de ensino exercem sobre esse cenário.

Ao passo que existe uma dimensão da produção do GDE que pode ser considerada como um localismo de categorias universais (Boaventura Souza Santos, 1997), suas apropriações e interpretações individuais e subjetivas por parte das egressas são também visionamentos localizados sobre o que foi declarado como universal. Podemos perceber nas redes semânticas apresentadas no presente capítulo que essas configurações e visionamentos locais do GDE assumiram três grandes categorias centrais: relações étnico-raciais, diversidades e gênero e sexualidades. Assim, entendemos que o aprendizado individual de cada egressa é único, e deve ser compreendido a partir do desenvolvimento histórico e geopolítico do país, bem como igualmente de suas trajetórias individuais e aspectos subjetivos, buscando ainda perceber as convergências e possíveis divergências que cursistas distintos possam apresentar em seu entendimento dos impactos deste tipo de programa nacional.

Neste capítulo também me aproximei da ideia final de “gramática” de “engajamento” do GDE, e descrevi com detalhes seus componentes através das redes semânticas e das análises acerca de cada agrupamento e tema central que ficam mais evidentes ao olharmos tanto para as redes semânticas que compõem as disciplinas quanto para as redes semânticas que foram feitas a partir dos TCCs. Entendemos que essa “gramática” de “engajamento” é política e tem efeito sobre a subjetividade das egressas. Essas egressas, assumindo uma

---

<sup>62</sup> O prêmio ABA-Ford de DH data do final dos anos 1990/início dos anos 2000, portanto e antecede inclusive aos governos Lula/Dilma que correspondem ao mesmo período do GDE.

posição de mediadoras podem então transmitir esses conhecimentos e conceitos, assim como as estratégias elaboradas para o combate às violências étnico-raciais e de gênero.

## **CAPÍTULO 7 - CONCLUSÃO:**

### **GDE: UMA "gramática" de "engajamento" POLÍTICO**

Concluo esta dissertação buscando articular todas as análises que desenvolvi ao longo dos 6 capítulos refletindo como o GDE "mudou a vida" de muitas pessoas, à partir do que nomeei no capítulo 6 como "gramática" do "engajamento".

#### **7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS.**

O curso GDE surge em um momento em que as políticas públicas na área da educação se alinham cada vez mais as premissas dos "direitos humanos". Sua proposta de formação de professores nas temáticas de gênero e diversidades étnico raciais está alinhada a uma política de direitos humanos emancipatória e progressista. Nesse sentido, pode-se pensar a oferta do curso GDE como uma estratégia de "gestão cultural" (HANNERZ, 1992), que se refere ao processo de gerenciamento da informação e sentidos compartilhados amplamente pela sociedade.

Neste processo de gestão da informação (HANNERZ, 1992) que foi o GDE, identifiquei a constituição dessas, que chamei de "gramáticas" de "engajamento", que se referem aos diversos conceitos que foram trabalhados no curso e a forma como foram apropriados e produziram efeitos na subjetividade das egressas. Essas egressas se tornam então mediadoras desse processo de gestão da informação. Informação esta, que consiste em conceitos teóricos e estratégias de enfrentamento de violências étnico raciais e de gênero. Essa "gramática" é resultado da influência deste processo de gestão, mas principalmente é originada na experiência compartilhada pelas cursistas. A política pública GDE é apropriada por todas essas pessoas, que produzem uma ampla na qual circulam tanto esses conceitos componentes da "gramática" de "engajamento", quanto afetividades, recursos e influência.

É imprescindível, no entanto, trazer à tona a centralidade do Estado nas políticas públicas e como a sua passagem por diversos mediadores acaba desdobrando novos sentidos e formas de ação política (AGUM, RISCADO, MENEZES, 2015). O papel do Estado na garantia de direitos universais é mais um fruto das diversas negociações de sentidos que permeiam tais noções. Entendo que o que está em jogo aqui são significados públicos, como aqueles de que fala Geertz em "Interpretação das Culturas" (1973). Concebidos

historicamente, tal como propõe Joan W. Scott (1999), esses significados públicos são vividos subjetivamente em diferentes esferas da vida e não apenas no plano profissional dos sujeitos.

A constituição de 1988 é o marco de quando o Estado brasileiro passa a ter seu campo de ação definido no tocante às políticas econômicas e sociais. A partir da constituição de 1988, as políticas públicas no Brasil foram formuladas como um “direito subjetivo do cidadão” e um dever do Estado. Estas políticas voltadas à promoção de direitos humanos, pensadas de cima para baixo, serão renegociadas e adaptadas, de acordo com os interesses e possibilidades das instâncias pelas quais passam até chegar à população alvo.

A iniciativa do GDE não foi isolada, e esteve inserida dentro de um momento histórico, no qual houve um direcionamento para as questões dos direitos humanos universais, para a redução da desigualdade. No entanto, os ideais sob os quais surgem os “direitos humanos” são pensados no berço da cultura ocidentalizante e universalizante e pressupõem sujeitos homogeneizados universais. Os sentidos transmitidos em cada uma das etapas do curso, sua dimensão administrativa, e sua execução, serão apreendidos e debatidos em um cenário onde haverá sempre múltiplas vozes e múltiplos interesses. Dessa forma, movimentos de defesa de tais direitos possuem potências de emancipação dos sujeitos e potências de caráter impositivo e homogeneizante da sua experiência, da noção de bem estar e igualdade. No entanto, mesmo a noção de um sujeito universal e de quais seriam seus direitos, é renegociada no desenvolver da política pública, que passa por diversas etapas em que sentidos e objetivos são negociados de acordo com o contexto político e as pessoas que participam de sua constituição e implementação. Em um fluxo de informações, poderes, recursos e conceitos que compõem a trajetória desta política pública e circulam em suas redes, se expandindo e chegando até os contextos aos quais se dispõe a atingir.

Nesse sentido, a noção de “direitos humanos”, mesmo possuindo um caráter de homogeneização, adquire visionamentos localizados que estão diretamente relacionados aos contextos políticos, culturais e históricos locais. Como chave de entendimento sobre a questão teórica acerca das políticas dos direitos humanos, Boaventura Souza Santos (1997), Theophilos Rifiotis (2006) e Aloísio Krohling (2008) dão destaque ao que se referem como visões contextualizadas, localizadas histórica, geográfica e politicamente. Segundo Aloísio Krohling,

“Só após o esgotamento dos paradigmas greco-romano medieval e empírico-racional-positivista é que, no estudo e pesquisa dos direitos humanos, se aprofundou a análise histórico-dialética, em que os direitos humanos são

considerados processos histórico- culturais emancipadores e construções sociais.” (2008, p. 157)

Boaventura Souza Santos (1997) aponta para a dimensão dialética da noção de direitos humanos, como um universalismo da cultura ocidental, adquirindo, por conta dos processos imperialistas, um caráter prescritivo em contrapartida de suas particularidades e visionamentos locais, que são fonte rica de diálogo intercultural para a produção de uma política dos direitos humanos que seja progressista e emancipatória. Assim, a padronização da noção de direito e da noção de direitos humanos a partir de uma perspectiva ocidentalizada é invisibilizadora de processos históricos e culturais específicos de cada contexto, pois assume um caráter prescritivo e auto evidente quanto à noção de indivíduo.

Há também uma conexão direta entre sua definição e processos de democratização e judicialização, nos quais existe uma dimensão moral e uma dimensão de agenciamento político. Georg Lohmann (2013), em sua leitura sobre as abordagens teóricas de Habermas sobre os direitos humanos, aponta para uma abordagem tríplice de conceituação dos mesmos: “Direito”, “Moral” e “Política”. Se pensarmos esses a partir de uma perspectiva antropológica, retomamos o debate acerca da condição humana que se deu através das lentes iluministas, que toma por humanidade o homem heterossexual branco ocidental. Assim, além de seu caráter universalizante e homogeneizante, a noção de direitos humanos é carregada de uma determinada moralidade, pois é pensada em termos de direitos jurídicos quando nem todas as pessoas são reconhecidas pelo aparato governamental como pessoas jurídicas. Esse conceito assume, uma característica de moralidade relacionada à noção de dignidade humana que também será localizada histórica e politicamente. Podemos perceber o papel importante que tem a antropologia promovendo diálogos com uma dimensão intercultural a respeito dos direitos humanos, relações interétnicas e inter raciais. Defendendo que as mesmas, são socialmente construídas e oferecendo ferramentas para a relativização de lugares comuns da argumentação (SOUZA SANTOS, 1997).

No contexto brasileiro, os direitos humanos passaram por um processo de institucionalização (SOUZA SANTOS, 1997; RIFIOTIS, 2006). O apontamento vai no sentido de que existia uma demanda nesses programas de formação que estava muito mais voltada para a intervenção estatal, uma formação para intervenção. Ou seja, o estado passa a ser uma parte necessária para a garantia desses direitos. Com efeito, no atual governo federal, e no contexto global, os estudos de gênero vem sofrendo ataques por conta de iniciativas

governamentais, a exemplo do que encontramos em recente publicação no site “Gênero y Política na América Latina”, em sua seção #POLÍTICAS ANTI GÉNERO. Essa edição online conta com estudos de caso e vídeos a respeito da situação das políticas anti-gênero em toda a América Latina, especificamente em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Paraguai e Uruguai<sup>63</sup>.

Neste cenário de tensionamento político, escutamos em campo relatos de receio, medo e solidão. Muitos professores também relataram que desde o processo de impeachment do governo de Dilma Rousseff sentiam receio com relação ao ambiente escolar. Foi possível identificar, no entanto, que as narrativas de maior solidão e angústias vieram de pessoas inseridas em espaços com menos redes ligadas ao GDE. Nestes lugares verificou-se menor interesse em participar da pesquisa. As narrativas de mais resistência aos retrocessos atuais nas políticas públicas de gênero e diversidade vieram de localidades que tiveram maior participação, tanto por maior respostas ao formulário enviado por email quanto em dar entrevistas presenciais. Isso corresponde também à morfologia das redes apresentadas, sendo que narrativas de pessoas da região oeste e da capital, duas das redes mais densas, refletiam um maior ímpeto para o enfrentamento e para alternativas de resistência.

## 7.2 IMPACTOS POLÍTICOS E SUBJETIVOS

Meu principal objetivo foi conhecer e refletir sobre algumas experiências e desdobramentos da 3ª edição do curso em GDE para professoras e professores egressas do curso em Santa Catarina. A problemática central foi pensar o GDE como parte de um processo tanto político como subjetivo, sendo um dos direcionamentos principais das entrevistas, a tentativa de identificar repercussões nas vidas de professoras e professores, tutoras e cursistas. Uma de minhas hipóteses foi a de que professoras/es que fizeram o GDE na UFSC compartilham de um mesmo tipo de experiência social, no sentido proposto por Joan W. Scott (1999). Ou seja, trata-se de uma experiência de agência social que se dá em uma dimensão relacional e discursiva que produz “sujeitos”. É a dimensão na qual sentidos e perspectivas em relação a determinados temas no espaço escolar são transformadas nas relações entre as próprias agentes. Seguindo Sherry Ortner (2007) que discorre sobre a

---

<sup>63</sup>[https://sxpolitics.org/GPAL/?fbclid=IwAR23KalddkWlrKmMVsuks\\_Al2jeR\\_E-lbFJ3LgkUMWfJv8wFGsdWKtFYyGM](https://sxpolitics.org/GPAL/?fbclid=IwAR23KalddkWlrKmMVsuks_Al2jeR_E-lbFJ3LgkUMWfJv8wFGsdWKtFYyGM) Data de Acesso: 09/02/2020

dimensão relacional e dialógica entre sociedade e sujeitos, observamos que a constituição de subjetividade das e dos sujeitos da pesquisa, se produzem em constante diálogo como os contextos escolares nos quais estão inseridas e que as redes têm um papel importante nos processos de constituição e reconhecimento de identidades e produção de resistências

Ainda sobre a questão da subjetividade, observei ao longo da pesquisa, que “sensibilidade” e “sensibilização” eram categorias que emergiram constantemente das conversas com participantes da pesquisa. Tratam-se de categorias nativas que são usadas para situações onde precisam intervir em situações identificadas como de violência e preconceitos no ambiente escolar; negociar sentidos e transmitir competências centradas no diálogo e respeito às diversidades, e são onde as modalidades de agência onde as categorias "sensibilidade" e "sensibilização" aparecem. Constatei, pelos depoimentos, que o curso contribuiu para o desenvolvimento de capacidades inter-relacionais importantes como a construção de espaços de diálogo e de formas concretas de intervenção em situações escolares envolvendo questões de gênero, etnias e diversidades. Perceberam, em suas narrativas, o quanto esta "sensibilização" havia contribuído para a desnaturalização de determinados tipos de violências no contexto escolar e em sua dimensão pessoal. Na citação abaixo, uma das egressas narra como passou a perceber novos aspectos relacionados às experiências das/os estudantes e como isso a levou a agir em seu espaço de trabalho.

“No espaço da sala de aula o que muda com o GDE. Eu comecei a dar aula com o GDE. Percebi angústias em relação a alunos que não querem participar de um grupo, aluna com crise de identidade. **Conseguí perceber algumas exclusões que talvez eu não conseguisse perceber.** Tentei contribuir neste processo. Fiz projetos e chamei os colegas a avaliar outras capacidades dos alunos nos cursos técnicos. Sempre fui muito preocupada com a metodologia” Egressa da região de Florianópolis

Os exemplos concretos dos resultados do GDE na formação de professoras/es e estudantes mostraram as potencialidades e desafios dessa formação para a transformação das relações sociais marcadas por diferentes violências (GROSSI, 2017). Podemos identificar que o GDE tem produzido uma ruptura com o senso comum acerca de questões relacionadas às diversidades e dado suporte para intervenções bem sucedidas na identificação e prevenção de violências no ambiente escolar e fora dele. Identifica-se nos relatos, tanto das egressas quanto das ex-tutoras, uma noção de sensibilização acerca da *subjetividade* e da experiência de estudantes no ambiente escolar e universitário; uma tendência a continuidade de sua formação no âmbito acadêmico, e o desenvolvimento de maneiras mais apropriadas para a solução dos conflitos e tensões que permeiam o ambiente escolar.

“O GDE gde ajuda a ter mais elementos ainda para discutir a diferenças, para deixar os alunos confortáveis **Ajuda a lidar com as situações difíceis em sala de aula.** Porque ajudam a lidar com várias brincadeiras violentas em sala de aula que passam despercebidas.” Professor da Região Oeste Catarinense

Para muitas dessas professoras, foi um primeiro espaço de debate acerca de tais questões. Uma egressa do curso conta como sentiu falta do debate acerca de questões raciais e de gênero em sua formação anterior, referindo-se ao GDE como o primeiro lugar em que teve a oportunidade de debater assuntos como gênero, raça, diversidade e etnia.

“Quando eu estava na faculdade a gente não discutia “essas coisas”, sabe?” Egressa da região Oeste

Tanto nos grupos focais como nas entrevistas, professoras egressas do curso e integrantes da equipe do GDE narram experiências segundo as quais ter feito o curso lhes deu base para intervir sobre situações de violência e preconceito. Relatam a respeito de adolescentes sendo alvos de violências dentro de casa, ou de abuso sexual no ambiente universitário, situações sobre as quais puderam intervir de forma efetiva. Graças a “nova sensibilidade”, a qual o GDE ajudou a construir, puderam perceber e auxiliar no que estava acontecendo com aquelas estudantes.

O GDE aparece como um momento fundamental em sua constituição como cidadãos com consciência crítica. Muitas egressas, desde que finalizaram o GDE, continuaram sua carreira acadêmica e de especialização, ingressando em programas de pós graduação e de formação continuada.

Também é importante salientar que GDE foi a primeira experiência de formação em uma universidade federal para muitas das cursistas. Sem dúvida, tratou-se de uma ação afirmativa desta política pública federal na UFSC, uma vez que parte significativa das cursistas não tinham tido acesso à educação universitária pública em suas trajetórias de formação profissional. Em entrevista uma das egressas do oeste catarinense comentou que quando viu a possibilidade de fazer pós-graduação na UFSC não pensou duas vezes:

“Quando eu vi que era uma pós graduação da UFSC ainda por cima! Não pude deixar de tentar me inscrever.” Egressa da região Oeste

É possível identificar que para essa egressa, cuja graduação anterior havia sido cursada em uma universidade estadual, um curso da UFSC era desejável devido ao status que possui a universidade federal. Destaco que o GDE também foi um local de reflexões que levaram à publicação de livros originados de suas pesquisas de conclusão de curso para o GDE, assim

como ao desenvolvimento de plataformas educacionais e de práticas pedagógicas inclusivas a partir de seus aprendizados. O GDE aparece como um momento fundamental em sua constituição como cidadãos com consciência crítica.

### 7.3 CONCLUSÕES METODOLÓGICAS

Como conclusões metodológicas e como recomendações para futuros trabalhos a respeito do tema, considero relevante a aplicação da metodologia de redes concomitante ao decorrer do curso de forma que sejam produzidos novos insights sobre os processos subjetivos e de constituição de redes sociais. Aponto que a realização da pesquisa em um mesmo intervalo de tempo de seu objeto de análise possibilita que os métodos qualitativos da pesquisa gerem reflexões ainda mais profundas e densas a respeito dos processos subjetivos e sociais em questão. Sugiro também a tentativa de sobreposição das diversas redes possíveis, as semânticas das palavras chaves, uma rede semântica dos títulos dos TCCs, para a qual alternativas de inserção no sistema precisam ser pensadas de forma mais aprofundada, sobrepostas as redes de relação entre egressas, achando alguma forma de criar uma correspondência e encontrar um padrão nesses processos.

A questão da *subjetividade* das egressas, bastante em foco neste trabalho, é mencionada no relatório publicado pelo CLAM em 2017 e em recentes processos de pesquisa em rede do CGEE sobre o campo das Ciências Humanas, Aplicadas, Letras e Artes. Ainda sobre a questão da subjetividade, percebemos como o tema aparece também inserido dentro das redes de produção das cursistas, relacionado a rede “Diversidades”. Acredito que estudar redes seja apenas um dos caminhos possíveis para a realização de uma pesquisa como essa, e que o resultado final deste trabalho está diretamente relacionado às escolhas do pesquisador e também às dimensões subjetivas de todas as pessoas envolvidas na pesquisa. Entendo também que aspectos políticos, históricos, geográficos e culturais de todas as pessoas envolvidas têm relação com o resultado final apresentado aqui.

Outro aspecto metodológico relevante é que minha percepção do curso e minhas abordagens de pesquisa foram mudando ao longo da realização dessa, influenciadas por aspectos de minha *subjetividade*. Em vários momentos, durante a pesquisa e depois da escrita, percebi que muitas das minhas descobertas e surpresas em campo diziam mais respeito a minha própria bagagem intelectual e à minha subjetividade, do que aos aspectos para os quais

eu mesmo havia direcionado meu olhar durante a pesquisa. É possível, dessa sorte, que as conclusões alcançadas neste trabalho já fossem evidentes (ou mesmo óbvias) para alguma pesquisadora ou pesquisador mais experiente neste campo. No entanto, elas foram grandes descobertas para mim e fizeram parte do meu processo de aprendizagem - tanto sobre o tema que pesquisei quanto sobre o fazer antropológico e etnográfico.

A relevância deste tipo de política pública fica nítida nos relatos que escutei e são apenas possíveis de serem compreendidas através de uma pesquisa qualitativa. Defendendo assim a relevância desse tipo de pesquisa no campo de análise de impactos de políticas públicas num geral, meio predominado pela análise quantitativa e por números e estatísticas. O processo de análise e avaliação de impactos de um política pública é, sem dúvida, seu momento mais desafiador. Portanto, ao lançarmos mão de diversas estratégias de aproximação de campo e técnicas de pesquisa, teremos múltiplas formas de acesso a dados e informações relevantes, permitindo uma ampla compreensão dos impactos de uma política pública, tanto em suas dimensões políticas quanto subjetivas.

#### 7.4 COMENTÁRIO FINAL

Concluo o presente trabalho agradecendo novamente a todas e todos que participaram da pesquisa e a tornaram possível. Acredito que os conceitos e metodologias desenvolvidas no presente trabalho oferecem insights valiosos acerca da temática das políticas públicas direcionadas ao respeito às diversidades. Acredito que esse roteiro de pesquisa apresentado aqui, possa ser utilizado para diversas outras temáticas, como alinhamentos e engajamentos políticos de grupos de direita, ou mesmo acerca de grupos religiosos e suas categorias de engajamento em grupo, grupos de arte e resistência urbana e suas principais categorias, entre outras possibilidades de identificação de “gramáticas” de “engajamento”. Ademais, a sistematização de dados de políticas públicas como o GDE, tem como uma de suas principais funções a sistematização das informações que circularam nas redes do curso, e oferecem insights para próximas edições do curso, assim como para próximas pesquisas de avaliação deste tipo de política.

## REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Agenda Política, [S. l.], 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- ASINELLI-LUZ, ARACI; CUNHA, Josafá Moreira da. **Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008**. Educar em Revista. Curitiba, n.39, p. 87-102, jan/abr, 2011.
- BARBOSA, Andrea; POLENA, Andrea. **Recursos do FNDE e sua importância nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9266>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. [S. l.]: Jorge Zahar, 2001.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARNES, J.A. **Social Networks**. Reading. Mass: Addison-Wesley. 1972
- BARNES, J. A. “Networks and Political Process”. In: MITCHELL, J.C. (org.). **Social Networks in Urban Situations**. Manchester: Manchester University Press. 1969
- BHABHA, Homi, **O Local da Cultura**, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1378>
- BEHAR, Ruth; GORDON, Barbara. **Women Writing Culture**. [S. l.: s. n.], 1995. ISBN 0520202082
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. 361 p.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 2014.
- BOTT, E. **Family and Social Network**. Londres: Tavistock. 1957
- CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 95.
- CARRARA, Sérgio *et al*, (org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017. 111 p. ISBN 978-85-89737-99-9.

COSTA NOVO, Arthur. **O Armário Na Escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169619/338995.pdf;jsessionid=13424AE80C6A76835FF94EADE94DD58A?sequence=1>. Acesso em: 7 fev. 2020.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDHDI 3. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. *In*: CANDAU, Vera Maria. **A CONFIGURAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.** [S. l.: s. n.], 2012.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos** [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html)

EPSTEIN, A. L.. " The network and urban social organization " , *In*: MITCHELL , J. C . (org.). **Social Networks in Urban Situations** . Manchester, Manchester University Press, 1969

FLAX, Jane. **Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West.** Berkeley: University of California Press, 1990.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. **Teoria e Cultura**, v.2, n.1 e 2, p. 39-53, 2008

Fricção Interétnica – Verbetes. *In*: João Pacheco de Oliveira. (Org.). **DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986, v. , p. 495-498.

FONSECA, Robson Rodrigo Pereira. **O Viadinho da Escola.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 83 p.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **Análise das políticas de combate à homofobia do Ministério da Educação (2004 - 2008).** 2009. Projeto de Tese (Doutor) - Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2009.

FERRÁNDIZ, Francisco. **Etnografías Contemporáneas: Anclajes, métodos e claves para el futuro.** Toledo, Espanha: ANTHROPOS, 2011. 272 p. ISBN 13: 9788476589946.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 215 p.

GHIORZI, Alessandra C. **Dilma, Guerreira da Pátria Brasileira.** 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia Social) - Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GOMES, Larisse Louise Pontes. **"Posso tocar no seu cabelo?" Entre o liso e o crespo:**

**transição capilar, uma (re) construção identitária**, 2017 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017.

Gormley, William T. **Regulatory Issue Networks in a Federal System**. Polity, 1986.

GROSSI, Miriam Pillar; FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARDOZO, Fernanda (Org.). **Sexualidades, Juventude E Práticas Docentes** . 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2017. 224p p.

GROSSI, Miriam Pillar. **Trabalho de Campo e Subjetividade**. Florianópolis: UFSC, 1992.

GROSSI, Miriam Pillar. “**Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades**”. 2017. Projeto submetido ao Edital CAPES Educação em Direitos Humanos 2017 (38/2017) (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, [S. l.], 2017.

HANNERZ, Ulf. **Cultural Complexity**. Columbia University Press. New York 1992.

HANNERZ, Ulf. **Explorando a Cidade: em busca de uma antropologia urbana**/ Ulf Hannerz; tradução de Vera Joscelyne. - Petrópolis, RJ; Vozes, 2015 - (Coleção Antropologia)

HARAWAY, Donna. **SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos pagu, [S. l.], 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

**Homenagem a Gilberto Velho**. Mana, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 173-212, Apr. 2012. Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132012000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132012000100007>.

INGOLD, Tim. **That’s enough about ethnography!** Hau: Journal of Ethnographic Theory, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau4.1.021>. Acesso em: 1 abr. 2019.

KUSCHNIR, Karina. **Antropologia e política**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 22, n. 64, p. 163-167, June 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092007000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000200014&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000200014>.

KROHLING, Aloísio. **Os direitos humanos na perspectiva da antropologia cultural**. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, Vitória, n. 3, p. 155- 182, 2 dez. 2018.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social : Uma introdução à teoria do Ator-Rede**. São Paulo: EDUFBA, 2012.

LEAL, Ondina Fachel and ANJOS, José Carlos Gomes dos. Cidadania de quem? Possibilidades e limites da antropologia. **Horiz. antropol.** 1999, vol.5, n.10, pp.151-173.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da viagem : escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. 272 p.

LOHMANN, Georg. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais[ign] [title language="en"]The theoretical definitions of human rights of Jürgen Habermas[ign]: [subtitle]legal principle and moral corrections. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. spe, p. 87-102, 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732013000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000400007&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000400007>.

MALINOWSKI, Bronisław. (1998 [1922]), "**Argonautas do Pacífico Ocidental**". *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luisa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. **Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola.** *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v.20, n.2, p. 291-301, mai/ ago, 2016.

MAYER, A.C. "The Significance of Quasi-Groups in the Study of Complex Societies". In: BANTON, M. (org.). **The Social Anthropology of Complex Societies.** Londres: Tavistock [ASA 4]. 1966

MAYER, P. "Labour Migrancy and the Social Network". In: HOLLEMAN, J.F; KNOX, J.; MANN, J.W. & HEARD, K.A. (orgs.). **Problems of Transition.** Pietermaritzburg: University of Natal Press. 1964.

MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa.** New York, Morrow, 1928.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Org.). **Práticas Pedagógicas e Emancipação: Gênero e Diversidade na Escola.** 1. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009. 286 p.

NAVES, Suzana Cambraia. **A Entrevista Como Recurso Etnográfico.** *Matraga*, Rio de Janeiro, p. 155-164, 28 jul. 2017. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga21/arqs/matraga21a10.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

NADER, L. **Up the anthropologist: perspectives gained from studying up**. In: HYMES, D. (Ed.). *Reinventing anthropology*. New York: Vintage Books, 1969.

NADER, Laura. Ethnography as Theory. **HAU: Journal of Ethnographic Theory**, Chicago, p. 211-2019, 14 set. 2011. DOI <https://doi.org/10.14318/hau1.1.008>. Disponível em: <https://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau1.1.008>. Acesso em: 17 abr. 2019

NASCIMENTO, Jefferson; MORET, Marcelo A. **Redes semânticas baseadas em palavras chave do Ensino de Física Brasileiro: uma comparação nos métodos de pré processamento dos dados**. VIII Encontro Científico de Física Aplicada, [S. l.], p. 1-9, 15 ago. 2017.

NASCIMENTO DOS SANTOS, Lino Gabriel; PILLAR GROSSI, Miriam. "Marginais" Na Escola:: A Moda Como Dispositivo De Reconhecimento Entre Docentes E Estudantes Em Situações De Subalternidade. In: GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia; GRAUPE, Mareli Eliane (Org.). Tubarão-SC, 2017 Coedição: Editora Mulheres TÂNIA WELTER MIRIAM PILLAR GROSSI MARELI ELIANE GRAUPE (Organizadoras) **ANTROPOLOGIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA**. 1. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2017. cap. 10, p. 231-250.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 07-21, Feb. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092000000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100001&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000100001>.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir , Escrever**. Revista de Antropologia, São Paulo, p. 12-37, 1 dez. 1996.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2019

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola Módulo IV**. Copyart. 2015.

RAMOS, Leonardo de Miranda. **Corpos que se constroem**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Antropologia) - Graduação em Antropologia, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Gustavo Lins; ESCOBAR, Arturo (Org.). **World Anthropologies : Disciplinary Transformations in Systems of Power**. Oxford: Berg, 2006.

RODRIGUES, Tiago Hyra. Sobre violências pedagógicas. *In*: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra. **Educação em Direitos Humanos**. FLorianópolis, SC: UFSC, 2011

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, ano 2001, v. 9, n. 2/2001, p. 515-531, 2 ago. 2001.

SAEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de métodos, técnicas e teses em antropologia**. Ilha de Santa Catarina (publicação virtual): Edição do autor, 2013.

SEYFERTH, Giralda. **Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2015. 194 p. ISBN 9788531405716.

SPIESS, Marcos Alfonso. **Relações Entre Antropologia E Políticas Públicas No Brasil: uma análise da institucionalização do campo de pesquisa**. Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/783>. Acesso em: 1 abr. 2019.

SECCHI, Leonardo. *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 48, p. 1-22, 1 jun. 1997.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. Trad. Guacira Lopes Louro. Educação e realidade, Porto Alegre, vol. 16, n.2, p.9, jul./dez. 1990.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A Bncc Da Reforma Do Ensino Médio: O Resgate De Um Empoeirado Discurso**. Educação Em Revista, Belo Horizonte, n. vol 34, p. 1-15, 22 out. 2018.

TASSINARI, A. M. I. **O que as crianças têm a ensinar a seus professores?** Contribuições a partir da Antropologia. Antropologia em primeira mão, s/v, n. 130, p. 1-20, 2011.

TOREN, Cristina (1999), **Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography**. Londres, Routledge.

TOZETTI, Renata. **O Curso Gênero E Diversidade Na Escola (Gde): Uma Análise Sobre O Olhar De Cursistas Da Ufpr Litoral**. 2017. Dissertação (Mestrado) - UFPR - Litoral, MATinhos, 2017.

TOZETTI, Renata de Fátima; SIGNORELLI, Marcos Claudio; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. Gênero e Diversidade para além da escola: avanços e desafios da política pública. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, [S.l.], v. 11, n. 38, p. 29-45, fev. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/8936/5863>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VALLE, I. R. . **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2a. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. v. 1000. 116p

VELHO, Gilberto. **Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento**. Mana, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 161-185, Apr. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132011000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132011000100007>.

VELHO, Gilberto. **Nobres e Anjos: Um estudo de tóxicos e hierarquia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 216 p.

VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Mediação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. 344 pp.

WILSON, James Q. Wilson. **Political Organizations**, N.Y.: Basic Books, 1983

ZIGELLI GARCIA, Olga Regina; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Desafios da Formação em Gênero: Sexualidade e Diversidade Étnico-Raciais em Santa Catarina**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2014. 190 p.

## **VÍDEO AULAS E MATERIAL MULTIMÍDIA**

AULA Subjetividades e Identidades. Direção: NAVI. Produção: Audiovisual Gênero e Diversidade UFSC. Intérprete: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Coelho de Souza Lago (Psicologia UFSC). Florianópolis: Youtube, 2017. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=o7P5G8USsos>. Acesso em: 11 dez. 2019.

RODA Viva entrevista Ruth Cardoso 08/03/1999. Direção: Programa Roda Viva. Produção: TV Cultura. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=mi1t1zqVPsg>. Acesso em: 27 jan. 2020.

## ANEXO A - TCCS E SUAS PALAVRAS CHAVE

<b>Título</b>	<b>Palavras Chave</b>
"TEM UM HOMEM NA MINHA CRECHE": A QUESTÃO DE GÊNERO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Raça. Etnia. Sequência Didática. Ensino Fundamental
A CONFISSÃO DE FÉ DAS IDENTIDADES TRANS DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: QUAL O REFLEXO DA VIVÊNCIA DO "DIVINO" NA CONSTRUÇÃO DE SUAS SUBJETIVIDADES?	Nome Social, Travestis, Transexuais, Menores De Idade, Conflito Hierárquico De Normas
A CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC E SUA INTERFACE COM A RELIGIÃO E GÊNERO	Gênero. Discriminação. Linguagem. Escola
A DIVERSIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA MINERVINA LAUS, NO MUNICÍPIO DE CANELINHA/SC	Adolescente. Escola Pública. Gênero. Rede Social. Facebook.
A EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O RPG COMO FERRAMENTA PARA REFLEXÃO	Educação, Fenomenologia, Religião, Subjetividades E Transexualidades
A EDUCAÇÃO EM GÊNERO PARA CRIANÇAS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR	Altas Habilidades/Superdotação, Escola, Estudantes
A HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE DOS ALUNOS	Gênero. Ludicidade. Educação Infantil. Diversidade.
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL PARA A COMUNIDADE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)	Educação, Gênero E Movimentos Feministas
A INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	Saídas A Campo. Movimentos Sociais. Educação Básica. Gênero. Diversidade.
A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA TUBARONENSE: POR UM OLHAR INTERSECCIONAL NA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO E RAÇA	Diversidade. Convivência. Escola
A LEI FEDERAL 10639/03: UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA	Gênero, Sexualidade, Assujeitamento, Preconceito, Resistência
A LENDA DAS AREIAS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA TORNAM-SE PROTAGONISTAS ATRAVÉS DO TEATRO DE SOMBRAS	Violência Doméstica E Familiar, Gênero E Educação
A PERCEPÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM RELAÇÃO A SEXUALIDADE DAS(OS) EDUCANDAS(OS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Gravidez, Adolescência, Sexualidade
A POSSIBILIDADE DE RETIFICAÇÃO DE REGISTRO CIVIL E A UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL POR ESTUDANTES TRANSEXUAIS: UMA ANÁLISE SEGUNDO O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	Intercâmbio Educacional. Universidade Federal De Santa Catarina. Haitianos. Guineenses. Negros.

A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES DURANTE A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	Inclusão. Diversidade. Escola. Deficiência. Projeto Político Pedagógico.
A REPRESENTAÇÃO DE ALUN@S NEGR@S ACERCA DE PROFESSORES BRANC@S NA REDE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA.	Professor Com Deficiência, Direitos, Barreiras Sociais
A UMBANDA NA SALA DE AULA: A RELAÇÃO DE ALUNOS UMBANDISTAS COM A SUA RELIGIOSIDADE DENTRO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.	Representações. Família. Gênero. Escola.
A UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR ESTUDANTES TRANSGÊNEROS MENORES DE IDADE SEM A NECESSIDADE DO CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	Política, Mulher, Escola, Gênero
A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR E A ESCOLA COMO AMBIENTE DE MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS	Gênero. Sexualidade. Escola. Penitenciária
A VISÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE VIOLÊNCIAS RACIAIS NUMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC	Gênero. Sexualidades. Diversidade. Educação.
A VIVÊNCIA DA PATERNIDADE, SOB O OLHAR DO PAI ADOLESCENTE	Violência De Gênero, Heteronormatividade, Criança E Educação
ABUSO SEXUAL: COMO PROTEGER NOSSAS CRIANÇAS	Gênero, Sexualidade, Diversidade, Empoderamento
ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E HABITAÇÃO, EM LAGUNA, SC	Educação, Autonomia, Programa Bolsa Família, Violência De Gênero
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DOS PROCESSOS DE HOMOGENEIZAÇÃO EXPERIENCIADOS POR ESTUDANTES QUE VIVENCIAM ESSA CONDIÇÃO	Adolescente. Gênero. Diversidade. Escola. Redes Sociais
ANÁLISE DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	Diversidade Étnica, Ascendência Étnica, Negros, Igualdade
ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS QUE CIRCULAM ENTRE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE OS AVANÇOS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E COMO ESTES ESTÃO SENDO TRATADOS EM SALA DE AULA, SABENDO DO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA ESCOLA	Violência Obstétrica. Atividades Violência Obstétrica. Naturalização Da Violência. Violência Contra A Mulher. Educação Em Direitos. Educação Em Direitos Sexuais. Direitos Sexuais. Direitos Reprodutivos.
AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: O VALOR DESSE TEMA EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	Teatro, Identidade, Negritude
AS PRINCIPAIS PERCEPÇÕES DE MULHERES ACERCA DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR.	Gênero, Raça, Professoras, Escola
AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Inclusão. Educação Física. Esporte.

CASOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL ATENDIDOS PELA POLÍCIA CIVIL DE PRAIA GRANDE EM 2015: UMA ANÁLISE VISANDO A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	Abuso Sexual, Redes De Proteção, Família
CIBORGUES, HÍBRIDOS E FEMINISMO NA CIBERCULTURA: MALALA YOUSAFZAI E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO.	Diversidade. Gênero. Escola. Desigualdade.
CONSTRUINDO COM ADOLESCENTES DA ERA DA INFORMAÇÃO LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA DISCUTIR GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS	Direito Ao Nome Social, Retificação Do Registro Civil, Dignidade Da Pessoa Humana, Gênero Na Escola
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO	Gênero.Câncer.Mama. Assistência, Saber.
DATAS COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ITAPEMA/SC	Gênero, Educação Infantil, Gênero Na Educação Infantil
DESCONSTRUINDO ESTIGMAS E PRECONCEITOS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO	Educação, Ensino Médio, Raça\Étnia, Sociologia
DESCONSTRUIR TABUS E PRECONCEITOS PARA CONSTRUIR A (CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIÁLOGOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO IFPR DE IRATI-PR	Gênero, Educação, Ensino Técnico
DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS: MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E EM TIMOR-LESTE	Mulher Negra, Trajetória Escolar, Histórias De Vida
DIFERENTES E MISTURADOS CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	Homossexualidade Docentes Escola
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS-SC	Violência Na Escola, Violência De Gênero, Educação Física
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA LEI 10639/03 : CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPEMA - SC	Mulheres, Ditadura Militar, Pnld 2017, Livros Didáticos De História
E QUANDO AS ESCRITORAS (NÃO) APARECEM NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA.	Gênero, Educação Infantil, Representações De Professoras
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Violência De Gênero Violência Sexual Estupro De Vulnerável Prevenção
EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE DE GÊNERO?: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO GUGA KUERTEN	Mulher Negra. Invisibilidade. Educação. Interseccionalidade. Identidade Étnica.
EDUCAÇÃO SEXUAL COM ADOLESCENTES: EM CENA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	Diversidade Sexual, Educação Superior, Ações Afirmativas, Direitos Humanos, Sexualidades
EDUCAÇÃO SEXUAL: CONHECIMENTOS E CONDUTAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES/ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ZONA RURAL	Violência Contra Mulheres, Produção Acadêmica, Políticas Públicas, Movimentos Sociais

EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	Gênero E Diversidade Na Escola., Gestão Escolar., Condições De Permanência., Educação De Qualidade Para Todos(As).
ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDO DA REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA/SC	Gênero, Diversidade, Escola
ENSINO DE QUÍMICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ) DE 2008 A 2016	Concurso De Cartazes, Experiência, Gênero, Sexualidades, Escola
ESPAÇO ESCOLAR: DIVERSIDADE ÉTNICA E A LUTA PELA IGUALDADE	Identidade De Gênero; Fundamentalismo Religioso; Escola.
ESPORTE E DEFICIÊNCIAS: UMA TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS, POR MEIO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Adolescente, Ato Infracional, Evasão
EU, TU, ELAS: REFLETINDO SOBRE AS PERCEPÇÕES PÓS ESPETÁCULO PRETO-À-PORTER	Gênero. Sexualidade. Escola. Educação.
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA SOBRE O TEMA DO ABUSO SEXUAL	Sexualidade, Gênero, Diversidade, Livro Didático
EXPERIÊNCIAS DE MATERNIDADES LÉSBICAS NA ESCOLA: O (NÃO) LUGAR DE DUAS MÃES	Famílias Lesboafetivas., Mulheres., Maternidades Lésbicas., Identidades., Relação Família-escola.
EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO USO DO COMPUTADOR COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA	Gênero. Diversidade. Prática Pedagógica. Instituto Guga Kuerten.
FEMINISMO ALÉM DAS MÍDIAS SOCIAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE SORORIDADE E FEMINISMO ENTRE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Educação Infantil, Gênero, Sexualidade, Orientações Curriculares, Diversidade
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS A MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA PARA POTENCIALIZAR UM AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO	História E Cultura Indígena; Ensino De História; Rede “Índios Online”
FRIDAS: UMA PROPOSTA DE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	Haitianos - Sc, Imigrantes, História De Vida, Oeste De Santa Catarina
GÊNERO E DIVERSIDADE EM AULAS DE ARTE/TEATRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFSC	Educação Sexual, Sexualidade, Adolescentes, Escola
GÊNERO E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Gênero, Educação Infantil, Brincadeiras
GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS	Gênero, Educação Física, Professor, Estereótipos, Desigualdade
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	Gênero, Mulheres, Rural, Violência
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	Cotidiano Escolar, Racismo,

	Educação Antirracista
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES ATRAVÉS DE OFICINAS	Deficiência, Crianças Com Deficiência, Educação Infantil, Inclusão, Educação Inclusiva
GÊNERO E SEXUALIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS	Violências Raciais; Escola; Rede Pública Municipal De Ensino De Balneário Camboriú.
GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO ANNES GUALBERTO	Gênero, Raça, Etnia, Interseccionalidade, Educação Infantil
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Escola, Gênero, Sexualidades
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Datas Comemorativas. Escola. Educação Infantil. Rede Pública De Ensino De Itapema
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E DO PPP DE UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS	Percepções, Violência Doméstica Gênero, Escola
GÊNERO NA ESCOLA: MODELOS HEGEMÔNICOS AMEAÇADOS	Formação Policial, Acadepol/Sc, Gênero E Diversidade
GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC	Educação, Educação Infantil, Gênero, Diversidade
GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	Escola, Gênero, Violência, Plano Político Pedagógico
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: CAUSAS E IMPACTO NA VIDA ESCOLAR DE MULHERES JOVENS DE UM MUNICÍPIO RURAL DE SANTA CATARINA	Gravidez, Adolescência, Sexualidade
HÁ ESPAÇO PARA A INCLUSÃO DA TEMÁTICA GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO POLICIAL DA ACADEPOL/SC?	Formação Policial, ACADEPOL/SC, Gênero e Diversidade
HAITIANOS EM CONCÓRDIA - RELATOS DE VIDA EM MOBILIDADE	Inclusão; Deficiência; Inserção
HOMENS PEDAGOGOS? A VIVÊNCIA DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS NA REGIÃO DE BRAÇO DO NORTE-SC	Violência Simbólica Na Escola, Desigualdade De Gênero, Abuso E Assédio Sexual Na Escola
IDENTIFICANDO E PROBLEMATIZANDO O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Educação Infantil, Gênero, Docência
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	Preconceito, Igualdade, Diversidade, Sociedade, Intervenção
INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE-SC (ZONA LESTE)	Gênero, Religião, Legislação
ÍNDIOS ONLINE: SUBSÍDIOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 11.645 ATRAVÉS DE RECURSOS DE HIPERMÍDIA DE AUTORIA INDÍGENA.	Gênero, Arte, Teatro, Educação, Identidade

INFLUÊNCIAS DO CIBERATIVISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE GÊNERO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES	Gênero, Educação Infantil, Brinquedos, Brincadeiras, Criança
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL	Política Social
LUGAR DE MULHER É NA POLÍTICA	Gênero Escolha Profissional, Educação Profissional E Tecnológica, Mulheres Na Ciência, Mulheres Em Stem
MATEMÁTICA, GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Movimentos Sociais De Gênero Ciberativismo Redes Sociais Sociedade Da Informação Formação De Professoras/Es
MEMÓRIAS DE GÊNERO: AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DE HOMOSSEXUAIS	Tecnologia Assistiva, Gênero, Inclusão, Deficiência
MULHER NO VOLANTE: ENTRE O MEDO E A CONFIANÇA	Literatura Marginal. Escrivência. Gênero. Interseccionalidade. Raça.
MULHERES E FILOSOFIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA DE ENSINO MÉDIO	Sororidade; Feminismo; Redes Sociais; Mídias Sociais; Professoras.
MULHERES QUE OPTARAM POR NÃO TER FILHOS	Raça/Etnia;Práticas Pedagógicas; Educação Infantil;Lei 11.645/2008
NEM "BORDEL HOMOAFETIVO", NEM "POLÍTICA DE CANALHA": UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONGRESSO NACIONAL	Lei Federal 10639/03, Formação Educadoras/Es, Projeto Interdisciplinar
O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR:ANÁLISE DE CASO NA ESCOLA PROFESSORA ONDINA MARIA DIAS, EM TIJUCAS/SANTA CATARINA.	Literatura Infantil. Relações Étnico Raciais. Gênero.
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE MENINOS E MENINAS	Desigualdade De Gênero , Violência Doméstica, Gênero E Diversidade Na Escola
O CONCURSO DE CARTAZES DO NIGS-UFSC COMO MEDIADOR DE ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM LIGADAS A GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Concurso de Cartazes, Experiência, Gênero, Sexualidades, Escola
O CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA MULHER DO ESTADO DE SANTA CATARINA: ANÁLISE ENTRE AS CONJUNTURAS POLÍTICAS DE DIFERENTES MOMENTOS E OS ENTRAVES NA POLÍTICA DA MULHER NO ESTADO (2010-2015)	Educação, Língua Inglesa , Equidade De Gênero
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A EQUIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA OLAVO BILAC EM JOINVILLE/SC	Gênero Educação Revistas Feministas
O PAPEL DA ESCOLA NA PROBLEMATIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO	Educação Especial, Deficiência Intelectual, Sexualidade, Escola, Síndrome De Down
O PARTO QUE NÃO PARIU - ATIVIDADES PARA TRABALHAR VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO	Literatura, Gênero, Sexualidades, Religião

O PERFIL ADOLESCENTE NO FACEBOOK: ASSIMETRIA E PAPÉIS DE GÊNERO	Formações Continuadas, Marcadores Sociais, Ambiente Escolar, Marcadores Sociais, Professores
O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUA DIVULGAÇÃO NOS JORNAIS IMPRESSOS DE FLORIANÓPOLIS/SC	Abuso Sexual, Denúncia, Violência, Crianças
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO: O CASO DA ESCOLA PREFEITO QUINTILIANO JOÃO PACHECO DE SÃO JOÃO DO SUL - SC	Gênero, Filosofia, Educação
O SABER VIVO DE MULHERES COM CÂNCER DE MAMA E SUAS CONCEPÇÕES PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL	Gênero. Diversidade. Simone De Beauvoir. Exame Nacional Do Ensino Médio - Enem. Escola
O SILENCIAMENTO DA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: A INCONSTITUCIONALIDADE DA OMISSÃO	Gênero, Deficiência Visual, Tecnologia Assistiva
O TRABALHO COM APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES DE GÊNERO	Gênero. Educação Infantil. Pré-escola. Ppp. Planejamento.
O VIADINHO DA ESCOLA: DISCURSOS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NA ESCOLA	Educação, Gênero, Mulheres Policiais
ONDE VIVEM OS MONSTROS? FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Gênero, Mulheres, Maternidade.
OS DISCURSOS SOBRE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR PRESENTES EM REVISTAS ACADÊMICAS FEMINISTAS	Criança, Adolescente, Violência, Políticas Públicas
OS PROJETOS DE JOVENS ESTUDANTES E O CASAMENTO	Práticas Pedagógicas, Inclusão Educacional, Educação Física, Pessoas Com Deficiência
OUTROS CORPOS, OUTRAS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Violação De Direitos, Criança, E, Família, Relações De Gênero
PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: SAÍDAS A CAMPO COMO FOMENTADORAS DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Inclusão, Escola Inclusiva, Educação Física, Alunos Com Deficiência, Inclusão Escolar
PELO BURACO DA FECHADURA: GÊNERO, SEXUALIDADES E RELIGIÃO EM "A CASA DOS BUDAS DITOSOS", DE JOÃO UBALDO RIBEIRO	Material Didático. Educação Infantil. Gênero.
PENSANDO A GESTÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE LAGUNA/SC	Medo De Direção, Sociedade, Mulher Condutora
PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA SOBRE O TEMA “VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES”	Movimento Negro; Diversidade Étnico-racial; Lei 10639/03;
PERCEPÇÕES DE GÊNERO NO MEIO RURAL DA COXILHA RICA – LAGES/SC	Gênero, Juventude(S), Casamento
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS/ES DE UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM RELAÇÃO À GÊNERO E SEXUALIDADE NA	Identidade. Representação. Raça/Etnia. Relações Entre

ESCOLA	Alun@S Negr@S E Professor@S Branc@S.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E BREVE REVISÃO DA LITERATURA SOBRE VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES NO BRASIL	Educação Jogo Rpg Preconceito Étnico-racial
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU SÍNDROME DE DOWN	Gênero, Diversidade, Subjetividade, Professores, Psicologia
PROFISSIONAIS DISCRIMINADOS: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DO GÊNERO MASCULINO	Malala Yousafzai, Mídias Digitais, Histórias Infanto-juvenis, Cibercultura, Feminismo
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ	Matemática. Gênero. Diversidade. Escola
QUARTO DE DESPEJO; DIÁRIO DE UMA FAVELADA: CAROLINA VAI À ESCOLA	Literatura Infantil, Relações Étnico-raciais, Relações De Gênero, Educação Infantil, Diversidade
QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESPAÇO DE RELAÇÕES	Conselho Estadual Dos Direitos Da Mulher, Conferências, Políticas Públicas, Controle Social
RELAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO DAS FALAS NA ESCOLA	Sociologia Na Educação Básica. Gênero. Deficiências. Frida Kahlo.
RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO BRINCAM AS CRIANÇAS?	Violência, Escola, Jornais, Juventude
RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE INTERCAMBISTAS NEGROS E A COMUNIDADE ACADÊMICA DA UFSC: REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	Paternidade, Adolescência, Gênero, Masculinidades
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Gênero. Sexualidade. Erotização. Música Sexista.
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: (RE) CONSTRUINDO CIDADANIA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA	Gênero. Educação Infantil. Brincadeiras.
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES, CONFLITOS E A URGÊNCIA DO TEMA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS INFANTIS	Representações, Família, Gênero, Escola
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E FAMÍLIA A PARTIR DA ASSISTÊNCIA FÍLMICA DO DESENHO ANIMADO VALENTE POR ESTUDANTES DO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Deficiência. Diversidade. Inclusão. Gênero. Escola.
RESSIGNIFICANDO A INSERÇÃO DA MULHER NOS CURSOS TÉCNICOS DE MECÂNICA E ELETROTÉCNICA.	Gênero. Sexualidade. Ensino De História. Diversidade. Direitos Humanos
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DIFERENTE PARA ESTUDAR A FORMAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO POVO BRASILEIRO	Violência, Proteção, Direito, Escola, Rede Socioassistencial
SER MULHER NA POLÍCIA CIVIL: UM ESTUDO SOBRE AS DELEGADAS DE POLÍCIA EM FORMAÇÃO NA ACADEPOL/SC EM 2016	Diversidade, Gênero, Escola Inclusão

SER MULHER NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E PERCURSOS	Sexualidade, Deficiência Intelectual, Professoras(Es)
SEXISMO E O MACHISMO NA MÚSICA: UMA POSSÍVEL INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E EROTIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	Umbanda; Diversidade Religiosa; Ambiente Escolar
SIMONE DE BEAUVOIR NA PROVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM E A REPERCUSSÃO NA MÍDIA: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE SIMONE DE BEAUVOIR SOBRE A CONDIÇÃO DAS MULHERES NA FORMAÇÃO DAS/OS EDUCANDAS/OS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Viadinho, Homossexualidade, Gênero, Escola, Homofobia
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: PLANEJAMENTO DE UM APLICATIVO PARA SMARTPHONE	Gênero, Educação, Masculinidades, Professores Homens
TRABALHO E DEFICIÊNCIA: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA CEGA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO NO VALE DE ITAJAÍ - SC	Formação De Professoras E Professores, Gênero, Diversidade, Raça E Etnia, Aplicativo Para Smartphone
UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E ESCOLHA PROFISSIONAL ENTRE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	Adolescência, Educação Sexual, Família,
UMA PROPOSTA DE OFICINA DE GÊNERO COM APOIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Deficiência. Escola. Autismo. Inclusão.
VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA FAMÍLIA	Educação, Gênero E Sexualidade, Políticas Públicas, Congresso Nacional
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: ABUSO/ASSÉDIO SEXUAL E RELAÇÕES DE PODER	Gênero, Sexualidade, Diversidade
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE UM PROFISSIONAL.	Livro Didático. Literatura. Mulheres. Silenciamento. Representatividade Feminina.
VÍTIMA OU VIOLADORA DE DIREITOS? UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE DAS GENITORAS ATENDIDAS NO CREAS/PAEFI NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA	Relações Étnico-raciais, Ensino De Química, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, Combate Ao Preconceito

### **TCCS que se alinham à temáticas que não utilizam como palavras chave**

#### **a) Raça, Etnia, Étnico, Etnicidade**

GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC	Educação, Educação Infantil, Gênero, Diversidade
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA LEI 10639/03 : CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPEMA - SC	Mulheres, Ditadura Militar, Pnld 2017, Livros Didáticos De História
A EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O RPG COMO FERRAMENTA PARA REFLEXÃO	Educação, Fenomenologia, Religião, Subjetividades E

	Transexualidades
ENSINO DE QUÍMICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ) DE 2008 A 2016	Concurso De Cartazes, Experiência, Gênero, Sexualidades, Escola
ESPAÇO ESCOLAR: DIVERSIDADE ÉTNICA E A LUTA PELA IGUALDADE	Identidade De Gênero; Fundamentalismo Religioso; Escola.
RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE INTERCAMBISTAS NEGROS E A COMUNIDADE ACADÊMICA DA UFSC: REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	Paternidade, Adolescência, Gênero, Masculinidades
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DIFERENTE PARA ESTUDAR A FORMAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO POVO BRASILEIRO	Violência, Proteção, Direito, Escola, Rede Socioassistencial
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: (RE) CONSTRUINDO CIDADANIA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA	Gênero. Educação Infantil. Brincadeiras.
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Gênero. Sexualidade. Erotização. Música Sexista.
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL	Política Social
A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA TUBARONENSE: POR UM OLHAR INTERSECCIONAL NA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO E RAÇA	Diversidade. Convivência. Escola
RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE INTERCAMBISTAS NEGROS E A COMUNIDADE ACADÊMICA DA UFSC: REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	Paternidade, Adolescência, Gênero, Masculinidades
GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS	Gênero, Educação Física, Professor, Estereótipos, Desigualdade

## b) Diversidade

A DIVERSIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA MINERVINA LAUS, NO MUNICÍPIO DE CANELINHA/SC	Adolescente. Escola Pública. Gênero. Rede Social. Facebook.
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL PARA A COMUNIDADE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)	Educação, Gênero E Movimentos Feministas
CONSTRUINDO COM ADOLESCENTES DA ERA DA INFORMAÇÃO LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA DISCUTIR GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS	Direito Ao Nome Social, Retificação Do Registro Civil, Dignidade Da Pessoa Humana ,Gênero Na Escola
DESCONSTRUIR TABUS E PRECONCEITOS PARA CONSTRUIR A (COM)VIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIÁLOGOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO IFPR DE	Gênero, Educação, Ensino Técnico

IRATI-PR	
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS-SC	Violência Na Escola, Violência De Gênero, Educação Física
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA LEI 10639/03 : CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPEMA - SC	Mulheres, Ditadura Militar, Pnld 2017, Livros Didáticos De História
EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE DE GÊNERO?: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO GUGA KUERTEN	Mulher Negra. Invisibilidade. Educação. Interseccionalidade. Identidade Étnica.
ESPAÇO ESCOLAR: DIVERSIDADE ÉTNICA E A LUTA PELA IGUALDADE	Identidade De Gênero; Fundamentalismo Religioso; Escola.
FRIDAS: UMA PROPOSTA DE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	Haitianos - Sc, Imigrantes, História De Vida, Oeste De Santa Catarina
GÊNERO E DIVERSIDADE EM AULAS DE ARTE/TEATRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFSC	Educação Sexual, Sexualidade, Adolescentes, Escola
HÁ ESPAÇO PARA A INCLUSÃO DA TEMÁTICA GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO POLICIAL DA ACADEPOL/SC?	
MATEMÁTICA, GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Movimentos Sociais De Gênero Ciberativismo Redes Sociais Sociedade Da Informação Formação De Professoras/Es
ONDE VIVEM OS MONSTROS? FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Gênero, Mulheres, Maternidade.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DIFERENTE PARA ESTUDAR A FORMAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO POVO BRASILEIRO	Violência, Proteção, Direito, Escola, Rede Socioassistencial
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: PLANEJAMENTO DE UM APLICATIVO PARA SMARTPHONE	Gênero, Educação, Masculinidades, Professores Homens

c) Políticas Públicas

NEM "BORDEL HOMOAFETIVO", NEM "POLÍTICA DE CANALHA": UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONGRESSO NACIONAL	Lei Federal 10639/03, Formação Educadoras/Es, Projeto Interdisciplinar
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ	Matemática. Gênero. Diversidade. Escola

## d) Professoras

A PERCEPÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM RELAÇÃO A SEXUALIDADE DAS(OS) EDUCANDAS(OS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Gravidez, Adolescência, Sexualidade
ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS QUE CIRCULAM ENTRE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE OS AVANÇOS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E COMO ESTES ESTÃO SENDO TRATADOS EM SALA DE AULA, SABENDO DO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA ESCOLA	Violência Obstétrica. Atividades Violência Obstétrica. Naturalização Da Violência. Violência Contra A Mulher. Educação Em Direitos. Educação Em Direitos Sexuais. Direitos Sexuais. Direitos Reprodutivos.
FEMINISMO ALÉM DAS MÍDIAS SOCIAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE SORORIDADE E FEMINISMO ENTRE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Educação Infantil, Gênero, Sexualidade, Orientações Curriculares, Diversidade
GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS	Gênero, Educação Física, Professor, Estereótipos, Desigualdade
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES ATRAVÉS DE OFICINAS	Deficiência, Crianças Com Deficiência, Educação Infantil, Inclusão, Educação Inclusiva
GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO ANNES GUALBERTO	Gênero, Raça, Etnia, Interseccionalidade, Educação Infantil
INFLUÊNCIAS DO CIBERATIVISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE GÊNERO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES	Gênero, Educação Infantil, Brinquedos, Brincadeiras, Criança
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS/ES DE UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM RELAÇÃO À GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Identidade. Representação. Raça/Etnia. Relações Entre Alun@S Negr@S E Professor@S Branc@S.
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: PLANEJAMENTO DE UM APLICATIVO PARA SMARTPHONE	Gênero, Educação, Masculinidades, Professores Homens

## e) Gênero

"TEM UM HOMEM NA MINHA CRECHE": A QUESTÃO DE GÊNERO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Raça. Etnia. Sequência Didática. Ensino Fundamental
---	---

A EDUCAÇÃO EM GÊNERO PARA CRIANÇAS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR	Altas Habilidades/Superdotação, Escola, Estudantes
A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA TUBARONENSE: POR UM OLHAR INTERSECCIONAL NA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO E RAÇA	Diversidade. Convivência. Escola
AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: O VALOR DESSE TEMA EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	Teatro, Identidade, Negritude
AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Inclusão. Educação Física. Esporte.
EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE DE GÊNERO?: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO GUGA KUERTEN	Mulher Negra. Invisibilidade. Educação. Interseccionalidade. Identidade Étnica.
FRIDAS: UMA PROPOSTA DE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	Haitianos - Sc, Imigrantes, História De Vida, Oeste De Santa Catarina
GÊNERO E DIVERSIDADE EM AULAS DE ARTE/TEATRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFSC	Educação Sexual, Sexualidade, Adolescentes, Escola
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	Cotidiano Escolar, Racismo, Educação Antirracista
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES ATRAVÉS DE OFICINAS	Deficiência, Crianças Com Deficiência, Educação Infantil, Inclusão, Educação Inclusiva
GÊNERO E SEXUALIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS	Violências Raciais; Escola; Rede Pública Municipal De Ensino De Balneário Camboriú.
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Datas Comemorativas. Escola. Educação Infantil. Rede Pública De Ensino De Itapema
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL	Política Social
NEM "BORDEL HOMOAFETIVO", NEM "POLÍTICA DE CANALHA": UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONGRESSO NACIONAL	Lei Federal 10639/03, Formação Educadoras/Es, Projeto Interdisciplinar
O PAPEL DA ESCOLA NA PROBLEMATIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO	Educação Especial, Deficiência Intelectual, Sexualidade, Escola, Síndrome De Down
O PERFIL ADOLESCENTE NO FACEBOOK: ASSIMETRIA E PAPÉIS DE GÊNERO	Formações Continuadas, Marcadores Sociais, Ambiente Escolar, Marcadores Sociais, Professores
OS DISCURSOS SOBRE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR PRESENTES EM REVISTAS ACADÊMICAS FEMINISTAS	Criança, Adolescente, Violência, Políticas Públicas

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: SAÍDAS A CAMPO COMO FOMENTADORAS DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Inclusão, Escola Inclusiva, Educação Física, Alunos Com Deficiência, Inclusão Escolar
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS/ES DE UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM RELAÇÃO À GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Identidade. Representação. Raça/Etnia. Relações Entre Alun@S Negr@S E Professor@S Branc@S.
PROFISSIONAIS DISCRIMINADOS: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DO GÊNERO MASCULINO	Malala Yousafzai, Mídias Digitais, Histórias Infanto-juvenis, Cibercultura, Feminismo
QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESPAÇO DE RELAÇÕES	Conselho Estadual Dos Direitos Da Mulher, Conferências, Políticas Públicas, Controle Social
RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO BRINCAM AS CRIANÇAS?	Violência, Escola, Jornais, Juventude
UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E ESCOLHA PROFISSIONAL ENTRE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	Adolescência, Educação Sexual, Família,
UMA PROPOSTA DE OFICINA DE GÊNERO COM APOIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Deficiência. Escola. Autismo. Inclusão.
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE UM PROFISSIONAL.	Livro Didático. Literatura. Mulheres. Silenciamento. Representatividade Feminina.

## f) Sexualidade(s)

GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO ANNES GUALBERTO	Gênero, Raça, Etnia, Interseccionalidade, Educação Infantil
PELO BURACO DA FECHADURA: GÊNERO, SEXUALIDADES E RELIGIÃO EM "A CASA DOS BUDAS DITOSOS", DE JOÃO UBALDO RIBEIRO	Material Didático. Educação Infantil. Gênero.

## g) Escola

A HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE DOS ALUNOS	Gênero. Ludicidade. Educação Infantil. Diversidade.
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL PARA A COMUNIDADE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)	Educação, Gênero E Movimentos Feministas
A INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	Saídas A Campo. Movimentos Sociais. Educação Básica. Gênero. Diversidade.

A LEI FEDERAL 10639/03: UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA	Gênero, Sexualidade, Assujeitamento, Preconceito, Resistência
A VISÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE VIOLÊNCIAS RACIAIS NUMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC	Gênero. Sexualidades. Diversidade. Educação.
ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E HABITAÇÃO, EM LAGUNA, SC	Educação, Autonomia, Programa Bolsa Família, Violência De Gênero
ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS QUE CIRCULAM ENTRE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE OS AVANÇOS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E COMO ESTES ESTÃO SENDO TRATADOS EM SALA DE AULA, SABENDO DO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA ESCOLA	Violência Obstétrica. Atividades Violência Obstétrica. Naturalização Da Violência. Violência Contra A Mulher. Educação Em Direitos. Educação Em Direitos Sexuais. Direitos Sexuais. Direitos Reprodutivos.
AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: O VALOR DESSE TEMA EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	Teatro, Identidade, Negritude
DATAS COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ITAPEMA/SC	Gênero, Educação Infantil, Gênero Na Educação Infantil
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA LEI 10639/03 : CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPEMA - SC	Mulheres, Ditadura Militar, Pnld 2017, Livros Didáticos De História
EDUCAÇÃO SEXUAL: CONHECIMENTOS E CONDUTAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES/ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ZONA RURAL	Violência Contra Mulheres, Produção Acadêmica, Políticas Públicas, Movimentos Sociais
ESPORTE E DEFICIÊNCIAS: UMA TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS, POR MEIO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Adolescente, Ato Infracional, Evasão
FRIDAS: UMA PROPOSTA DE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	Haitianos - Sc, Imigrantes, História De Vida, Oeste De Santa Catarina
GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS	Gênero, Educação Física, Professor, Estereótipos, Desigualdade
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	Gênero, Mulheres, Rural, Violência
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS/ES ATRAVÉS DE OFICINAS	Deficiência, Crianças Com Deficiência, Educação Infantil, Inclusão, Educação Inclusiva
GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO ANNES GUALBERTO	Gênero, Raça, Etnia, Interseccionalidade, Educação Infantil
GÊNERO NA ESCOLA: MODELOS HEGEMÔNICOS AMEAÇADOS	Formação Policial, Acadepol/Sc, Gênero E Diversidade

IDENTIFICANDO E PROBLEMATIZANDO O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Educação Infantil, Gênero, Docência
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	Preconceito, Igualdade, Diversidade, Sociedade, Intervenção
INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE-SC (ZONA LESTE)	Gênero, Religião, Legislação
MATEMÁTICA, GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Movimentos Sociais De Gênero Ciberativismo Redes Sociais Sociedade Da Informação Formação De Professoras/Es
MEMÓRIAS DE GÊNERO: AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DE HOMOSSEXUAIS	Tecnologia Assistiva, Gênero, Inclusão, Deficiência
O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR: ANÁLISE DE CASO NA ESCOLA PROFESSORA ONDINA MARIA DIAS, EM TIJUCAS/SANTA CATARINA.	Literatura Infantil. Relações Étnico Raciais. Gênero.
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A EQUIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA OLAVO BILAC EM JOINVILLE/SC	Gênero Educação Revistas Feministas
O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUA DIVULGAÇÃO NOS JORNAIS IMPRESSOS DE FLORIANÓPOLIS/SC	Abuso Sexual, Denúncia, Violência, Crianças
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO: O CASO DA ESCOLA PREFEITO QUINTILIANO JOÃO PACHECO DE SÃO JOÃO DO SUL - SC	Gênero, Filosofia, Educação
O SILENCIAMENTO DA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: A INCONSTITUCIONALIDADE DA OMISSÃO	Gênero, Deficiência Visual, Tecnologia Assistiva
ONDE VIVEM OS MONSTROS? FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	Gênero, Mulheres, Maternidade.
OS DISCURSOS SOBRE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR PRESENTES EM REVISTAS ACADÊMICAS FEMINISTAS	Criança, Adolescente, Violência, Políticas Públicas
PENSANDO A GESTÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE LAGUNA/SC	Medo De Direção, Sociedade, Mulher Condutora
PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA SOBRE O TEMA “VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES”	Movimento Negro; Diversidade Étnico -racial; Lei 10639/03;
QUARTO DE DESPEJO; DIÁRIO DE UMA FAVELADA: CAROLINA VAI À ESCOLA	Literatura Infantil, Relações Étnico-raciais, Relações De Gênero, Educação Infantil, Diversidade
QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESPAÇO DE RELAÇÕES	Conselho Estadual Dos Direitos Da Mulher, Conferências, Políticas Públicas, Controle Social

RELAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO DAS FALAS NA ESCOLA	Sociologia Na Educação Básica. Gênero. Deficiências. Frida Kahlo.
SER MULHER NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E PERCURSOS	Sexualidade, Deficiência Intelectual, Professoras(Ês)