



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

Robson Ferreira Fernandes

**ENTRE RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA E OFENSIVA CONSERVADORA:
FONTES E SUBJETIVIDADES DO PROJETO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA
ESCOLA” (2015-2016)**

Florianópolis
2021

Robson Ferreira Fernandes

**ENTRE RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA E OFENSIVA CONSERVADORA:
FONTES E SUBJETIVIDADES DO PROJETO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA
ESCOLA” (2015-2016)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no espaço escolar. Orientadora: Profa. Dra. Janine Gomes da Silva.

Florianópolis
2021

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

Fernandes, Robson Ferreira

Entre resistência democrática e ofensiva conservadora:
: fontes e subjetividades do projeto "Gênero e Diversidade
na Escola" (2015-2016) / Robson Ferreira Fernandes ;
orientador, Janine Gomes da Silva, 2021.
132 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Cartazes do projeto Papo
Sério. 3. Gênero e Diversidade. 4. Escola de Educação
Básica Coronel Antônio Lehmkuhl. I. Silva, Janine Gomes da.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Ensino de História. III. Título.

Robson Ferreira Fernandes

**Entre resistência democrática e ofensiva conservadora: Fontes e subjetividades do projeto
“Gênero e Diversidade na Escola” (2015-2016)**

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

Prof. Fernando Seffner, Dr.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.(a) Cristina Scheibe Wolff, Dr(a).

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Jane Bittencourt, Dr(a).

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 Ensino de História.

Prof. Dr.(a) Sandor Fernando Bringmann

Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr.(a) Janine Gomes da Silva

Orientador(a)

Florianópolis, 09 de março de 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus eternos alunos, alunas, alunes LGBTQIA+, vítimas dessa sociedade preconceituosa, das violências arbitrárias diárias desse governo, de seus pais que não os/as aceitam, das escolas que não os/as reconhecem em suas identidades e subjetividades, e que um dia me escutaram e foram acolhidos/as com respeito, diálogo, empatia e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Ivonete Maria Ferreira e Odiney Vicente Fernandes, que um dia largaram os seus sonhos para que eu pudesse ter os meus consolidados e conquistados.

Agradeço às minhas irmãs, Rafaela Ferreira, Maria Angélica Ferreira e Mariana Ferreira Fernandes, não só pelo amor e afeto que temos, mas pelas palavras de ânimo, motivação e força durante o percurso da minha vida acadêmica.

Agradeço à vida dos meus sobrinhos e sobrinha, Kauan Ferreira Gaspar, Bernardo Ferreira Nascimento e Isadora Fernandes Monari, que tanto incentivo a continuarem a estudar, e que vejam o conhecimento como algo que ninguém pode nos tirar, sendo assim, que sejam pessoas melhores diante de um mundo tão violento e cruel.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado pelos inúmeros diálogos, troca de conhecimento, relacionamentos afetivos.

Agradeço aos professores e professoras do curso de mestrado, que não se ausentaram em me ajudar nas dúvidas, nos questionamentos das temáticas que foram trabalhadas em sala e são tão importantes para o meu contínuo crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, na pessoa da profa. Jane Bittencourt, que sempre me amparou nas questões burocráticas do curso.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, espaço de conhecimento científico, de formação humana. Tão questionada em tempos negacionistas, resistiu e continua sendo voz diante da obscuridade intelectual.

Agradeço aos meus amigos e amigas. Não vou citar nomes, mas no coração identifico com afeto cada um/a deles/as. Foram eles e elas que muitas das vezes comemoraram uma nota de um seminário comigo, me incentivaram, me mostraram outros caminhos, apontaram questões que eu não conseguia ver.

Agradeço à Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl (Águas Mornas – Santa Catarina), na pessoa do gestor João Francisco Marques Neto, que, desde o início, acompanhou e acolheu o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” com tanta responsabilidade e compromisso ético.

Agradeço à professora Miriam Pillar Grossi, coordenadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que desenvolveu o projeto Papo Sério, do qual eu pude participar por meio do concurso de

cartazes. Professora Miriam, como coordenadora e amiga e o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” foram singulares para esta dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Janine Gomes da Silva, pela amizade, cumplicidade, afeto, orientações, paciência, ajuda. Ela foi e será uma pessoa indescritível na minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço à professora Cristina Scheibe Wolff e ao professor Fernando Seffner, ambos avaliadores da minha dissertação, pelas sugestivas ideias e inspirações repassadas durante a banca de defesa, e palavras de ânimo para continuar com a pesquisa. Ela e ele são pessoas ímpares na trajetória desta escrita.

Agradeço a mim mesmo, que, mesmo sem uma bolsa, consegui trabalhar em escolas públicas e estudar paralelamente. Tiveram momentos de angústia, por me sentir impotente às demandas do curso, de ansiedade e crises, de alegrias, de resistência, e, sobretudo, de vontade de fazer o que eu mais gosto: estudar para ser cada vez mais uma pessoa melhor.

E, por fim, agradeço à banda “Francisco el hombre”, que, muitas vezes ao terminar um parágrafo desta dissertação, era o embalo de descanso e reflexão. A cada letra de uma música empoderada, sensível, revoltosa, agitada ou calma, aquecia o meu coração e me fazia continuar, porque um dia a semente da revolução foi plantada e germinou em vários corpos pelos quais transitei. Vou esperar os bons frutos, mas alguns eu já presenciei.

“Hoje, a luta que enfrento é me aceitar, Hoje, o veneno encontrou seu remédio, Hoje, peço perdão se eu machuquei meu coração, Hoje, não quero o que me faz mal [...], Hoje é tempo de curar as feridas do tempo, Hoje já tá pra acabar [...], Hoje, pude ver quem sou[...], Hoje, o grito que dou[...], Hoje, mais vale acordar que sonhar nesse jogo[...], Hoje é tempo de ser luz, É minha revolução, Encher de amor o peito e se não aguento, Espalho pelo vento o amor que levo dentro, É minha revolução[...]. (Música: “Minha Revolução”, da banda Francisco, el Hombre)

“A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, começou por separar adultos de crianças, [...], ricos de pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 1997, p. 57).

Resumo e Palavras-chave

Resumo

Esta dissertação discute a importância dos temas de gênero e diversidade na escola, especialmente nas aulas de História na Educação Básica; elenca a reflexão sobre as nuances das ideias gerais do Projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, vinculado ao Papo Sérió – NIGS/UFSC; possibilita dialogar com temáticas de sexualidades, feminismos e gênero na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl (Águas Mornas - SC) a partir do recorte temporal de 2015 a 2016; e problematiza o Ensino de História com as fontes e subjetividades produzidas naquela época, bem como os cartazes que foram inseridos como objetos desta pesquisa. Apresenta-se também o debate dos estudos de Gênero e Sexualidades e sua relação com o Ensino de História, conectando-os com os marcos legais que regem a Educação no Brasil e que legitimam o trabalho com essas questões em sala de aula. A escola ainda é segregadora e discriminatória no que diz respeito aos corpos que transgridem os padrões heteronormativos da sociedade. Um grupo é mais hegemônico do que o outro. As diferenças entre homens e mulheres são tidas como naturais e definidas por diferenças nos corpos biológicos. A normatização dos papéis de gênero é perceptível e afeta as liberdades individuais e de escolhas. Diante desse quadro que se apresenta em muitas escolas, torna-se importante conscientizar, sensibilizar e informar alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, mães e pais sobre a necessidade urgente do trabalho com questões de gênero e diversidade na escola, contribuindo, desse modo, com a formação humana integral. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que busca contribuir para a tomada de decisões e mudanças na educação e coloca o pesquisador como protagonista do processo. O pesquisador conduz a reflexão e analisa a sua própria prática docente. A dimensão propositiva é um vídeo intitulado de “Eu, Outro e Nós: os silêncios, as permanências e as transformações do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola 2015-2016’ na EEBCAL”.

Palavras-chave: Ensino de História, Gênero e Diversidade, Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl. Cartazes do Projeto Papo Sérió.

ABSTRACT

This dissertation discusses the importance of gender and diversity issues at school, especially in History classes in Basic Education. It lists the reflection on the nuances of the general ideas of the project “Gender and Diversity at School”, linked to Papo S rio - NIGS / UFSC. It makes it possible to dialogue with themes of sexualities, feminisms and gender in the Escola de Educa o Básica Coronel Lehmkuhl ( guas Mornas - SC), from the time frame from 2015 to 2016. It questions the teaching of history with the sources and subjectivities produced at that time, as well as the posters that were inserted as objects of this research. The debate on Gender and Sexuality studies and their relationship with History Teaching is also presented, connecting them with the legal frameworks that govern Education in Brazil, and which legitimize the work with these issues in the classroom. The school is still segregating and discriminating against bodies that violate society's heteronormative standards. One group is more hegemonic than the other. Differences between men and women are taken for granted and defined by differences in biological bodies. The standardization of gender roles is perceptible and affects individual freedom of choice. In view of this situation that is present in many schools, which is in focus, it is important to raise awareness, sensitize and inform students, teachers, employees, mothers and fathers about the urgent need to work with issues of gender and diversity at school, thus contributing to integral human development. The methodology used was action research, which seeks to contribute to decision making and changes in education, and places the researcher conducts reflection and analyzes his own teaching practice. The propositional dimension is a video entitled “I, other and we: the silences, permanences and transformations of Gender and Diversity in School 2015-2016” at EEBCAL”.

Keywords: History Teaching, Gender and Diversity, Escola de Educa o Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, Project posters Papo Sério.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz - Respeito.....	30
Figura 2 - Cartaz - Igualdade.....	32
Figura 3 - Cartaz - Escola.....	35
Figura 4 - Cartaz - Escola.....	37
Figura 5 - Cartaz - Escola.....	39
Figura 6 - Cartaz - Gênero.....	41
Figura 7 - Cartaz - Gênero.....	42
Figura 8 - Cartaz - Gênero.....	43
Figura 9 - Cartaz - Igualdade.....	49
Figura 10 - Cartaz - Interseccionalidade.....	50
Figura 11 - Cartaz - Interseccionalidade.....	56
Figura 12 - Cartaz - Interseccionalidade.....	57
Figura 13 - Cartaz - Interseccionalidade.....	58
Figura 14 - Cartaz – Interseccionalidade.....	59
Figura 15 - Cartaz - Interseccionalidade.....	59
Figura 16 - Cartaz - Interseccionalidade.....	60
Figura 17 - Cartaz - Interseccionalidade.....	61
Figura 18 – Caixa de Perguntas “Pergunte aí...”.....	66
Figura 19 - Cartaz - Violências.....	68
Figura 20 - Cartaz - Violências.....	69
Figura 21 - Certificado Interno da EEBCAL.....	70
Figura 22 - 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - 2015.....	72
Figura 23 - Prêmio Direitos Humanos – 21º edição – 2015.....	73
Figura 24 - Oficina com o Ensino Médio – 2016.....	75
Figura 25 - Oficina com o Ensino Fundamental – Anos Finais - 2016.....	78
Figura 26 - Formação Continuada para Professores e Professoras da EEBCAL.....	79
Figura 27 - Cerimônia de Premiação dos Cartazes - 2016.....	80
Figura 28 - Cartaz - Violências.....	84
Figura 29 - Cartaz - Violências.....	86
Figura 30 - Cartaz - Violências.....	87
Figura 31 - Cartaz - Respeito.....	89
Figura 32 - Cartaz - Respeito.....	90

Figura 33 - Cartaz - Respeito.....	91
Figura 34 - Cartaz - Respeito.....	92
Figura 35 - Comentário feito na matéria do <i>site</i> Extra.....	102
Figura 36 - Comentário feito na matéria do <i>site</i> Extra.....	102
Figura 37 - Comentário feito na matéria do <i>site</i> Extra.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário.

ANPUH – Associação Nacional de História.

BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

CBTC – Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

EEBCAL – Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl.

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História.

ESP – Escola Sem Partido.

GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

LGBTQIA+ – Lésbicas, *Gays*, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais e mais.

MBL – Movimento Brasil Livre.

NIGS – Núcleo de Identidades e Subjetividades.

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina.

PERSPECTIVAS – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PL – Proposta de Lei.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SC – Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO VIA RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: TRAJETOS TEÓRICOS E LEGAIS	26
1.1	Marcos Legais da Educação no Brasil: o que eles falam sobre gênero e sexualidade?.....	33
1.2	Gênero, sexualidade, feminismo e outras “marcas potentes de sujeição” na escola.....	39
2	O PASSO A PASSO DO PROJETO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA” (2015-2016)	52
2.1	Sobre Direitos Humanos, Vulnerabilidade e Interseccionalidade.....	55
2.2	Sobre Mídia e Violências.....	62
2.3	Sobre as premiações de 2015: o projeto quebra os muros da escola.....	71
2.4	Sobre Escola: lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade.....	74
3	OS CARTAZES, OS TENSIONAMENTOS E A OFENSIVA CONSERVADORA: POR QUE CONTINUAR?	83
3.1	O que foi divulgado, o que foi comentado acerca do projeto: cenas ofensivas.....	92
3.2	O medo alimenta o agressor, a resistência me faz continuar.....	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – FICHA TÉCNICA DO VÍDEO “EU, OUTRO E NÓS: OS SILÊNCIOS, AS PERMANÊNCIAS E AS TRANSFORMAÇÕES DO PROJETO ‘GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA 2015-2016’ NA EEBCAL”	117
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ	118
	ANEXO A – EDITAL – CONCURSO DE CARTAZES NIGSUFSC 2015	119
	ANEXO B – LIVRETO DO PRÊMIO “DIREITOS HUMANOS” DE 2015	126
	ANEXO C – EDITAL – I CONCURSO DE CARTAZES SOBRE TRANS-LESBO-HOMOFOBIA E HETEROSSEXISMO – ESCOLA É LUGAR DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE – EEBCAL – 2016	129

**ANEXO D – JORNAL “ESCOLA ABERTA” DA SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – NOVEMBRO DE 2016.....132**

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui proposta pretendeu consolidar reflexões sobre o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl (EEBCAL) – vinculado ao “Projeto Papo Sério”¹, desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – com o intuito de investigar de que modo o projeto GDE atingiu a Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl (EEBCAL) – situada em Águas Mornas, gestada pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação – a partir do recorte temporal de 2015 e 2016. Os anos foram escolhidos por motivos distintos: 2015, finda o projeto Papo Sério na UFSC; e 2016, a EEBCAL cria o seu próprio concurso de cartazes. O projeto Papo Sério esteve localizado historicamente nos Governos de Lula e Dilma (2003-2016) quando houve uma abertura substancial para políticas públicas educacionais nas áreas de gênero e sexualidade. As oficinas eram diversas e atendiam diversas faixas etárias e níveis de ensino. Na articulação entre universidade e escola, a autonomia de professores e professoras para atuar com essas temáticas era sempre mantida como processo formativo. Miriam Grossi e Tânia Welter afirmam que

as oficinas do ‘Projeto Papo Sério’, planejadas a partir da demanda das escolas, visavam sensibilizar a comunidade escolar para as relações de gênero e seus desdobramentos no ambiente escolar e foram feitas com o intuito de estimular a criação de espaços para formação integral de estudantes, incluindo temas transversais no cotidiano escolar. Elas se constituíam de propostas de ação e discussão de temas polêmicos como homossexualidades, transexualidades, violências de gênero, feminismo, direitos reprodutivos e outros temas demandados pelas escolas, a fim de suprir a falta de discussões sobre estas questões no espaço escolar. Organizadas em regime de ‘mutirão’, um grupo de quinze (15) pesquisadoras do NIGS, composto por pós-doutorandas, doutorandas, mestres e estudantes de graduação, se dispunha a fazer inúmeras oficinas simultâneas durante um ou dois turnos escolares. Assim, a realização de oficinas tornava-se um ‘evento’ nas escolas, mobilizando todo o espaço escolar em torno das questões abordadas. Atividade extremamente provocativa, as oficinas permitiam assim uma dupla formação no campo dos estudos de gênero e sexualidade: de um lado estudantes do ensino básico de escolas públicas que eram convidados a refletir sobre temas do cotidiano raramente abordados na escola; de outro, estudantes universitárias/os que tinham a oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos teóricos recebidos no espaço acadêmico no âmbito da escola (GROSSI; WELTER, 2018, p. 135).

¹ Projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, que é uma das mais importantes atividades realizadas pelo Núcleo de Identidades e Subjetividades (NIGS) no campo da Educação, articulando gênero, sexualidades, diversidade e direitos humanos. O projeto possuía três eixos de atuação distintos: as oficinas temáticas, o concurso de cartazes e organização de eventos acadêmicos (seminários, intervenções, mesas redondas, debates). Seu tempo de duração ocorreu entre 2007 e 2015. O primeiro concurso de cartazes ocorreu em 2009.

Todo esse processo se deu a partir de luta e resistência diante da onda conservadora e reacionária que persegue até hoje os debates de gênero e sexualidade na escola por meio do discurso da chamada “ideologia de gênero”, uma das pautas do Movimento Escola Sem Partido (ESP). O conservadorismo que irei trazer para o diálogo se apoia nos pilares discursivos do fundamentalismo religioso, que perpassa crença e fé de confissões religiosas.

O fundamentalismo religioso é um fenômeno presente em diversas confissões religiosas. É quando um grupo de uma determinada religião compreende que somente ele detém a verdade sobre a vida e que por isso deve impô-la a toda a sociedade. Com base literal dos livros sagrados, os fundamentalistas se consideram estar acima da lei, colocando-se como guardiões de valores e princípios tradicionais da sociedade, sendo contrários às transformações da família, em especial, a maior igualdade entre homens e mulheres e ao reconhecimento dos direitos da população LGBT. Para os fundamentalistas, a maior igualdade nas famílias, o respeito à diversidade sexual e o reconhecimento de outras religiosidades – como as afro-brasileiras – constituem uma ameaça à sociedade. Em todo o mundo, muitas instituições religiosas e não religiosas têm se unido em defesa da laicidade nas instituições e políticas públicas e contra a ação desses grupos fundamentalistas, afirmando que eles propagam o ódio e o preconceito, negando o amor, o respeito e a solidariedade. Ser religioso é diferente de ser fundamentalista! (MANUAL, 2018, p. 17)

Contudo, a defesa de um planejamento didático e metodológico baseado nos marcos legais que regem a educação brasileira, uma rede de apoio entre professores, professoras, gestão e comunidade escolar, a urgência do trabalho com temas sensíveis e que estão no território escolar precisam estar em consonância com as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Considerando as lutas dos vários movimentos sociais, organizações, pessoas e grupos que foram colocados na margem da vulnerabilidade social e histórica ao longo das décadas, um/a professor/a de História não pode negligenciar temas valiosos como a questão dos corpos, das memórias, dos sentimentos e das emoções de indivíduos que lutaram para que hoje esses grupos e pessoas pudessem ter o mínimo de garantias legais estabelecidas.

A escola selecionada para a pesquisa se compara com ela mesma, pois, em nenhum outro momento de sua História, um projeto sobre gênero e sexualidade saiu dos próprios muros da escola, tornando-a conhecida nacionalmente, movimentou sujeitos diversos da comunidade escolar e se tornou referência na promoção e construção da igualdade de gênero. A EEBCAL foi e continua sendo pra mim símbolo de afeto e amor, pois, além de aplicar o projeto GDE no seu território de saber, foi a primeira escola em que comecei a lecionar, lá no ano de 2011. Portanto, a minha atuação docente nessa escola se fez com profissionalismo, afetos entre professoras e professores que levo como amigos/as/ues, comprometimento com a ética docente, respeito e cumplicidade a/os alunos/as/es e a toda a comunidade escolar. Enquanto escrevia esta dissertação, meu vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de

Santa Catarina era de Professor Admitido em Caráter Temporário (ACT), ou seja, passei por processo seletivo e participei da escolha de aulas e escola para atuar anualmente.

Nesta pesquisa, o objetivo foi explorar os registros e as fontes referentes ao período de implementação do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” na EEBCAL durante os anos de 2015 e 2016 tendo em vista evidenciar alguns impactos do referido projeto junto aos discentes, docentes, equipe pedagógica e gestora para viabilizar novas possibilidades para o Ensino de História a partir da reflexão teórica e metodológica nas questões de gênero e sexualidade.

Os caminhos para atender o objetivo geral se deram a partir de outros objetivos específicos, tais quais: (i) Analisar o processo de implementação de propostas metodológicas do projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, realizadas durante o período de 2015 e 2016 na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl; (ii) Selecionar alguns cartazes que foram produzidos por discentes e docentes durante o período do projeto GDE; (iii) Recolher informações midiáticas, bem como vídeos e impressos que foram veiculados durante o desenvolvimento do projeto GDE nos anos de 2015 e 2016; (iv) Identificar e examinar as informações que foram veiculadas nos jornais e noticiários impressos; (v) Compreender as intersecções entre o Ensino de História, História, Relações de Gênero e Sexualidade; (vi) Respalidar os conteúdos curriculares de gênero e sexualidade acerca do projeto GDE via legislação vigente educacional; (vii) Entender como o movimento Escola sem Partido e as demandas conservadoras, reacionárias e fundamentalistas religiosas afetaram os debates de gênero e sexualidade no percurso do projeto GDE.

A pesquisa abordada foi qualitativa, tendo como paradigmas o conceito interpretativo e sociocrítico. Os procedimentos metodológicos versaram sobre as fontes primárias do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” e nas narrativas de depoimentos das entrevistas que compuseram a dimensão propositiva desse estudo, que consistiu na produção de um vídeo. Na pesquisa, houve uma análise da própria prática docente, na perspectiva da autorreflexão como modalidade de pesquisa. A linguagem escrita deste texto é neutra para respeitar as diferentes formas de existência e ajudar pessoas com problemas de pronúncia e leitura. A língua portuguesa é diversa e aceita variações. Portanto, como exemplos, usei palavras do tipo “alunos/as/es para indicar alunos, alunas, alunes”, “todos/as/es para prescrever todos, todas, todes” “meninos/as/es para apontar meninos, meninas, menines” etc.

A escola que queremos e de que necessitamos precisa ser um ambiente em que todos/as/es sejam respeitadas/os/es e sintam-se bem consigo mesmas/os/es. Muitas vezes, situações de exclusão e preconceito são responsáveis por cenários de violência e injustiça no

ambiente escolar. É função e responsabilidade da escola trabalhar com tais questões de modo que esta não seja um espaço promotor de desigualdade, dor e sofrimento.

Esta escrita realçou a abordagem metodológica da pesquisa, justificando as escolhas e as possibilidades para trilhar o percurso investigativo. Sobre a abordagem qualitativa, trata-se de um processo de validação dos critérios legitimados pela pesquisa, em que critérios descritivos, interpretativos, de comprovações teóricas e avaliativas foram perceptíveis no projeto GDE. Na pesquisa qualitativa e geração de teoria do conhecimento, em relação ao nível de interpretação dos dados, há diferentes posicionamentos: (i) a interpretação de dados; (ii) a redução de dados (seleção e interpretação); e (iii) a meta como possibilidade de interpretar dados a partir de conceitos e pensar numa representação teórica da realidade que pode ter resultado para guiar essa proposta de investigação.

Os usos dos resultados da pesquisa qualitativa podem desenvolver políticas, avaliar programas, fins políticos, transformação etc. As principais características da pesquisa qualitativa diante do projeto em questão versam sobre diretrizes e métodos conforme Esteban (2010): flexível, não linear, holístico, contextualizado que se refere ao pessoal e imediato, compreensão, tempo, desenvolvimento de teoria ou modelo, análise da informação, tem o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados, análise contínua, questões éticas e incorpora os papéis/posicionamento do pesquisador.

A abordagem qualitativa possui cinco características conforme Bogdan e Biklen (1994): 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os principais desafios na pesquisa em Ensino de História é criar uma intersecção entre os diversos campos, por exemplo, Educação, História, Ensino de História etc. Na pesquisa, foi abordada a análise da própria prática docente, a autorreflexão como modalidade de pesquisa. Para um alargamento da discussão sobre fontes, é importante dizer que estas têm se ampliado e se transformado. Por tempos na historiografia eurocêntrica, as fontes escritas, imagéticas etc. faziam parte das ditas oficiais que respingavam e atuam até hoje no Ensino. Hoje, com as significativas mudanças nos modos de ensinar História e da historiografia, as emoções, a vida cotidiana, as sexualidades etc. qualificam outros modos de pensar uma fonte histórica. No sentido de trazer as fontes para a sala de aula, o/a professor/a de História se vê na condição de seletor/a de materiais para conduzir a aula. Algumas fontes já estão dadas nos livros didáticos,

numa perspectiva mínima e oficial do currículo. Outras precisam ser investigadas para atender às exigências dos/as/es alunos/as/es, as quais muitas vezes não se encontram disponíveis nos materiais didáticos. Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner indicam que “o trabalho em sala de aula com documentos por ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em determinado contexto histórico, que necessita ser entendido” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Contudo, são oscilações de transformações no território escolar com as fontes que permitem novos rumos do ensino de História.

As principais fontes como instrumentos de coleta de dados que se instalaram e surgiram a partir do projeto GDE foram o jornal, a revista, materiais pedagógicos elaborados no decorrer do referido projeto, os cartazes² produzidos pelos/as/es alunos/as/es entre os anos de 2015 e 2016, bem como os marcos legais da educação. Os depoimentos das entrevistas com diversos sujeitos, através das fontes orais, foram condicionados para a dimensão propositiva, o vídeo.

Os temas recorrentes das fontes impelem a pensar também nas subjetividades, na relação entre sujeito e sociedade. Sujeito esse que, desde a virada linguística com o estruturalismo³, tem se contraposto ao sujeito racional, consciente do iluminismo e foi sendo desconstruído pelas teorias pós-estruturalistas. Esse sujeito singular, que se constitui na cultura, na linguagem, na História, na diversidade, é sujeito de gênero, raça, etnia, classe, geração, sexualidade e todas as diferenças que puderem ser nomeadas. Esses temas pertencem às subjetividades e identidades. A subjetividade é plural, não há um único sentido para sua definição. Existem campos teóricos, como a filosofia, a antropologia, a psicologia, que apresentam as subjetividades em vários tons, limites, confrontos, não se resumindo às únicas palavras definidas nos dicionários.

Michel Foucault (2008a) descortina as subjetividades interiorizadas e passa a pensá-las em termos históricos, sociais e políticos como formas de produção. A alternativa de cunho crítico dessas produções é a problematização da identidade por buscar dar conta das diferenças. Os processos de construções das identidades, sejam elas pessoais ou coletivas, são semelhantes, porém não são iguais. Elas surgem no contraste e identificação com os outros. Se formos trazer as subjetividades para o campo educacional, a subjetividade pessoal do/a/e

² Algumas fontes utilizadas: Jornal “Escola Aberta”, de novembro de 2016; revista do Prêmio Direitos Humanos de 2015; editais dos concursos de cartazes 2015 e 2016; alguns cartazes ilustrativos que foram colocados no percurso desta dissertação.

³ “Estruturalismo como uma reação contra o existencialismo; coloca o fundamento da conduta humana na estrutura”. Ver: MONDIN, Battista. Curso de Filosofia: os filósofos do Ocidente. São Paulo: Edições Paulinas, 1981-1983, p. 219.

aluno/a/e não é igual às subjetividades de todo o corpo discente, porém elas nascem num processo de similitude, mas não são parecidas; existem disputas, jogos de poder, sentimentos, racionalidades, consciências que tornam as subjetividades relacionadas ao grupo ou ao indivíduo. Diante disso, os cartazes, o projeto GDE e as relações interpessoais que existiram entre 2015 e 2016 imbricaram questões ligadas à necessidade de pensar não só as fontes, mas as subjetividades que foram construídas na EEBCAL.

Esta pesquisa alcançou uma dimensão própria e singular, pois a mesma se justificou com a minha necessidade pessoal e docente de viabilizar a pertinência do tema na educação, inferindo a relevância social, a originalidade e a responsabilidade científica e acadêmica. Os paradigmas que foram utilizados são o Interpretativo, quando explica a representação dos sentidos dos dados, e o Sociocrítico, quando impele a autonomia reflexiva crítica. A historiografia desta escrita foi interpretativa no Ensino de História e Estudos de Gênero, dialogando com autores dessas áreas de conhecimento. A metodologia foi a pesquisa-ação, que é própria da educação. Sua característica visa contribuir para a tomada de decisões/mudanças. Na prática, o pesquisador é gestor da mudança; na crítica, o pesquisador conduz à reflexão crítica/teoria. Os traços-chave que determinam essa metodologia é a transformação/melhoria; parte de problemas práticos; colaboração; reflexão na ação; pessoas envolvidas na prática; formação; espiral de mudança. O processo tem como espiral o caráter cíclico: identificação da temática/problema por parte do grupo (dificuldade), plano de atuação, desenvolvimento do plano e coleta de dados, reflexão, interpretação e replanejamento.

Sobre a validação da pesquisa torna-se evidente o “conceito de validade e critérios” (ESTEBAN, 2010) – a qualidade dos estudos qualitativos. Da objetividade à solidariedade, a complexidade da validação onde não é possível separar os “objetos” da pesquisa de sua estrutura (conteúdo, forma e desenvolvimento) se caracteriza tarefa complexa. Conforme Rorty (1996) e Smith (1996), o conceito de solidariedade regula a atividade pesquisadora. A ideia é pensar a legitimidade da pesquisa qualitativa: lutar pelo reconhecimento de sua legitimidade, pelos critérios de validade da pesquisa social, e em particular da pesquisa qualitativa, esteve e ainda está em constante revisão.

A pesquisa qualitativa no pós-modernismo enfrenta uma dupla crise: de representação e de legitimização (DENZIN; LINCOLN, 1994a). A crise de representação se refere à impossibilidade de captar diretamente a realidade. A crise de legitimização representa um olhar crítico para a utilidade dos tradicionais critérios de rigor científico no contexto da pesquisa qualitativa. A palavra-chave disso tudo é a Interpretação. Os “significados” do conceito de validade traduzem qualidade de um estudo: rigor científico, confiabilidade,

veracidade, plausibilidade, adequação metodológica, credibilidade, congruência etc. A validade surgiu na pesquisa experimental. Através das fontes que foram analisadas durante o percurso desta escrita, pude perceber que a validade da pesquisa trouxe limites, possibilidades e desafios. Estar atento ao processo metodológico da pesquisa, às etapas e nuances das vozes ecoadas das bibliografias dos campos científicos e à urgência de trazer os temas de gênero e sexualidade para a área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, é permitir novos debates sobre as temáticas apresentadas.

Impregnados pelos postulados pós-estruturalistas atuais, Altheide e Johnson (1994) apresentam significados ao termo de validade, bem como validade como cultura, validade como ideologia, validade como gênero, validade como linguagem/texto, validade como aplicabilidade/ajuda.

Contudo, identificar os aspectos de uma pesquisa e conectá-los aos objetivos das ideias e dos conhecimentos que foram apresentados nesta escrita, é qualificar e quantificar o percurso metodológico. A validade da pesquisa é caminho de observação analítica.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, seguindo com os seus subcapítulos. O Capítulo 1, intitulado de “Ensino de História e Relações de Gênero via resistência democrática: trajetórias teóricas e legais”, irá nos impelir a refletir sobre a linha de pesquisa ‘Saberes históricos no espaço escolar’, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória); sobre o surgimento em 2011 do Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero da Associação Nacional de História (ANPUH), que permitiu uma abertura para publicações e foi perceptível o aumento de trabalhos feitos nas áreas do ensino; sobre a importância de mais um trabalho nas temáticas para o Programa e as conexões entre os estudos teóricos de gênero, sexualidades, diversidade e os marcos legais que legitimam a importância do debate em sala de aula; sobre os referenciais teóricos nos estudos de gênero e no Ensino de História que foram estudados e selecionados para as discussões. Situo o tema com a História e com o Ensino de História numa perspectiva de entendimento dos sujeitos escolares, das culturas juvenis, da cultura escolar. Essas questões estão divididas em subcapítulos, tais quais “1.1 Marcos Legais da Educação no Brasil: o que eles falam sobre gênero e sexualidade?”, “1.2 Gênero, Sexualidade, Feminismo e outras ‘marcas potentes de sujeição’ na escola”.

No Capítulo 2, “O passo a passo do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola’ (2015-2016)”, os elementos teóricos e metodológicos do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” se dissolvem na perspectiva de entender a EEBCAL, isto é, como aconteceu e qual caminho percorreu o projeto, quais dinâmicas, oficinas e atividades que foram propostas e alguns resultados, quais temas foram aplicados, os prêmios recebidos, o uso de imagens para

identificar os cenários. Eles foram dissolvidos nos Subcapítulos “2.1 Sobre Direitos Humanos, Vulnerabilidade e Interseccionalidade”, “2.2 Sobre Mídia e Violências”, “2.3 Sobre as premiações de 2015: o projeto quebra os muros da escola” e “2.4 Sobre Escola: lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”.

No Capítulo 3, “Os cartazes, os tensionamentos e a ofensiva conservadora: Por que continuar?”, apresento um tratamento mais analítico e teórico do uso de imagens no Ensino de História, através das fontes usadas para dialogar com o projeto GDE, os cartazes, que foram postos no percurso da dissertação para conduzir o leitor ao objeto da pesquisa. Como eles estão vinculados às categorias de Interseccionalidade, Violências, Gênero, Escola, Respeito e Igualdade, não há separação por ano ou série, admitindo identificar partes integrantes de um todo. Nesse capítulo, pretendi trazer algumas fontes digitais (*prints de sites*, comentários feitos nas notícias que foram veiculadas na internet) de situações ameaçadoras e desqualificadoras que o projeto GDE recebeu. Além disso, escrevi sobre a minha atuação de resistência diante da ofensiva conservadora que está presente desde uma movimentação contestatória de pais sobre os temas abordados na EEBCAL, ou em entrevistas concedidas em meios de comunicação, até a chegada do projeto nas mãos do Escola sem Partido (ESP), através da pauta discursiva da chamada “ideologia de gênero”. Essas temáticas estão divididas nos seguintes Subcapítulos: “3.1 O que foi divulgado, o que foi comentado acerca do projeto: cenas ofensivas” e “3.2 O medo alimenta o agressor, a resistência me faz continuar”.

Como dimensão empírica e propositiva desta dissertação, foi criado um vídeo intitulado de “Eu, Outro e Nós: os silêncios, as permanências e as transformações do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola 2015-2016’ na EEBCAL”, fortalecendo as dimensões desta escrita, e transitou pelas vivências e memórias de sujeitos que atravessaram de forma direta o referido projeto. O vídeo se encontra disponível no meu canal do *youtube*⁴, que se chama “Prof. Robson Fernandes”, bem como a ficha técnica (Apêndice A). A logística para criar o vídeo não foi fácil: caminhei sozinho, sem ajuda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFSC em que fui discente e com pouca experiência e recursos nas questões de edição, filmagem e aparelhagem. Pensei em movimentar muitas pessoas, porém, no cenário pandêmico do Covid-19 de 2020, fiquei submetido a repensar as ideias iniciais do vídeo. Com antecedência, pontuei os detalhes e tempo hábil para estruturar esse produto, tendo os cuidados básicos de saúde. O local de gravação foi na EEBCAL, num sábado de 37º *Celsius* em Águas Mornas.

⁴ EU, outro e nós. [Produzido por] Robson Fernandes. [S. l.]: Florianópolis, 4 jan. 2021. 1 vídeo (26 min). Disponível em: <https://youtu.be/nsbBAqYO3_Y>. Acesso em: 10 jan. 2021.

As movimentações para a criação desse recurso audiovisual versaram sobre blocos de entrevistas presenciais, em que o recolhimento das informações se deu a partir das narrativas de ex-aluno/a, professora e gestor da EEBCAL que participaram do projeto GDE. Usei algumas filmagens da estrutura da EEBCAL e alguns cartazes que transitaram no vídeo entre uma fala e outra produzidos pelos/as/es alunos/as/es entre os anos de 2015 e 2016. Os sujeitos deslocados foram escolhidos a partir da presença ativa de cada um no projeto, bem como a condição de tempo disponível para a entrevista. Além de mim, participaram do vídeo uma professora de Língua Portuguesa (também coordenadora do projeto), o gestor da EEBCAL, um ex-aluno e uma ex-aluna que foram afetadas pelo projeto em 2015: hoje ela é licenciada em Pedagogia e ele, estudante de Odontologia. Todos os sujeitos assinaram um Termo de Autorização para uso de imagem e voz (Apêndice B) para assegurar a legalidade. Nesse mesmo documento consta também o roteiro descritivo da entrevista.

Sobre as categorias propostas para o roteiro das entrevistas, elas se estruturaram em quatro grandes blocos: 1 - Narrativas pessoais (Quem eu sou? Nome, atuação, idade etc.); 2 - Memórias dos silêncios (O que percebeu durante o projeto sobre: os embates, os desafios, as falas desrespeitosas, os estereótipos, os sentimentos de dor, as angústias, a impotência, a ignorância, o acesso às notícias do projeto nos diferentes meios de comunicação etc.); 3 - Permanências (O que ficou? Lembranças do projeto na escola, nos/as alunos/as/es, nos/as professores/as, nos gestores, na comunidade escolar diante das discussões, oficinas e prêmios etc.) e 4 - O que mudou na minha vida com esse projeto? (Relatos pessoais – Quem eu era antes do projeto e o que sou agora? etc.). Os/as entrevistados/as aceitaram o convite com prontidão. Como estavam submetidos/as ao tempo curto de suas falas e para o vídeo não ficar extenso, alguns ficaram com dificuldades de reunir todas as vivências de uma forma concisa e objetiva, pois a ansiedade e o nervosismo limitaram seus pensamentos e recordações. É importante salientar que todo o processo, desde o convite até o contato presencial dos/as entrevistados/as, foi de trocas afetivas, de amizades, de indignações com situações ofensivas que passamos juntos/as/es e que deturpavam o projeto, mas que hoje servem de aprendizagens. São pessoas que um dia entraram na minha vida e permanecem até hoje.

Para entender os caminhos da pesquisa e seus sentidos para o campo do Ensino de História, os significados construídos para dialogar com os estudos de gênero, os sentimentos e as emoções que acompanharam a escrita deste texto, os procedimentos estéticos na produção dos cartazes visuais, as análises atentas às fontes e subjetividades dos projetos realizados entre 2015 e 2016 na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl – Águas Mornas/SC,

faz-se necessário se desvestir de todas as formas de preconceitos, discriminações contra os estudos de gênero, a escola pública e seus valores democráticos, cidadãos e laicos.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO VIA RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: TRAJETOS TEÓRICOS E LEGAIS

No texto “Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do Ensino de História” (2008), a historiadora Flávia Eloisa Caimi apresenta linhas de força na pesquisa sobre a História ensinada; essa pesquisa teve como foco a linha – História Temática e Relações Históricas.

Diante das demandas suscitadas no Ensino, trazer as Relações de Gênero para situar o debate na escola, me possibilitou enquanto professor-pesquisador fazer uma reflexão inicial sobre essa área de conhecimento a partir de alguns eventos, especialmente a Associação Nacional de História (ANPUH), o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH).

Com o Estado da Arte realizado no percurso das disciplinas do curso de mestrado em Ensino de História no ano de 2019, pude identificar alguns dados importantes para pensar as pesquisas já feitas nas conexões entre os Estudos de Gênero e Ensino. Antes da criação do Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero – ANPUH, no ano de 2001, somente cinco autores propuseram comunicações nos eventos relacionando as temáticas com o Ensino de História; depois, mais de 45 autores participaram com suas pesquisas. O recorte temporal de marcação estabelecido no Estado da Arte foi entre 2005 e 2018, em que pude perceber um aumento da participação efetiva de autores e autoras nos eventos pesquisados que emergem com mais notoriedade à categoria dos Estudos de Gênero no Ensino de História.

Com isso, emergiram autores, autoras e dissertações que contribuíram tanto para a escrita quanto para a reflexão. Chamo a atenção para três dissertações do Mestrado Profissional de Ensino de História: 1) “Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT ‘Põe na Roda’” (CORRÊA, 2018); 2) “‘Escola sem Partido’: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História” (MOURA, 2016); e 3) “É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História” (AZEVEDO, 2016). A partir de uma leitura prévia desses trabalhos, notei que as pesquisas na área dos Estudos de Gênero no Ensino de História são limitadas. Além de esta pesquisa contribuir para superar a lacuna historiográfica e pedagógica, ela também demonstra a sua originalidade, pois as práticas pedagógicas a partir de projetos sobre as temáticas ofertadas ainda são incipientes nas publicações e pesquisas que tensionam o campo do Ensino de História e Estudos de Gênero.

A recorrência das temáticas nos Estudos de Gênero com enfoque nas sexualidades, a intersecção do Ensino de História com Gênero e Currículo, Diversidade Sexual e Livro Didático, Gênero e formação de Professores/as, Questões raciais e Gênero, Práticas pedagógicas e Gênero são presentes e visíveis teoricamente nas comunicações selecionadas na linha de pesquisa diante do Estado da Arte. Firmar o compromisso com os Estudos de Gênero é ter conhecimento de que a diversidade e as diferenças estão no ambiente escolar; não há como excluí-las. Por isso, a escola e todo o seu corpo precisam trocar experiências e entender que, através dos marcos legais que regem a educação no Brasil, estamos embasados/as legalmente e não podemos nos ausentar dessas questões sensíveis na sala de aula.

Um/a professor/a de História não pode ser silenciado/a pelas demandas do conservadorismo e fundamentalismo religioso, pois esse (a) profissional tem dever de memória e responsabilidade ética com as práticas pedagógicas no ensino. Atuar com os temas sensíveis em sala de aula e com o/as alunos/as/es é dar condições para a atuação democrática dos diversos corpos e pensares no território escolar. As culturas juvenis são marcas potentes da escola no processo de escolarização. Elas atravessam as diversas esferas políticas, sociais e culturais da escola e transmitem seus anseios e desejos. Na cultura escolar, a diferença se faz com diferença, pluralidade, individualidade e é regada por dispositivos que preenchem as subjetividades. Por cultura escolar, Picchetti e Seffner entendem como

um conjunto articulado de registros simbólicos, dispositivos disciplinares específicos, estrutura curricular, modos e meios de realizar as atividades, linguajar próprio, formas de avaliação e estratégias de sociabilidade e de socialização que permitem reconhecer os contornos da instituição, conhecer seus limites e possibilidades e pensar seu lugar e funções no tecido social e político (2016, p. 62).

Percebe-se que os marcos legais sutilmente moldam ou colocam em formas as crianças e jovens num processo que é construído lentamente por vários setores que influenciam as demandas da Educação, ora por interesses políticos, ora por padrões sociais. A desconfiança daquilo que é legitimado como “natural” é entendida como algo que precisa ser contestado e criticado como viés para uma formação humana integral. O campo educacional marca um elo de manifestações subjetivas no decorrer das vivências na esfera escolar. Vivências essas que possibilitam a reflexão crítica das formas de ser e estar na Escola.

O conhecimento histórico escolar legitimado como precursor das aprendizagens entre professores/as e alunos/as/es através das práticas pedagógicas são possibilidades para compreender o campo do Ensino de História como transformador. O/a professor/a de História tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento histórico na sala de aula, na formação de uma cultura histórica. Vivemos em tempos de contestação do papel do/a

professor/a e do saber histórico-científico, através dos negacionismos e tentativas de reescrita da História sob o viés de uma não metodologia, não análise de dados, não pesquisa rigorosa das fontes. É importante que professores/as de História criem contextualizações dos saberes históricos produzidos no passado, conectando-os com o presente, para a melhoria das condições humanas, sociais, políticas e culturais do futuro; alunos/as/es precisam estar na observância da investigação primorosa dessas relações.

Considerando isso, foi nesse fio condutor de análises históricas que o concurso de cartazes do projeto GDE transitou, refletindo e colocando no centro das narrativas os sujeitos oprimidos e subalternizados das ditas Histórias oficiais. Os usos dos cartazes que foram inseridos no decorrer desta dissertação são escolhas e possibilidades reflexivas de atuação e interesse do autor. Uma imagem não fala por si só; as perguntas que são feitas para ela indicam valores estéticos, temáticos, subjetivos de diversos indivíduos. As imagens produzidas no projeto GDE refletem autonomia, consciência, arte, coletividade, criatividade, e é a partir delas que posso analisar o contexto espacial e temporal em que estão inseridas.

A sala de aula é única e singular, no campo ou na cidade, no centro ou na periferia, nas aldeias indígenas, nas comunidades quilombolas, na rede pública ou privada de ensino. Nesse espaço há discurso feminino e masculino; discursos de gênero e outros. O/a professor/a de História se comunica em espaços diversos, da mesma forma que cada aula é diferente da outra. Pode ser sobre o mesmo tema ou conceito histórico, mas ela sempre será distinta, porque o/a professor/a está sempre relendo o passado e reelaborando as estratégias pedagógicas. Cada professor/a é autor/a de um texto que é narrado a cada dia de aula.

Ensinar História e se envolver na pesquisa das questões de gênero e sexualidade são práticas que devem caminhar juntas, pois uma marca a presença da outra. Os modos progressistas de ensinar História estão nas diversas manifestações entre os saberes e as vivências, como, por exemplo, nas múltiplas atividades e situações que ocorreram no concurso de cartazes que está descrito no Capítulo 2 deste texto entre elas: os debates sobre gênero, sexualidade, violências, as rodas de conversa, as falas de experiências pessoais durante uma explanação, os estranhamentos a partir dessas questões e a conexão com a realidade de cada aluno/a/e. Contudo, onde estão os temas de gênero e sexualidade na aula de História? A quem interessa falar sobre essas questões em sala de aula? Qual o compromisso ético docente nas abordagens desses assuntos científicos? É possível, numa aula de História, submeter qualquer evento numa análise das relações de gênero, percebendo discursos que são próprios do campo conservador e/ou progressista? Afinal, o que pode numa aula de História?

Ensinar História é acompanhar as mudanças e permanências sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e compreender que é possível fazer leituras de gênero nessas categorias. Com o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), realizado na EEBCAL, pude perceber uma forte articulação com o Ensino de História, bem como com as análises históricas dos conceitos apresentados durante as aulas e com as conexões que alunos/as/es estabeleciam nas discussões. Por muito tempo, os temas de gênero e sexualidade na aula de História foram contemplados, nos diversos documentos da educação, como menores e transversais; nos livros didáticos, muitas das vezes, essas questões estão inseridas em textos secundários ou há a ausência desses materiais; porém esses temas convivem, pertencem e se relacionam na esfera escolar. Penso que não é necessário levar para dentro da sala essas temáticas, pois os/as alunos/as/es já provocam o/a professor/a a refletir sobre essas questões a partir de uma música que ouviram, de um filme que assistiram, do trabalho que fizeram, da relação familiar que vivem, ou seja, tudo o que faz parte do mundo exterior da escola. Por que essas temáticas são transversais se atravessam e marcam todos os corpos definindo identidades? Todavia, o enfrentamento a esses assuntos são constantemente disputados socialmente. Posso citar como exemplo o ESP e a falácia da chamada “ideologia de gênero”, e o currículo, território de saber, que se torna alvo desses tensionamentos.

O pânico moral que abafa a democracia e diz que são os/as professores/as que doutrina ideologicamente a cabeça de alunos/as/es com temas de gênero e sexualidade na aula de História só pode ser dito por aquele/a que nunca acompanhou de perto as movimentações de uma escola. São profissionais capacitados/as, como professores/as de História, que analisam historicamente relações de poder, processos de hierarquização, privilégios e tantos aspectos das sociedades. São eles que têm a potencialidade de desmistificar uma indústria que alimenta a ignorância. A educação sexual combate a máquina pornográfica, a pedofilia, a violência sexual etc. Não é incoerente que uma aula de História acolha os temas de gênero e sexualidade no esboço de sua matriz curricular. Porém, há necessidade do/a professor/a de História em exercício de sua profissão ter o cuidado de colocar no seu planejamento curricular os temas de gênero e sexualidade a partir das fontes, dos dados estatísticos, da legislação educacional vigente para não dar margem às contestações de suas práticas; sob ataque se encontra a História e que cada vez mais é disputada na esfera pública e política.

Cresci, amadureci e me fiz cada vez mais professor de História nas etapas do projeto GDE. Coragem, persistência e resistência por uma educação democrática e laica são palavras muito simbólicas, fortes e cheias de significados na existência da minha profissão. Além de

amar a docência, os temas de gênero e sexualidade me atravessam de uma forma muito sensível e intensa. A cada ano ao reformular o meu planejamento anual na educação básica, repenso sobre os motivos de continuar a debater gênero e sexualidade nas aulas de História; coloco-me de peito aberto, resistindo e lutando contra qualquer forma de violência e preconceito para que todos/as/es possam ser respeitados/as/es e tolerados/as/es como demonstra a Figura 1 abaixo, cheia de significado. Não consigo desvincular os fatos históricos das relações de gênero e sexualidade. São temas necessários e urgentes no componente curricular de História e que atravessam também as relações entre docentes e discentes.

Figura 1: Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal

A História ensinada na escola não parte somente dos pressupostos teóricos do livro didático. O ensino-aprendizagem se coloca numa relação com os seus principais atores e atrizes nesse processo: o professor, a professora de História. Dar sentido e significado aos eventos históricos são marcas potentes do conhecimento histórico escolar produzidas entre docentes e discentes.

A História é uma forma de interpretação do passado mediada pelos interesses do presente, nas suas emoções, sentimentos, valores, concepções, desafetos etc. A historiografia sempre se baseia nas fontes para interpretar o passado e construir uma posição sobre elas. A História não é uma cópia fiel do passado. É uma forma de ver o passado com as lentes do

presente. Ela conecta passado, presente e futuro. Quem fomos? Quem somos? Quem seremos? Questões que, a partir da memória, se encontra com a nossa identidade. Nas relações de gênero, ao narrar o passado, a História elege personagens, momentos, territórios, grupos e atribui noções de sentimentos, poder, afetos, desigualdades etc. Uma narrativa histórica sexista, misógina e racista, e que privilegia somente homens brancos, héteros, como sujeitos de força, de saber, de agressividade, de virilidade, de dominação, mantém a exclusão de mulheres, negros, homossexuais como objetos de subordinação, marginalização e silenciamento. Algumas práticas no processo de ensino-aprendizagem, não só nos livros didáticos, reforçam esse processo de subalternização de mulheres quando elas não se veem como protagonistas, assim como negros, homossexuais e indígenas.

A História é uma forma de estabelecimento de sentidos para nossas ações no tempo. Para legitimar nossas práticas no presente, olhamos para o passado para fortalecer as nossas posturas, nossas identidades e para vislumbrar projetos futuros. O Ensino de História vem sendo alvo de uma série de negacionismos históricos por parte de grupos fundamentalistas de extrema-direita que hoje detém poder político e que vê na História uma maneira de afirmar suas identidades, seus interesses no presente. É nesse processo que a crueldade da escravidão, o genocídio dos povos indígenas, a tortura na ditadura militar (eles afirmam que houve uma “revolução militar” e não uma ditadura, identificando torturadores como verdadeiros heróis) é negada.

Portanto, a História é importante para a construção das nossas identidades e dos projetos políticos no presente. Os professores e as professoras de História têm sido criminalizados/as e perseguidos/as por grupos fundamentalistas, principalmente pelo movimento “Escola sem Partido” na ofensiva “antigênero”, que, nos últimos anos, vem causando impacto na educação escolar em relação à questão da igualdade de gênero. Qualquer menção ao termo “gênero” é vista como algo demoníaco, cujo objetivo é a destruição da “família tradicional brasileira” e a desmoralização do “cidadão de bem”. Esse pensamento geralmente vem acompanhado de uma cruzada de pânico moral e de disseminação de ódio e preconceito aos sujeitos que não se encaixam nos padrões heteronormativos da sociedade. Contudo, qualquer mudança na forma de ensinar História hoje na sala de aula, a partir das relações de gênero, é um grande desafio e deve ser encarado com muita coragem na luta por uma educação libertadora, democrática e cidadã.

Figura 2: Cartaz - Igualdade



Fonte: arquivo pessoal

A Figura 2 acima impele a construir, narrar no Ensino de História as chamadas Histórias possíveis que rompem com a ideia de natureza imutável das desigualdades de gênero e raça e das sexualidades na História da humanidade. É possível desconstruir narrativas oficiais das relações de gênero e construir outras formas, cenas e experiências sociais? É possível confrontar as imagens, os estereótipos, as diversas formas de violências no Ensino de História numa resignificação de sentidos e significados? Inserir os/as/es alunos/as/es nesses embates é condicioná-los/as/es ao pensamento crítico, reflexivo, argumentativo nas outras formas de narrar as Histórias; é trazer para os novos arranjos de ensino-aprendizagem as pessoas marginalizadas, excluídas, subalternizadas na História, mas que possuem direitos e são dotadas de saberes, de resistência.

Os professores e as professoras de História têm um papel fundamental na democracia da sala de aula entre os sujeitos discentes: pensar uma noção de liberdade de expressão que zela pela voz que respeita, tolera as diversas representações históricas que estejam alicerçadas nas narrativas de Histórias possíveis – como as de mulheres silenciadas e violentadas, de homossexuais perseguidos e mortos, de indígenas esquecidos, de negros escravizados etc. Essas são questões que rompem com a ideia de uma História única, absoluta, linear. A História também tem História. Problematizar, resignificar os eventos históricos são fontes de atividades cruciais na relação entre professor/a e aluno/a/e. É importante também trazer para o Ensino de História a política das emoções, dos sentimentos, da empatia ao colocar os/as

protagonistas das Histórias silenciadas, esquecidas no centro do debate, da explicação, das atividades. É urgente dar voz a esses sujeitos na perspectiva de ouvi-los, entendê-los. Essas Histórias devem estar acompanhadas de crítica, reflexão, emancipação, que considere o criativo do passado para pensar o presente e o futuro. A História precisa trabalhar em favor da diversidade, da democracia, da convivência, da paz, da liberdade, ou seja, uma educação para potencializar os Direitos Humanos e empoderar sujeitos oprimidos nas narrativas oficiais da História. Conforme Picchetti e Seffner, essas questões devem ser pensadas em conexão com gênero e sexualidade.

Oferecer oportunidades educacionais com equidade entre meninos e meninas; incluir, de modo respeitoso, quem manifesta orientação sexual diferente da norma na escola; oferecer boa condição de aprendizagem e ambiente de respeito para meninos e meninas independentemente dos modos que desejam viver os atributos de masculinidade e feminilidade; respeitar e dialogar com os elementos das culturas juvenis, como o gosto musical, sabendo que os elementos de gênero e sexualidade são altamente frequentes nelas; possibilitar que cada um seja chamado pelo nome social se assim desejar, etc. É tarefa da escola cuidar para que não se produzam situações de desigualdade e restrição de oportunidades de aprendizagem por conta dos marcadores de gênero e sexualidade e, ao fazer isso, a escola educa para a vida no espaço público, local onde o respeito pela diversidade – por vezes nomeado como tolerância – deve ser a regra (2016, p. 66).

O Ensino de História é dinâmico, e o/a professor/a pode exercer sua função pedagógica além do livro didático ou das questões tradicionais de memorização de datas e eventos históricos. Atuar com projetos no Ensino de História é uma possibilidade que pode se conectar com outras áreas de conhecimento, mostrando resultados satisfatórios.

1.1 Marcos Legais da Educação no Brasil: o que eles falam sobre gênero e sexualidade?

Que tipo de escola acolhe o debate de gênero e sexualidade? Diante de um movimento conservador e fundamentalista religioso na contemporaneidade brasileira, se faz necessário identificar os marcos legais da educação no país que regem os debates das relações de gênero nas aulas de História na Educação Básica. Para isso nos valem da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu Art. 3º elenca, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Além disso, trazemos para a discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reproduz e amplia, em seu Art. 3º, os princípios que devem

basear o ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”. E o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), que define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e na "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Nas metas que propõe a universalização do ensino fundamental, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

O que mudou no Plano Nacional de Educação? Onde era mencionado “São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” passou a ser "erradicação de todas as formas de discriminação". Embora os termos “gênero” e “orientação sexual” tenham sido retirados da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), não há um impedimento expresso quanto à abordagem desses temas em sala de aula; além disso, a noção de múltiplo, diverso, de respeito, de alteridade que subjazem esses temas continua sendo contemplada nesses documentos. No contexto da escrita do Plano Nacional de Educação, avançaram ideologias fundamentadas no conservadorismo e na religião, que retiraram o termo “gênero” tanto do Plano Nacional quanto em alguns Planos Estaduais e Municipais. Os embates diante das temáticas emergiram de diversas esferas sociais e políticas. Alguns nomes brasileiros de pessoas e grupos/movimentos organizados atacavam pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras que abordavam as questões de gênero e sexualidade na educação básica, ora por interesses próprios, ora por uma crença, fé, religião. A escola foi alvo certo dessas perseguições. Pude acompanhar esse cenário estarrecedor dentro do espaço público, laico, democrático e republicano. Recordo-me que, durante a apresentação do cartaz da Figura 3, o professor que o criou falava em tom de resistência, palavras de ordem diante de tantos retrocessos na educação. Ele pintou um sol com as cores do arco-íris que ilumina mãos que pertencem a corpos diversos da escola. Cores que impedem o caminhar da obscuridade de conhecimentos.

Figura 3: Cartaz - Escola



Fonte: arquivo pessoal

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam a necessidade de trabalhar questões ligadas a gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio. Indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência. Acerca da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), no capítulo que fala sobre os sistemas de ensino e da proposta pedagógica, o documento versa, em seu art. 17, inciso II c, sobre a “realização de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e participação democrática visando a construir uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violências”. Dispõe também no art. 27, inciso XV, sobre a “promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos à raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência [...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estão organizados em Áreas e em Temas Transversais. Há um caderno específico para cada tema, dentre eles, um de Orientação Sexual. O documento é importante para garantir o trabalho com a temática de gênero na Educação Básica. Esse documento é um referencial teórico para o planejamento de

professoras/es. Com ele, os/as profissionais de educação podem sentir-se amparados/as para trabalhar questões como homofobia na escola, visto que a homossexualidade faz parte da orientação sexual.

A Base Nacional Comum Curricular nas suas competências gerais enfatiza a importância do/a aluno/a/e ser preenchido/a por noções de respeito e tolerância no percurso da Educação Básica, como:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9-10).

No capítulo sobre “As juventudes e o Ensino Médio” da Base Nacional Comum Curricular, considera-se que as muitas juventudes implicam organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos, pois

a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes: - compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; - valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e - construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade aos grandes aparelhos de Estado (BRASIL, 2018, p. 467).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) teve todo seu conteúdo revisado durante o ano de 2014 para atender e estar de acordo com a valorização da diversidade na escola, bem como o respeito às diferenças. Ela possibilita alcançar a formação humana integral e tem como um dos princípios formativos a diversidade. A palavra “Gênero” aparece explicitamente em vários momentos no documento, que, “considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a Educação para as Relações de Gênero, a Educação para a Diversidade Sexual (orientação sexual e identidade de gênero) [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), versa no item 1.2 sobre a Educação para as relações étnico-raciais, e determina que a diversidade é um elemento fundante da atualização curricular, e “é fundamental, desse modo, a inclusão, nos componentes curriculares, dos movimentos de direitos humanos, das comunidades tradicionais urbanas e rurais, das relações de gênero e da diversidade sexual” (SANTA CATARINA, 2019, p. 35).

Contudo, os marcos legais da educação no Brasil e em Santa Catarina abrem espaços para conscientizar, sensibilizar e informar alunas/os/es, professoras/es, funcionárias/os, mães e pais sobre a necessidade do trabalho com questões de gênero e diversidade na escola. Desse modo, o ensino poderá contribuir com a formação humana integral, princípio essencial do percurso formativo na Educação Básica. O estímulo ao debate e à reflexão sobre questões de gênero e diversidade na escola contribuem para a desmistificação de tabus e senso comum sobre gênero e sexualidades, diminuindo as situações de preconceito e injustiça no ambiente escolar, e para o trabalho com temas transversais que estão contidos nos documentos da educação brasileira. O caminho a percorrer é por uma “Escola sem preconceito”, como preconiza a Figura 4: uma escola que acolhe os sujeitos da diversidade, dialoga com temas contemporâneos, emancipa alunos/as/es para se posicionarem em situações que violem a dignidade humana, proporciona um percurso formativo que é sustentado pelo pilar do respeito, da tolerância, da empatia, da alteridade. Se há um “caminho certo” a ser seguido na educação, são questões como as que foram apontadas acima que tornará a escola um espaço de transformação social e humana.

Figura 4: Cartaz - Escola



Fonte: arquivo pessoal

A partir das possibilidades implícitas nos estudos de gênero e ensino, analisar alguns cartazes e seus impactos permitiu abrir discussões acerca do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” ocorrido na EEBCAL e vinculado ao Projeto Papo Sério, do NIGS – UFSC. A aproximação dos/as alunos/as/es com a discussão de gênero, com a mobilização de saberes entre os/as professores/as, o apoio institucional dos gestores e comunidade escolar para o debate consta um significativo avanço e demonstra que a partir de uma experiência é possível cruzar e transversalizar os componentes curriculares. Além disso, o projeto propiciou às/aos alunos/as/es o domínio do conhecimento básico sobre instrumentos de coleta e análise de dados; a organização de grupo de estudos sobre a temática de gênero na escola; o reconhecimento nacional e da comunidade geral sobre a importância do projeto desenvolvido na escola; o reconhecimento de novas práticas pedagógicas para combater qualquer forma de violência e preconceito no ambiente escolar.

Deste modo, como instituição que contribui com a socialização e a educação formal das crianças e jovens, é necessário que todos/as/es que trabalham para, com e na escola tenham um conhecimento profundo de suas práticas. Refletir sobre o que é escola e o processo de ensino-aprendizagem é compreender que a sua responsabilidade social é de formação humana e integral dos indivíduos e que ela propaga a transformação social, os valores democráticos, republicanos, laicos e constitucionais. Segundo Belloni,

A socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução social, não apenas cultural, mas econômica e política. A sociedade reproduz suas estruturas simbólicas por meio de um processo extremamente complexo de transmissão da cultura: conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais são apresentados como saberes imprescindíveis, imagens identitárias atraentes e modelos inelutáveis de comportamento (2007, p. 62).

A escola, portanto, não é neutra. As subjetividades que lá estão são preenchidas por experiências sociais, pessoais, culturais, políticas etc. É importante ressaltar que esses sujeitos têm pontos de vista convergentes e divergentes e se apoiam em ideologias e teorias que corroboram suas vivências; porém, não podemos naturalizar e legitimizar discursos e opiniões que afetam os direitos humanos. É através do ensino, da escuta, do diálogo e do conhecimento formal sistematizado na escola que o caráter científico e democrático precisa ascender entre todos/as/es, como ilustra a Figura 5 abaixo.

Figura 5: Cartaz - Escola



Fonte: arquivo pessoal

Trabalhar com experiências empíricas e pedagógicas na Educação Básica conduzindo o corpo discente à mudança social, especialmente nas temáticas de gênero e sexualidades, permite alçar novos rumos. A sala de aula, território de saber, é o espaço físico e atuante das problematizações possíveis e legais e que afetam as subjetividades, pessoais e coletivas. É nela que coexistimos com as diferenças. O currículo escolar, bem como a necessidade de construção de lugares de formação pedagógica para que temas como os da diversidade de gênero e sexualidades possam ser abordados com naturalidade, é o principal caminho a assegurar os projetos e outras experiências pedagógicas. Nesse sentido, direciono esta escrita a todos os professores e professoras que se veem agindo sob práticas de silenciamentos das diferenças – em destaque as de gênero e sexualidades – que são conduzidas pelos padrões de normalidade.

1.2 Gênero, sexualidade, feminismo e outras “marcas potentes de sujeição” na escola

O início do século XXI no Brasil é marcado por uma ameaça conservadora, ideológica e fundamentalista religiosa, que persegue aqueles/as que estudam as relações de gênero; metaforicamente, em nenhum outro momento da História do país, a pauta de gênero e sexualidade esteve tão presente nos discursos da presidência da República. É importante, diante dos estudos de gênero e do Ensino de História, trazer a reflexão sobre gênero enquanto

uma categoria útil de análise histórica. Joan W. Scott define gênero em subconjuntos e de modo inter-relacionado, sendo assim a autora conceitua o termo de duas formas: “1 – o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e 2 – o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1990, p. 88).

A palavra “gênero” é uma categoria de análise dos Estudos Feministas que tem sido utilizada para pensar a construção social das diferenças entre homens e mulheres, conforme explica a historiadora Joan W. Scott (1990). Até recentemente, o senso comum considerava que os comportamentos, ações e espaços na sociedade, destinados de maneira diferente para homens e mulheres, davam-se pela diferença biológica dos corpos. Os estudos feministas e de gênero passaram a questionar essa origem biológica e a explicação causal para comportamentos e condutas de mulheres e homens em diferentes sociedades.

Pensar em gênero como perspectiva crítica de categoria histórica é possibilitar outros caminhos, outras análises; em geral, as pessoas colocam o gênero como algo que está dado, que não é necessário pensar e investigar. E é o oposto: projetos e medidas que tendem a criar um apagamento dessas discussões pelo viés reacionário, fundamentalista e conservador, e usando-se como exemplo a falácia da narrativa da “ideologia de gênero”, abrem outras demandas no campo científico dos Estudos de Gênero. Na escola, a Educação Sexual, a Educação para a Diversidade, a defesa dos direitos das mulheres e das minorias sexuais e de gênero trazem estratégias políticas de democracia e cidadania e confrontam com os interesses de um tendencioso moralismo religioso. Tais estratégias são perceptíveis nas relações de gênero e sexualidade na sala de aula, pois há um engendramento nas ações de alunos/as/es sobretudo quando “operam no sentido de conceder a alguns mais poder do que a outros em certos contextos, suscetíveis de modificação ao sabor das intervenções de colegas, professores ou elementos emergentes do cotidiano social e cultural” (PICCHETTI; SEFFNER, 2016, p. 77).

É comum pensarmos que aprendemos na nossa educação e socialização que há no mundo dois tipos de pessoas totalmente diferentes: homens e mulheres. Essa construção social de divisão binária entre os sexos começa desde muito cedo, antes mesmo do nascimento. Azul para meninos, rosa para meninas; carrinhos para eles, bonecas para elas. Desta forma, as diversas instituições sociais, como as escolas, as igrejas, a família e a mídia, vão transformando crianças em meninos e meninas, alinhando o gênero ao sexo biológico com o qual as pessoas nascem. Em particular nas escolas, questões de gênero e sexualidades

estão contidas nas interfaces do ensino-aprendizagem de diversas formas, e Seffner enfatiza que

temas e questões no campo do gênero e da sexualidade estão presentes nos livros didáticos; nas obras literárias indicadas para as diversas faixas etárias, incluindo-se aí a educação infantil; na eterna discussão se cabe ou não à escola abordar estes temas e em que medida e de como isso se relaciona com o que as famílias ensinam a seus filhos e filhas (a supor-se que ensinam muito, pois todas as pesquisas de opinião no país mostram que as famílias desejam que estes temas sejam tratados pela escola, mesmo que admitam isso com receio, mas parece ser um receio menor do que o temor dos constrangimentos quando pais e mães abordam diretamente isso com seus filhos); se as bibliotecas escolares devem ou não ter livros e volumes dedicados ao tema para acesso dos estudantes (2013, p. 150).

Crescemos aprendendo pelo cinema, pela literatura, pelas revistas e pela televisão que as mulheres só são felizes se casarem, se tiverem filhos/as, forem delicadas, sensíveis, receptoras e que devem ficar apenas em casa. Já os homens têm que garantir o sustento da família e circular pelos espaços públicos. Eles têm de ser mais agressivos, enquanto elas devem ser mais compassivas. Louro afirma que “homens e mulheres certamente são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo [...]. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (1997, p. 41).

Figura 6: Cartaz - Gênero



Fonte: arquivo pessoal

O resultado dessas manifestações é a forma mais violenta e coercitiva a priori dos desejos e destinos das pessoas. A sociedade julga aqueles/as que fogem da ordem vigente, da heteronormatividade, da masculinidade hegemônica utilizando-se das diversas formas de

violências provocadas num corpo que transgride e desafia esses padrões; meninas querem brincar de carrinho e não podem; mulheres querem seguir carreiras tidas como “masculinas” e são coagidas; meninos querem brincar de bonecas e são julgados; meninos não podem expressar os seus sentimentos e são afetados por palavras que ferem. Encarar essa normatização das expectativas de gênero com um olhar crítico e reflexivo também é papel da escola e do/a professor/a. As Figuras 6 e 7 refletem sobre essas questões. A Figura 7 acima, especificamente, coloca duas crianças em cores que a sociedade propaga como modelo padrão. A crítica que os/as alunos/as/es fazem é “E se você ensinasse que isso pode ser normal? Sim!”, elucidado a partir de um desenho que mostra um menino num ambiente predominantemente rosa, segurando uma boneca; e a menina, num ambiente azul, em posse de carrinhos. Essa figura nos faz pensar sobre cores e brinquedos através de uma frase afirmativa: “Diga não a normatização de padrões!”.

Figura 7: Cartaz - Gênero



Fonte: arquivo pessoal

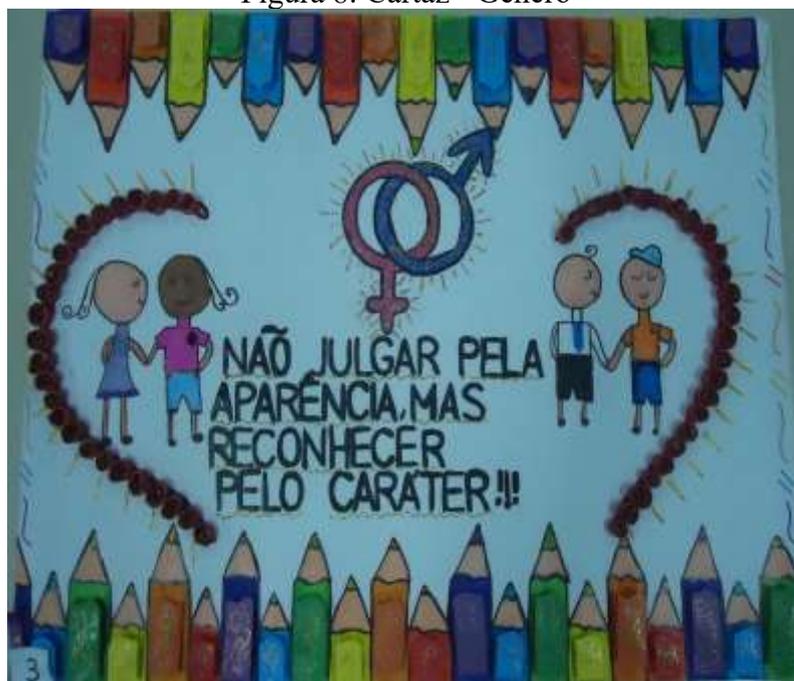
O conceito de gênero, ainda muito estereotipado, é entendido como aquele que adequa as pessoas no sentido de ser homem e ser mulher, reflete nossa existência, mesmo antes do nascimento e têm a influência da biologia que normaliza e anormaliza os corpos. Como o conceito de gênero é uma ferramenta analítica que é ao mesmo tempo uma ferramenta política, a prática social se dirige aos corpos. São nas relações sociais que se constroem os gêneros, na pluralidade dos modos. As concepções de gênero diferem não apenas entre as

sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma determinada sociedade ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais e de classe) que a constituem. A noção de gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, não são fixas ou permanentes e podem, até mesmo, ser contraditórias) enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como: classe social, raça/etnia, geração e sexualidade.

O binarismo de gênero intenta naturalizar questões que são da ordem do cultural, sendo, portanto, mutáveis. Gênero como categoria de análise histórica ajuda a perceber o quanto, em diferentes culturas e momentos históricos, as formas de se lidar com a sexualidade e com as diferenças biológicas se deram de maneira singular.

Assim, na luta por um mundo com mais igualdade, é de suma importância que se respeite os diferentes modos de ser e estar no mundo, que o “não julgar pela aparência, mas reconhecer pelo caráter” (Figura 8) seja cada vez mais disseminado para que as pessoas possam expressar o gênero da maneira como se sentem confortáveis e não por uma imposição sobre seus corpos. Liberdade como anseio de vida.

Figura 8: Cartaz - Gênero



Fonte: arquivo pessoal

Por que estudar gênero e sexualidade na escola? É importante pensarmos que essas questões cada vez mais nascem da curiosidade dos/as alunos/as/es em se ocuparem de ter esclarecimentos, conhecimentos e experiências com essas temáticas. Contudo, é também uma causa de direitos humanos, discriminação e preconceito, violência contra a mulher, desigualdade social entre homens e mulheres, sexo como tabu, violências, homossexualidade, heterossexualidade, sexismo, machismo etc. Isso se reflete com o embate que irá existir entre o fator da família e da religião.

As demandas do movimento feminista, do movimento LGBTQIA+, do crescimento dos números de gravidez precoce e dos casos de pessoas infectadas pelo vírus da imunodeficiência humana (*HIV*), intensificados em meados da década de 70, fez com que a pauta da discussão da sexualidade ingressasse no currículo das escolas com um olhar atento, necessário e urgente diante dessas questões. Falar sobre sexualidade ainda é tabu na família, e isso se justifica por vários fatores, como a falta de conhecimento e sensibilidade, o medo e a aversão sobre aquilo que é tão natural dos corpos, mesmo velada ou mal resolvida, entre outros. Considerando a pouca ou nenhuma abertura para a discussão sobre sexualidade no ambiente familiar, os/as/es alunos/as/es veem a escola como um espaço em que suas reivindicações podem ser atendidas, inclusive pesquisas já mostram que a opinião pública solicita que questões da educação sexual sejam trabalhadas na escola⁵.

A sexualidade se manifesta em todos os ciclos da vida, nas diferentes faixas etárias. Ela é uma dimensão humana. Não considerá-la, subtraí-la ou impedi-la de ser analisada na escola por professores e professoras fundamenta o discurso de que sexualidade é tema da família. O caderno de Orientação Sexual, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) demonstra que a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela ‘invade’ a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes, a escola realiza o pedido de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

As sexualidades são mudanças e permanências. Elas não só se compõem pelo sexo (atividades sexuais), mas por valores pessoais, relacionamentos de amor e afeto, identidade de gênero⁶, personalidade individual, comunicação, experiências vividas, socialização (cultura),

⁵ PAUTA de prioridades de Bolsonaro gera interesse em poucos brasileiros. **Datafolha**, São Paulo, 15 jan. 2019. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/01/1986014-pauta-de-prioridades-de-bolsonaro-gera-interesse-em-poucos-brasileiros.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

⁶ Conforme a cartilha “Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula”, do Núcleo de Identidades e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina, no seu glossário consta: Identidade de Gênero – diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.

orientação sexual⁷ e tantas outras manifestações. Corpos abjetos e dissidências sexuais transgridem a heteronormatividade⁸ e desobedecem a ordem vigente. O heterossexismo, usado em referência à discriminação e à opressão baseada na distinção feita a propósito da orientação sexual, verifica na promoção incessante, seja pelas instituições, seja pelos indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação da homossexualidade. Na sociedade colonial e patriarcal, é desvalorizada e considerada como inferior toda forma de sexualidade que venha a se distinguir da conduta heterossexual que a ideologia sexista dominante impõe como modelo único e compulsório.

As sexualidades pertencem e transitam no espaço escolar. Quais sexualidades são aceitas dentro dos padrões hegemônicos da escola? Quais são violentadas e oprimidas nesse contexto? Por que algumas manifestações das sexualidades são submetidas a questionamentos por parte da comunidade escolar? Por que há o silenciamento de algumas sexualidades nos debates ocasionados nas aulas? Essas questões convergem com a necessidade de professores e professoras dialogarem com a formação continuada no processo pedagógico para compreenderem, atuarem e respeitarem as muitas, diversas e plurais formas de existências da diversidade sexual. Essas formas são regidas por mais ou menos liberdade e, associadas aos valores morais de cada cultura, de cada lugar, de cada escola.

O movimento feminista não só se ocupa da questão da equidade de gênero, mas da produção de conceitos e de ativismo em cima das categorias de gênero e sexualidade. Joana Maria Pedro, autora de diversos textos sobre os feminismos, entende como movimento feminista as lutas que reconhecem as mulheres como especificamente e sistematicamente oprimidas. Tal entendimento converge com a afirmação de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza e, portanto, são passíveis de transformação. Como movimento de mulheres, a autora entende como movimentos cujas reivindicações não são de direitos específicos de mulheres. Trata-se de movimentos sociais cujos componentes são, em sua maioria, mulheres (PEDRO, 2006).

Existem os feminismos plurais que demandam várias questões culturais, econômicas, sociais, políticas, territoriais, geracionais etc. Identificar nas interseccionalidades do movimento um objetivo comum é tarefa não tão simples, mas que luta por uma sociedade sem

⁷ De acordo com a cartilha acima citada, Orientação Sexual refere-se ao sexo/gênero das pessoas que elegemos para relacionamento de desejo e afeto.

⁸ Ainda sobre a cartilha mencionada anteriormente: Heteronormatividade – termo que se refere às normas sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como naturais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigoso/a para a ordem social.

hierarquia de gênero. O que algumas pesquisadoras e pesquisadores feministas chamam de “primeira onda” nasceu no século XIX como feminismo de igualdade, humanista e universalista, a partir de reivindicações das sufragistas pelo direito ao voto e à vida pública; a “segunda onda”, que emerge nas décadas de 1960-1970, foi marcada como feminismo da diferença, através das lutas por direitos políticos e sociais, e assegurada por teorias que questionavam como seriam as expressões de vestimentas femininas: como as pessoas se portavam se gênero simplesmente não existisse, e o que identificava alguém como feminino ou masculino. Para Joana Maria Pedro, esse feminismo de “segunda onda” no Brasil

[...] informa que, graças à definição, pela ONU – Organização das Nações Unidas, de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, e como ano de início da Década da Mulher, aconteceu no Brasil o ressurgimento do movimento feminista ‘organizado’. Este teria sido inaugurado com uma reunião, ocorrida em julho de 1975, na ABI – Associação Brasileira de Imprensa, no Rio de Janeiro, e com a constituição do Centro da Mulher Brasileira, também naquela cidade. A partir de então, teria ocorrido o aparecimento de outros espaços de união e movimento feminista no Brasil. Essa narrativa fundadora informa, também, que o ressurgimento do movimento de mulheres e feminista em 1975, com o apoio da ONU, teria representado para diversos partidos e grupos políticos, ainda clandestinos, que tentavam se reorganizar em meio à repressão, uma possibilidade aberta pelo ano Internacional da Mulher foi considerada como um espaço autorizado para fortalecer a luta contra a ditadura, e, portanto, entre os partidos clandestinos, uma possibilidade de reuniões e atuação sob a proteção da ONU, sem que se sentissem ameaçados pela repressão. Entretanto, o fato de 1975 ser o Ano Internacional das Mulheres, tendo resultado de uma luta feminista que recomeçava, foi, também, pensado como uma ameaça ao projeto político de muitos desses grupos, pois poderia significar a ‘dispersão’ daquilo que consideravam uma luta prioritária (PEDRO, 2006, p. 250).

Perante a chamada “terceira onda”, a partir dos anos de 1990, a luta foi por direitos sexuais e reprodutivos, debates relacionais sobre a teoria queer, interseccionalidade e o feminismo; na chamada “quarta onda”, o feminismo foi midiático, deparando-se com estudos decoloniais, transfeminismos, institucionalização das demandas feministas em razão da sua entrada nos poderes legislativo e judiciário, políticas públicas voltadas para as mulheres e a consolidação de uma nova concepção teórica do feminismo. Djamila Ribeiro entende que o

Movimento feminista precisa ser interseccional, dar voz e representação às especificidades existentes no ser mulher. Se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras opressões, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários (2018, p. 47).

Portanto, o movimento feminista não é homogêneo. As vozes são diferentes e reivindicam questões próprias a partir de suas pautas, que ora convergem, ora divergem. O que chamo de “ondas feministas” não é consenso total e universal, pois há divergências sobre essas questões. Conforme caminhamos, as mudanças teóricas e vivenciais dos feminismos se

colocam nos setores da sociedade para dialogar, resistir, mudar e quebrar padrões hegemônicos para atender a todos os corpos.

A sociedade está em constante mudança e as pessoas, variando seus interesses e desejos, alterando práticas cotidianas e a forma como se percebem e como veem os outros. Durante muito tempo prevaleceu, na maior parte das sociedades, a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres eram naturais e definidas por diferenças biológicas⁹. O silenciamento histórico das narrativas diversas de mulheres¹⁰ faz com que discursos como “mulheres são restritas aos espaços privados”, mulheres reduzidas à maternidade, às obrigações conjugais e aos serviços domésticos (PERROT, 2007) sejam naturalizados, enquanto homens são considerados do espaço público, responsáveis por feitos históricos, políticos, filosóficos, econômicos, sendo assim, enaltecidos, como já mencionados anteriormente. Construções de sujeitos, relações desiguais de poder que resultam em violência e preconceitos, é preciso compreender como isso ocorre para pensarmos a importância de temáticas como gênero e sexualidade estarem presentes de forma crítica na escola.

Para María Lugones (2008; 2011) são “marcas potentes de sujeição”: raça, gênero, classe, sexualidade etc. As dicotomias hierárquicas estão como fundamento do capitalismo colonial moderno. Essas categorias não podem ser pensadas de forma distintas porque são constituintes do “modelo capitalista de poder eurocentrado e global” (LUGONES, 2008). A autora se apoia em dois conceitos: 1) interseccionalidade - cruzamento de mais de uma categoria ou “marcas potentes de sujeição”; e 2) colonialidade de poder - sistema de classificação universal da população pela raça, esta imposta com a colonização europeia a partir do século XIV. Aníbal Quijano (2002) entende a colonialidade do poder como todos os binarismos hierárquicos que foram impostos aos povos colonizados como um sistema de classificação universal, sendo, assim, uma forma de a dominação política e econômica de povos sobre outros.

Para Michel Foucault (1984; 1988; 1987; 2004; 2008a; 2008b; 2009; DELEUZE, 2005)¹¹, cada época possui técnicas governamentais (poder), técnicas de representação (saber/verdade) e técnicas de corpo (construção de sujeitos). Relações de poder estão em todas as camadas e se exercem entre sujeitos livres. Onde há poder, há resistência. “O

⁹ Para saber mais sobre a discussão da divisão binária do sexo, ver: LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud (1992). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. O autor descreve como foram construídos argumentos fisiológicos para materializar características femininas e masculinas nos séculos XVIII e XIX.

¹⁰ Destaca-se aqui que as narrativas representam mulheres de camadas médias e abastadas da sociedade ocidental.

¹¹ Forma breve de compreender a teoria foucaultiana para pensarmos a escola e subjetividades.

exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade (...) modo de ação sobre a ação dos outros” (FOUCAULT, 2009, p. 244). Estratégias, relações de força que não têm sujeito ou objeto, microfísica do poder estão em todas as partes. Já saber/verdade refere-se às condições históricas de possibilidade do saber, sistemas de representação, formações históricas – visíveis e enunciáveis. Quais discursos são tomados como verdades? Os regimes de poder têm atuação sobre os corpos, neles são construídos sujeitos. E por sujeitos o filósofo entende não como substância, mas como uma forma. É um efeito de constituição, modos de subjetivação. Ou seja, “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Produção de subjetividade implica outros modos de existência. Nas palavras de Michel Foucault, o poder possui camadas na vida do indivíduo, pois “marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos” (2009, p. 235).

Os regimes de poder, técnicas de governo, técnicas de corpos e sistemas de representação surgem por efeitos contingenciais sociais e acordos arbitrários entre várias comunidades de saberes. Produzimos o tempo inteiro. Somos nós mesmos que construímos, coletivamente e constantemente. Há camadas de poderes se trouxermos a reflexão para o chão da escola. O princípio da igualdade, como demonstra a Figura 9, precisa ser compreendido e aprimorado tal qual a equidade, ora por humanização dos corpos, ora por mecanismos da instituição escolar. O poder institucional que legitima normas e condutas, o poder docente que configura as práticas do saber, o poder discente que se movimenta com suas reivindicações, todas as formas de poder convivem com as relações de gênero e sexualidade na esfera escolar ou por hegemonia, ou por disputas hierárquicas. Pensar em poder é dar espaço para o corpo atuante. Mas o que é ser igual na escola? Quem são os iguais? Por que a igualdade atinge mais alguns corpos do que outros? Como dialogar com o conceito de igualdade em sala, na aula de História? Questões essas muito pertinentes para professores e professoras.

Figura 9: Cartaz - Igualdade



Fonte: arquivo pessoal

E o corpo? O que é um corpo? Corpo é um dispositivo, atravessado pelos discursos de cada época. É um conjunto de elementos heterogêneos e de discursos (leis, instituições, morais, científicos etc.) e da relação entre esses, ou seja, “é, em suma, uma maquinaria que funciona e faz funcionar, e que opera no tríplice registro saber-poder-subjetivação” (SANDER, 2011, p.133). Para Jardel Sander (2011), há algumas ideias que são aplicadas ao corpo – como por exemplo, corpo-identitário ou unitário (referente às subjetividades identitárias); corpo-vedete ou espetáculo (exposto às mídias e às informações da sociedade contemporânea), entre outros –, pois, “afinal, há toda uma intrincada rede de forças que nos compõe, em que o corpo é elemento e ligação, formação histórica e transversalidade. [...] ele serve de superfície de inscrição histórica, [...] há algo de inquietante no corpo, que inviabiliza seu fechamento numa unidade, que o atravessa e o singulariza, tornando-o processuais corporeidades” (SANDER, 2011, p. 132).

Preciado (2014) utiliza a expressão “ficções políticas vivas” para refletir sobre a produção discursiva ou “invenção” de conceitos (sexualidades, gênero, raça, classe, identidades, nacionalidade, geração, sexo). Contudo, as invenções não são apenas ficções, elas são vivas, são somáticas e criam sujeitos, subjetividades, corpos, sexualidades etc.

Quando falamos sobre saber/poder/sujeito, estamos falando de “norma”. Segundo Judith Butler, “as categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre

normativas” (1998, p. 36). A norma é aplicada no corpo para disciplinar e é aplicada na população para regulamentar. A sociedade é normalizadora (FOUCAULT, 2010). A norma faz critérios de divisão dos indivíduos, quantifica e hierarquiza, homogeniza metas a serem alcançadas, como por exemplo, como o sujeito deve ser. O que fica fora da norma é tratado como anormal, é um exercício de poder.

É uma atividade crítica olhar para a realidade social com estranhamento, colocá-la em nossos fazeres e saberes, nunca naturalizá-la (BOCH, 2000). Vivemos em incessantes impulsos, povoamos a norma de formas diferentes ou resistimos a ela. Deveras refletimos criticamente sobre essas construções. Quando damos margens para legitimar a norma, corpos das dissidências sexuais são colocados na marginalidade, excluídos e rejeitados. O rompimento de padrões construídos historicamente e hegemônicos não caminham em paralelo com a norma. Quando a Figura 10 nos mostra a frase “Minha sexualidade não é pro seu prazer”, amparada pela interseccionalidade, ela condiz com uma manifestação fora da norma, ausente da disciplina, da ordem.

Figura 10: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

Na divisão binária, a Escola é uma Instituição disciplinar¹², que fabrica sujeitos e transforma crianças em meninos e meninas. Situações como estas – a professora fazer uma fila para meninos e outra para meninas; na Educação Física, o professor atribuir o esporte do futebol para os meninos e o vôlei para as meninas; comentários de professores/as durante as aulas subordinando o gênero feminino do masculino; a aplicação de regras e condutas mais ríspidas para os meninos e mais sensíveis e delicadas para as meninas; o mundo azul e o rosa pertencerem, respectivamente, aos meninos e meninas etc. – são algumas formas violentas educacionais e coercitivas a priori dos desejos e destinos das crianças e jovens, que os retira de um lugar que, no contexto social, não era de seu pertencimento. Michel Foucault afirmava no seu livro “Vigiar e Punir” que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (1987, p. 153).

Portanto, a escola também é local de construção de discursos de respeito e resistência à norma opressora, ou, ao menos, de reflexão sobre as diferentes formas que a norma é habitada. Os corpos que resistem à norma binária ocupam a escola, vivem, estão no mundo. Os corpos que transitam no ambiente escolar são atravessados por diversidade de sexualidade. Os corpos reconhecidos como mulheres são violentados e há desigualdade. Os corpos na escola são identificados quanto à cor de pele, aos privilégios, à classe, às transições no mundo. A escola pode e deve ser um local de resistências aos discursos violentos e que causam danos psíquicos, físicos, sociais, econômicos para alguns sujeitos. A escola é uma instituição que participa da transformação social.

¹² Poder Disciplinar (entre séculos XVII-XVIII): mudança no sistema de verdades, epistemológico, técnicas de representação. Saber: Ciência. Sujeito: Ser humano e a realidade do mundo como máquina. Poder: Disciplina do corpo. Ver: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

2 O PASSO A PASSO DO PROJETO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA” (2015-2016)

As abordagens metodológicas apresentadas neste capítulo irão nos permitir conhecer um pouco mais o projeto “Papo Sério” e o projeto “Gênero e Diversidade na Escola”. Este último foi pensado pelos professores coordenadores, Robson Ferreira Fernandes e Maria Gabriela Abreu, na EEBCAL a partir de temáticas diversas nos anos de 2015 e 2016. Assim como um dos eixos do “Papo Sério” era o Concurso de Cartazes, o de “Gênero e Diversidade na Escola” também trouxe essa atividade para a sua composição.

O Projeto Papo Sério foi um projeto institucional de extensão universitária, vinculado ao NIGS, da UFSC, que iniciou suas atividades em 2007, sob a coordenação da Prof^a Miriam Pillar Grossi. O principal objetivo da iniciativa era promover a desconstrução das representações de gênero, sexualidades e diversos tipos de violência junto a alunos/as/es de ensino fundamental e médio das escolas da rede pública da Grande Florianópolis. O projeto teve três linhas de ação descritas a seguir.

A primeira linha de ação foi as oficinas Papo Sério. A partir de uma demanda apresentada pela EEBCAL, houve o contato entre os professores e as professoras e o NIGS para definir o tema e as dinâmicas que seriam adotadas, levando em consideração as características específicas da escola, bem como cultura e linguagens.

A segunda linha de ação foi o Concurso de Cartazes contra a Homo-Lesbo-Transfobia e Heterossexismo nas Escolas, realizado nas escolas com exposição final na universidade. Na EEBCAL, assim como será apresentado posteriormente, os projetos, as metodologias, os cartazes que participaram do concurso foram elaborados por grupos coordenados por mim (professor de História) e pela professora de Língua Portuguesa. A criação do concurso foi antecedida por um processo de reflexão e discussão dos temas propostos junto aos grupos de alunos/as/es. Após a finalização, os cartazes produzidos foram enviados ao NIGS e durante duas semanas foram expostos na UFSC e submetidos à apreciação de júri popular, júri interno e júri científico, sendo julgados em diferentes categorias. No dia da premiação, as turmas de alunos/as/es foram convidadas a participar da cerimônia de premiação na universidade. Para muitos/as alunos/as/es envolvidos/as/es, trata-se da primeira oportunidade de conhecer o espaço da universidade pública, estreitando como protagonistas, tendo sua atuação valorizada no âmbito institucional.

A terceira linha de ação foi um cronograma de eventos para datas de luta contra discriminações no campo dos estudos de gênero e sexualidades, desenvolvido ao longo do ano letivo. Datas como o Dia Internacional da Mulher, o Dia Internacional de Luta pela Despatologização das Identidades Trans, o Dia da Visibilidade Lésbica, a Parada da Diversidade e o Dia de Luta pela Descriminalização do Aborto, entre outras têm sido marcadas pela atuação do Papo Sério. Todos esses eixos de atuação envolveram vários sujeitos e “foram financiados pela UFSC através do PROBOLSAS e Pró-extensão e pelo CNPq com bolsas de iniciação científica de Ensino Médio” (KREMER; WELTER; GROSSI, 2014, p. 84).

O projeto “Gênero e Diversidade na Escola” é um conjunto de subprojetos realizados anualmente na EEBCAL, e vinculados ao projeto Papo Sério até 2015. Posteriormente, irei descrever as atividades pedagógicas de dois desses subprojetos realizados em 2015 e 2016. Esse conjunto de intervenções tem investido na criação de um ambiente escolar mais inclusivo, particularmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidades e ao direito de pessoas trans, gays e lésbicas de serem acolhidas e respeitadas na escola. O Papo sério foi muito mais que um projeto, pois, para mim, foi uma teia unificadora de emoções, de subjetividades, de afetos e relações muito intensas. O projeto buscou, acima de tudo, propiciar instrumentos que possibilitavam o diálogo sobre práticas inclusivas de direito e de fato, com adaptação crescente das estruturas institucionais, transformação dos conteúdos curriculares e criação de estratégias eficazes de negociação das diferenças num momento em que as escolas assumiam cada vez mais o protagonismo no processo de transformação social.

A Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada no município de Águas Mornas – SC, realizou em 2015 os projetos “Direitos Humanos, vulnerabilidade e interseccionalidade: Propostas de reflexão práticas a estudantes do Ensino Médio” com alunos/as/es do ensino médio, e “Expressão de Gênero da infância à juventude e Faces da Homofobia” com alunos/as/es dos 9ºs anos do ensino fundamental, tendo como objetivo conscientizar toda comunidade escolar a pensar as questões de preconceitos e discriminações relacionadas ao sexo, raça, gênero, entre outras.

Esses projetos foram orientados por uma professora de Língua Portuguesa e por mim, professor de História. Os métodos para a realização foram oficinas de conscientização e sensibilização, que contribuíram para a identificação dos/as alunos/as/es com relação às intersecções, à transversalidade de preconceitos pontuados nos grupos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade, entre eles: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e

Transexuais¹³. Ao conhecer o edital (Anexo A), os/as alunos/as/es dos nonos anos 01 e 02 (Ensino Fundamental – Anos Finais), primeira, segunda e terceira série (Ensino Médio), produziram cartazes sobre a temática do Concurso de Cartazes: Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo nas Escolas, promovido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – Projeto de Extensão “Papo Sério”/UFSC. A confecção dos cartazes se deu no pátio da escola; momento esse em que professores/as e demais alunos/as/es puderam analisar os resultados das socializações providas do interior das salas de aula.

Em 2015 ao usar estratégias e metodologias distintas dos anos anteriores, dois professores trabalharam o tema em conjunto e as oficinas foram realizadas em uma noite com o Ensino Médio durante as cinco aulas do dia, com todas/os/es alunas/os/es das três turmas. Os coordenadores do projeto distribuíram o tempo da seguinte maneira: as três primeiras aulas ficaram a cargo do planejamento da professora de Língua Portuguesa e as duas últimas do professor de História. Entretanto, ambos auxiliavam um ao outro sempre que necessário. Em educação, é muito difícil e tarefa rigorosa avaliar os impactos da ação. A avaliação do projeto leva em consideração aspectos gerais e critérios estabelecidos durante o seu desenvolvimento. Não consigo avaliar na sua integralidade aluno/a/e por aluno/a/e diante das metodologias usadas com os temas sensíveis. Existiu um perfil de aluno/a/e que participou ativamente, debateu, socializou, se posicionou, se dedicou a fazer o cartaz, mas também teve um perfil de aluno/a/e que se silenciou, atendeu às regras dos editais para “ganhar nota”, olhava com estranhamentos para as imagens, vídeos e dinâmicas do projeto. Será se todos/as/es participaram da mesma forma? Como o/a professor/a pensa em avaliação diante dessas questões? Quais os cuidados que um/a professor/a tem que ter ao avaliar a afetividade na educação? Contudo, minha avaliação está em alguns resultados obtidos. A seguir, seguem as temáticas abordadas e caminhos trilhados do projeto.

¹³ Conforme a cartilha “Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula”, do Núcleo de Identidades e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina, no seu glossário consta: Lésbica: pessoa do sexo/gênero feminino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do sexo/gênero feminino; Gay: pessoa do sexo/gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do sexo/gênero masculino; Bissexual: pessoa que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com pessoas de mesmo sexo/gênero que o dela e com pessoas de sexo/gênero diferentes; Travesti: conforme a definição adotada pela Conferência Nacional LGBT 2008, travesti é uma pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonoterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas/os; Transexual: pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar (ou não) o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída. No caso de uma pessoa designada ao nascimento como homem e que se identifica como mulher, falamos de “trans-mulher”; no caso de uma pessoa designada ao nascimento como mulher e que se identifica como homem, falamos “trans-homem”.

2.1 Sobre Direitos Humanos, Vulnerabilidade e Interseccionalidade

A oficina começou com a exibição do vídeo “Mas afinal, o que são os direitos humanos?”¹⁴. Esse vídeo pretendeu mostrar às/aos alunos/as/es a importância de uma educação com uma perspectiva de respeito aos Direitos Humanos. As/os alunas/os/es foram levados/as/es a questionarem-se os porquês de, apesar de serem direitos universais, tantas pessoas ainda sofrem com a discriminação e a privação de direitos básicos. Foi possível perceber que o vídeo conseguiu sensibilizá-las/os.

Em seguida foi apresentado através de slides o conceito/definição de vulnerabilidade, e foram pontuados os grupos históricos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade e a quais riscos estão expostos. As mulheres estão vulneráveis ao machismo, sexismo e misoginia; homossexuais à homofobia; lésbicas à lesbofobia; travestis e transexuais à transfobia; negras/os ao racismo; populações indígenas ao etnocentrismo. Além disso, foram citadas minorias étnicas, religiosas e culturais, bem como exclusões por conta da aparência física e idade. Conversamos também sobre a situação de imigrantes e refugiados, remetendo à presença de haitianos, comum na nossa região. Também foram citadas como grupos em situação mais vulnerável as populações quilombolas e ribeirinhas.

Para respaldar legalmente este trabalho, levamos o Artigo 3º da resolução 001 de 30 de maio de 2012¹⁵. Também mostramos alguns dados estatísticos da Pesquisa Nacional Diversidade na Escola de 2006 para justificar a importância do projeto.

Logo após foi trabalhada a noção de interseccionalidade. Além da definição, foram usados exemplos práticos para que as/os alunas/os/es pudessem identificar os cruzamentos, as intersecções e a transversalidade de preconceitos a que uma pessoa possa estar submetida, como demonstra a Figura 11. Por meio também do exemplo de uma mulher, negra, gorda e lésbica, as/os alunas/os/es foram instigadas/os a identificar os preconceitos a que essa pessoa está vulnerável, bem como os marcadores sociais da diferença. Não foi difícil identificarem o racismo, a lesbofobia e a gordofobia. Entretanto, tiveram dificuldades em mencionar o machismo e o sexismo. Talvez tal fato se tenha dado ainda pela confusão que se faz entre orientação sexual e identidade de gênero. Como se uma mulher lésbica não pudesse sofrer

¹⁴ MAS afinal, o que são direitos humanos.wmv. [S. l.: s. n.], 4 dez. 2011. 1 vídeo (10:26 min). Publicado pelo canal Ztres povinho. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=Ka9Y7QY2zTM>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

com o machismo ou com o sexismo. A ginasta tetraplégica e lésbica, Laís Souza, foi citada para pensarmos na sexualidade das pessoas com deficiência.

Figura 11: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

Como foi o terceiro ano consecutivo que o ensino médio da EEBCAL participou do Concurso de Cartazes, foi pensado em trazer uma nova abordagem sobre os assuntos. Nos anos anteriores foi possível trabalhar com temáticas como transfobia, lesbofobia, homofobia e heterossexismo¹⁶. Ainda no ano de 2015, as/os alunas/os/es foram convidados/as a pensarem sobre o conceito de Interseccionalidade. Com isso, pretendeu fazê-los voltarem seus olhares para outras formas de preconceito e discriminação, além das citadas anteriormente, tais como:

¹⁶ Conforme a cartilha “Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula”, do Núcleo de Identidades e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina, no seu glossário consta: Transfobia – atitudes e condutas de desprezo, discriminação e ódio às pessoas travestis e transexuais; Lesbofobia – trata-se de uma forma de discriminação dupla que articula a intolerância, desprezo, discriminação por causa da orientação sexual, com a subordinação de gênero; Homofobia – atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da sua orientação sexual. O termo é usado para referir às atitudes e condutas de desprezo, discriminação e ódio às pessoas não heterossexuais e, em particular, a gays; Heterossexismo – conjunto de fatores sociais e culturais que possibilitam a persistência da violência física e simbólica, institucionalizadas ou não, contra gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis. Sistema ideológico que nega, rechaça ou inferioriza qualquer forma de comportamento, identidade, comunidade ou estilo de vida que não seja heterossexual, ao mesmo tempo em que exalta a heterossexualidade.

racismo, capacitismo¹⁷, xenofobia, preconceitos de classe, de religião, gordofobia, entre outros. A Figura 12 nos mostra como os/as alunos/as/es conseguiram se apropriar dos conhecimentos e colocaram no cartaz o que aprenderam, como dita a premissa “sou negro, cadeirante e homossexual, mas tenho um coração igual ao seu”. Por interseccionalidade, entende-se “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, [...] trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos [...]” (CRENSHAW, 2002, p.177).

Figura 12: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

A interseccionalidade, ferramenta teórica que nos permite pensar na articulação de várias categorias para entender um fenômeno discriminatório, pode ser discutida a partir da análise das reflexões dos cartazes apresentados neste subcapítulo. A ideia de um homem *gay* negro (elucidada na Figura 12), a partir de uma perspectiva interseccional, articula as categorias de gênero, raça, orientação sexual para explicar o fenômeno. Esse cenário pode provocar diversas formas de preconceito, discriminação que culmina em várias formas de

¹⁷ O conceito está associado com a produção de poder e se relaciona com a temática do corpo por uma ideia de padrão corporal perfeita; também sugere um afastamento da capacidade e da aptidão dos seres humanos, em virtude da sua condição de deficiência. Ver: CERTEZA, Leandra Migotto. O que é capacitismo? Revista Azmina, São Paulo, 14 nov. 2019. Disponível em: <<https://azmina.com.br/colunas/o-que-e-capacitismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

violências. Por isso, para compreender as identidades sob uma perspectiva feminista, é importante pensar que raça não se distancia de gênero, e nem de classe etc. Na escola, a interseccionalidade é atuante e não passa despercebida. A leitura crítica dos marcadores sociais que atravessam os corpos dos sujeitos que habitam a esfera escolar faz com que o/a professor/a entenda que essas características precisam ser compreendidas como parte das subjetividades e das experiências de alunos/as/es sobre diferentes formas de existir e estar.

Figura 13: Cartaz - Interseccionalidade

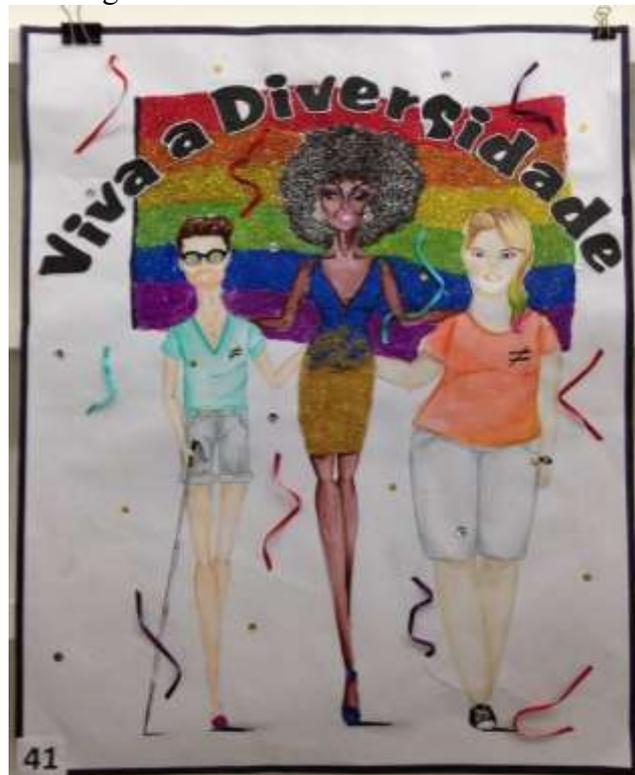


Fonte: arquivo pessoal

As frases de efeito em alguns cartazes, como “*Born this way*” (Figura 13), “Viva a Diversidade” (Figura 14), “Favela *Gay*” (Figura 17), “Ser trans não é um problema para mim, por que deveria ser pra você?” (Figura 15), e “Minha sexualidade não é pro seu prazer” (Figura 10), justificam os assuntos debatidos nas oficinas e nas provocações que se instalaram na esfera escolar. Além dos cartazes apresentarem as temáticas debatidas no percurso do projeto, é crucial analisar as composições artísticas através das suas cores, dos recursos utilizados (*glitter*, lápis de cores, tinta guache, cabelo sintético, lantejoulas, tecidos etc.), da delicadeza estética e da criatividade, pois os mesmos passavam por uma rigorosa avaliação de jurados/as especialistas nos campos de saber dos temas estudados. Era uma verdadeira competição, saudável e com embates, mas nunca esquecendo a essência do projeto: o respeito, a tolerância, a empatia, a união entre os sujeitos da diversidade. Esse discurso era interseccional nas explicações, nas atividades, nas rodas de conversa. Ser professor/a numa

escola democrática é capacitar alunos/as/es a se respeitarem e se reconhecerem nas suas identidades, nas suas subjetividades, nos seus marcadores sociais.

Figura 14: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

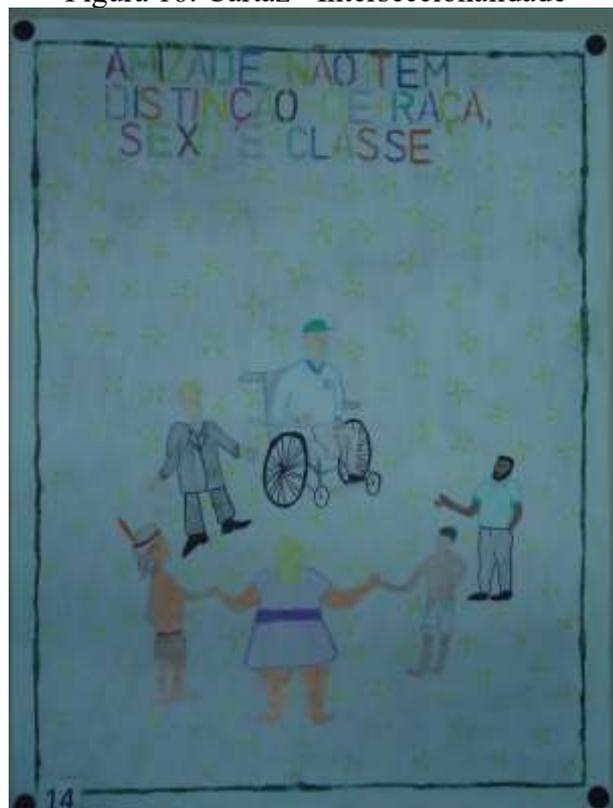
Figura 15: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

Quando fatos, marcadores sociais não são bem assimilados dentro dos padrões disponíveis pela norma, as pessoas têm dificuldade em incorporar novos fatos ao modo como pensam sobre um problema. Um problema que afeta pessoas negras, *gays*, lésbicas, travestis, transexuais e mulheres não incluiria, necessariamente, pessoas negras que são lésbicas e lésbicas que são negras? A resposta para isso converge com a abordagem de justiça social bastante elitista e que muitas vezes simplesmente não funciona. Sem padrões que nos permitam ver como problemas sociais impactam todos os membros de um determinado grupo, muitos vão passar ao largo de nossos movimentos, deixados para sofrer em potencial isolamento. Os nossos problemas de justiça social, como racismo e sexismo, frequentemente se sobrepõem, criando múltiplos níveis de injustiça social.

Figura 16: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

Após a explanação das questões anteriormente mencionadas, foi exibido o curta “Hoje eu não quero voltar sozinho”. Durante a exibição foi possível perceber, com meu olhar atento e geral, que a reação das/os alunas/os/es foi se alterando à medida que iam percebendo a homossexualidade do protagonista. Alguns riam, outras/os faziam comentários com as/os colegas e ainda havia aquelas/es que não conseguiam tirar os olhos da tela. Assim que o curta

terminou, as/os alunas/os/es foram divididas/os em equipes e convidadas/os a fazer uma interpretação fílmica.

Por fim, a última atividade desenvolvida antes do intervalo foi a exibição do clipe do *rapper* Rico Dalasan, “Aceite-C”. Chama atenção por ele pertencer à periferia, ser negro e *gay*. Suas músicas são usadas como instrumento de militância e quebra de padrões: *gay* cantando *hip-hop*, estilo musical identificado socialmente numa masculinidade hegemônica padrão e que é alimento para o machismo. Mesmo não colocando a contestação para os/as alunos/as/es, me vejo a pensar: o racismo, a injúria racial, a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero¹⁸ são crimes no Brasil, por que o machismo não é? Após explicar brevemente a História de Rico, as/os alunas/os/es assistiram ao clipe.

Figura 17: Cartaz - Interseccionalidade



Fonte: arquivo pessoal

¹⁸ Racismo, Lei Federal nº 7.716/1989. Injúria racial, consta no Código Penal – artigo 140, terceiro parágrafo. Discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, pela mesma lei do racismo, a de nº 7.716/1989.

Além da elaboração do cartaz e da interpretação do curta “Hoje eu não quero voltar sozinho”, foi solicitada uma produção textual para cada grupo de alunos/as/es: eles e elas deveriam relatar todo o processo de criação do cartaz: como surgiram as ideias, quais mensagens gostariam de passar, quais foram os materiais utilizados para a confecção etc.

Durante a elaboração dos cartazes, que se deu em parte no pátio da escola, a professora de Língua Português e eu pudemos esclarecer algumas dúvidas das/os alunas/os/es, propor algumas reflexões e discutir um pouco mais sobre as temáticas.

2.2 Sobre Mídia e Violências

Na abertura do segundo momento, as reflexões e oficinas permitiram às/aos alunos/as/es pensarem criticamente sobre a influência que a mídia exerce sobre nós, principalmente nos modelos de gênero fortemente propagados pelos veículos de comunicação, especificamente através da música. A artista Lady Gaga foi a protagonista da reflexão inicial com a sua música “*Born This Way*”. Essa música é referência no campo da diversidade, da aceitação, do amor próprio, das sexualidades e faz parte de um universo plural. Ela estimula a reflexão de respeito, tolerância, amor ao próximo.

Para realizar a atividade seguinte, foi designado o tema “mudança do rumo da História: resolvendo conflitos”. O objetivo da dinâmica foi promover uma reflexão sobre outras formas de resolver os conflitos (baseadas no diálogo e no respeito às diferenças), a partir de textos dissertativos feitos pelos/as alunos/as/es sobre situações de conflito e ou preconceito de gênero. Foram divididos grupos de alunos/as/es e entregue folhas, lápis e canetas. Foram apresentadas várias situações e para cada uma delas os grupos eram questionados sobre os posicionamentos dos envolvidos. Por exemplo, considerando a seguinte situação – “Na Escola - A mãe de um aluno vai até a escola contar para a diretora que viu um dos professores de mãos dadas com outro homem na rua. A mãe alega que isso pode influenciar negativamente a educação do seu filho, uma vez que ele pode querer ser homossexual. O pai também comparece na escola para acompanhar a conversa” –, os grupos eram levadas a responder questões como: “Por que o grupo acha que a mãe ficou preocupada? O grupo acha que a mãe é preconceituosa? O grupo acha que um professor gay influencia os alunos a serem gays também? O que a diretora deveria fazer nesse caso? Ao perceber o preconceito da mãe, como o professor deveria reagir? Qual foi a posição do pai nessa História? Ele concordou com a opinião da mãe?” Respostas como “o profissionalismo do

professor não tem nada a ver com a vida sexual dele”, “devemos dar uma lição de moral na mãe pelo preconceito” foram apresentadas nas escritas.

Outro caso: “Na Praça - Uma jovem deseja treinar futebol com as amigas no campinho em frente à sua casa. Mas sua mãe diz que ficar na rua é coisa de homem porque mulher pode ‘ficar falada’ no bairro. O namorado dessa jovem também é contra porque acha que o futebol deixa a mulher ‘muito masculina’. Apesar de não incentivarem o esporte, não proíbem a jovem de treinar. A jovem, por sua vez, gosta muito de futebol, mas também tem medo de decepcionar sua mãe e do namorado parar de gostar dela. O que a jovem faz? O grupo acha que a mãe está fazendo isso porque quer proteger a jovem? A mãe quer proteger a jovem do que, exatamente? O grupo concorda com o namorado da jovem de que o futebol deixa a mulher masculina? O que é uma mulher masculina? O grupo acha importante que a jovem respeite os próprios desejos mesmo que isso decepcione sua família? Como eles podem resolver essa situação sem que a família fique magoada demais?”. Algumas respostas que foram ditas são descritas nas linhas textuais a seguir: “sempre, e primeiro lugar devemos colocar nós mesmos, pois se ela deixar de realizar seus sonhos por causa da família e do namorado com medo de decepcionar, ela vai decepcionar a si mesma”, “o futebol é um esporte tanto masculino quanto feminino”.

Neste contexto de exemplos, ainda existem resistências aos assuntos referentes à diversidade e gênero. Os/as alunos/as/es não deixam de ser curiosos/as, questionadores/as, e alguns/mas se apresentam com mentes libertárias aguçadas e equilibradas diante das provocações. Espantaram-se pela concepção de novos arranjos familiares dos diferentes do tradicional, do modo de se vestir de homens e mulheres, impactados/as por orientações sexuais diferentes das consideradas “normais”, ou conforme os padrões que a sociedade acha justo e correto.

As reflexões desenvolvidas pelos/as alunos/as/es buscaram compreender a diversidade de experiências, culturas, formas associativas e dinâmicas para que, para além desses sujeitos, uma humanização crítica e respeitosa pudesse florescer nas terras de Águas Mornas, no coração de jovens impulsionados/as pelo sentimento de mudança e transformação de seu meio social.

O Ensino Fundamental – Anos Finais, através das turmas dos 9ºs anos 01 (matutino) e 02 (vespertino), (aproximadamente 25 alunos/as/es em cada turma) da EEBCAL, entrou no projeto no ano de 2015. Além da continuidade dos estudos de Gênero e Sexualidades com o ensino médio, amplia-se o espaço de divulgação e participação do Concurso de Cartazes para este nível de ensino.

O desafio inicial com os nonos anos do Ensino Fundamental foi conduzir os temas de forma leve, empírica e humanizada e que isso fosse entendido com uma linguagem da faixa etária deles/as, com contestações simples: O que é ser Homem? O que é ser Mulher? O que a sociedade dita como certo, é correto? A sociedade priva suas liberdades? Quem é a lésbica, o gay, o/a bissexual, o heterossexual, a travesti etc.? Por que as violências fazem parte de um ódio intrínseco a uma “minoría” e quem a propaga? Para tentar responder essas questões introdutórias e tantas outras, falamos sobre a pluralidade de identidades e expressões de gênero e algumas consequências das violências, especialmente aquelas que atingem as sexualidades; confeccionamos linearmente um panorama entre os ciclos da vida humana, especificamente da infância à juventude. De acordo com Manning,

a identificação é um desenvolvimento importante que ocorre nos anos pré-escolares. Ela favorece o processo de socialização. Uma criança fica motivada para se identificar com um dos progenitores porque vê naquele adulto uma pessoa dotada das qualidades invejáveis que ela própria deseja. As crianças tendem a adotar os valores, os sentimentos e os modos de comportamento das pessoas que lhes parecem atraentes. Ao observar o comportamento dos pais, a criança compreende que eles possuem muitas capacidades, muitos privilégios e outros traços positivos. Ela os vê como seres poderosos, competentes e merecedores do amor das outras pessoas. Ela se dá conta, ao mesmo tempo, de sua própria falta de autoridade e de competência para o desempenho de muitas habilidades. Ela anseia por adquirir as qualidades que lhe parecem tão atraentes. Ela dá a impressão de acreditar que se os seus próprios atributos fossem semelhantes aos da pessoa admirada, também ela possuiria as demais virtudes da pessoa em questão. Ela interioriza essas características e imita as ações da pessoa. É mais propensa a imitar o comportamento de um modelo positivo que o de um outro destituído de atrativos (1997, p. 107).

Trabalhar com o tema do concurso de cartazes a partir das temáticas “Expressões de gênero da infância à juventude e Faces da Homofobia” não foi nada fácil. Os/as alunos/as/es nos encontros foram mais ouvintes do que falantes, ora curiosos/as/es, ora inquietos/as/es. Como possibilidade de despertar corpos pensantes para os assuntos e que se posicionem diante de alguma situação de violência e/ou discriminação e preconceito, fui percebendo que o comportamento desses alunos/as/es, que representam uma grande parcela de jovens de Águas Mornas, traduzem o entendimento de que ainda há limites e barreiras, não só no campo educacional, mas na sociedade num todo, para superar as desigualdades e construirmos um mundo mais justo, humano, igual e tolerante. Os resultados foram surpreendentes quando observei as ideias dos/as discentes nos cartazes. Por mais que eu tivesse avaliado esses resultados a partir de critérios como participação, interesse pelos temas do projeto, criatividade etc., esses dados nos levam a pensar sobre algumas medidas que alguns/mas alunos/as/es puderam ter durante o processo: silenciamentos, não posicionamentos, não participação, atender à proposta somente para ganhar “nota”. É delicado avaliar o todo quando

professores e professoras estão submetidos/as a avaliar cada aluno/a/e na sua singularidade de aprendizagens. Cada um/a tem um tempo no processo de apropriação de conteúdos, por conseguinte, nos resultados de uma avaliação.

Durante as 04 aulas que foram planejadas com o ensino fundamental, houve uma imersão do concurso de cartazes, com ênfase em gênero e violências, especificamente a homofobia. A proposta metodológica foi orientada propondo a socialização dos indivíduos quando lhe inferissem dúvidas e/ou questionamentos.

A descrição metodológica procedeu da seguinte forma: na primeira aula, aconteceu uma apresentação de conceitos e explanação das etapas do concurso de cartazes, do passo a passo dos itens do edital de 2015, com as datas de quando e como aconteceriam a exposição e votação dos cartazes, e foi apresentada uma retrospectiva das últimas participações da EEBCAL no concurso.

Na segunda aula, os/as alunos/as/es assistiram aos vídeos “NIGS do VI Concurso de Cartazes 2014”¹⁹, “E se fosse com você? Por que criminalizar a homofobia”²⁰, “Não gosto dos meninos”²¹. Nesse encontro houve o surgimento da caixa chamada “pergunte aí...”, que tinha como finalidade a busca por questões no percurso das aulas e, principalmente, por dar espaço de voz para os/as alunos/as que são tímidos/as e/ou retraídos/as no interior da sala de aula. A Caixa “Pergunte Aí” (Figura 18) foi um instrumento de certificação de incertezas, descrenças e objeções. Algumas perguntas depositadas na caixa foram: “Homofobia é a mesma coisa do que *Bullying*?”, “Por que alguns homens que se sentem mulher, usam roupas femininas e outros usam roupas de homens mesmos?”, “Por que as pessoas acham que homossexualidade é doença, sendo que é dessa forma que elas são felizes?”, “Por que as pessoas têm tanto preconceito?”, “Se você fosse pai e tivesse um filho *gay*, como você reagiria?” entre outras.

¹⁹ VI CONCURSO de cartazes. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2014. 1 vídeo (1:31 min). Publicado pelo canal Instituto de Estudos de Gênero - UFSC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mq-btL5dPxU>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

²⁰ POR QUE criminalizar a homofobia (E se fosse com você?). [S. l.: s. n.], 9 set. 2014. 1 vídeo (6:26 min). Publicado pelo canal Põe na Roda. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

²¹ NÃO gosto dos meninos. [S. l.: s. n.], 28 ago. 2013. 1 vídeo (18:01 min). Publicado pelo canal A casa dos primos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ij9baks8i64>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Figura 18: Caixa de perguntas “Pergunte aí...”



Fonte: arquivo pessoal

Na terceira aula, proporcionei algumas oficinas e dinâmicas. A atividade inicial mostrou o universo dos famosos e das famosas – homens e mulheres na mídia – que expuseram sua orientação sexual e identidade de gênero ao público; pensamos nos questionamentos sobre essas pessoas que são referências contra a política do silenciamento das sexualidades, sobre a destruição do “armário” numa perspectiva de emancipação daquilo que é; sobre famosos e famosas (héteros) que fazem parte da rede de apoio aos discursos de respeito e tolerância as pautas LGBTQIA+, à diversidade e defendem a ótica da igualdade de direitos, gênero e condições sociais. Pra quê serviu a dinâmica? Para aguçar a discussão sobre como o poder da mídia e do sucesso pode interferir nas escolhas e liberdades individuais das pessoas; para identificar a partir de várias narrativas pessoais as dificuldades em se reconhecer nas suas sexualidades, relatando as violências, os estereótipos e preconceitos que esses famosos sofreram ao se libertarem dessas amarras, ora sociais, ora pessoais. No entanto, nem todos os caminhos são iguais ou desejáveis no mundo das elites do sucesso.

Além disso, dois videoclipes foram apresentados e trouxeram na sua estrutura melódica o estilo pop e letras de libertação, amor, cuidado pessoal e ser o que se é: “*Born This Way*”, da cantora Lady Gaga; e “*Libertad*”, do cantor Christian Chavez, com participação da cantora Anahi. No término desses movimentos reflexivos, abriu-se o debate para as seguintes

questões: Sobre o que falavam as músicas? Quais foram os pontos fortes? O que as músicas tinham em comum? De que forma homens e mulheres se relacionavam nas músicas? Você acha que as pessoas foram influenciadas por esses videoclipes? De que forma? Você se identificou com isso? Por quê? Essas pessoas são referências para você?

Ainda no percurso dessa aula, a segunda atividade nasceu como provocação aos estereótipos de gênero criados socialmente e que normatizam os padrões. Então, eu trouxe fotos, que foram projetadas, de homens e mulheres realizando atividades e serviços que rompem com o “modelo comum” de masculinidade e feminilidade, como por exemplo: homem cozinhando para uma mulher; homem lavando a calçada; mulher presidente; homem cuidando de bebê; mulher policial; mulher dirigindo um caminhão; homem tocando piano; homem usando saia; mulher *disc jockey* (DJ); mulher grafitando; homem limpando o chão. A cada imagem, os/as alunos/as/es foram conduzidos/as a refletir sobre essas perguntas: O que chamou atenção nessa imagem? Você costuma ver homens ou mulheres fazendo isso? Por que você acha que é incomum essa situação? Houve uma ampla participação no debate.

Na terceira atividade, todos e todas receberam duas placas escritas “Concordo” e “Discordo”, pois participaram da dinâmica “Concordo ou Discordo?”, que tinha como finalidade as escolhas individuais dos/as alunos/as/es (como elas e eles vivenciavam as experiências das premissas no cotidiano), ou seja, se estão de acordo com algumas ideias ou não. A dinâmica consistia em levantar a placa de apoio ou não às perguntas, dentre elas estavam: “Hoje em dia os homens estão menos machistas do que antigamente?”, “Hoje em dia os garotos estão mais carinhosos do que antigamente?”, “O que o jovem de hoje mais valoriza numa garota é o fato de ela ser ‘gostosa?’”, “As garotas de hoje desejam encontrar um homem para casar e têm medo de ficarem sozinhas?”, “Os pais continuam sendo mais controladores com as filhas do que com os filhos?”, “É natural falar mal das meninas que gostam de sair de casa e de conversar com os garotos na rua?”, “Existem coisas só para meninos, como futebol, e coisas só para meninas, como cozinhar e dançar balé?”, “Hoje em dia as mulheres jovens se valorizam menos, saindo ou ficando com vários meninos?”, “Os homens são, por natureza, mais agressivos do que as mulheres?”, “Tomar conta dos filhos e da casa é responsabilidade da mulher?”.

Os dados resultantes desse exercício evidenciaram que a maioria dos meninos ainda se alimenta com um posicionamento voltado à cultura machista e da desigualdade de gênero no ciclo da realidade e convivência social e familiar que vive. Consegui identificar na maioria das vezes que alguns meninos ficavam mais em evidência do que os outros, isto é, sem medo de falar o que faziam entre os amigos fora dos olhos dos pais, como por exemplo, beber e se

drogar. A consequência disso, era a conexão com a bebida alcoólica na infância e juventude, um elemento de discussão na escola que sempre entrava em pauta nas reuniões de professores e professoras, a manifestação de valores culturais hegemônicos religiosos e as questões de preconceito e discriminação. Por muitas vezes discutíamos acerca das violências como resultado dessas manifestações, e, quando ela era cometida na frente dos meus olhos, eu parava a aula e refletia com todos/as/es sobre aquele ato.

A Figura 19 não só traz a violência, mas a manutenção do verbo optar como escolha da sexualidade. O cartaz diz “O amor não tem opção sexual... O amor acontece!”. Quero trazer a discussão da condição da orientação sexual que é diferente da opção sexual ao ler criticamente. Nenhum hétero opta por ser hétero, e nenhum *gay* opta por ser *gay*. Esses indivíduos são orientados a partir das várias dimensões de suas sexualidades que são manifestadas nos ciclos de vida, nos gostos, prazeres, em ambientes, com diversos tipos de pessoas etc.

Figura 19: Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal

A ideia de violência, popularizada no senso comum, é abordada teoricamente pelo conceito de violências, no plural. Os estudos sobre o tema desmistificam a concepção de violência como agressão física, passando a analisá-la como um conjunto de fatores sociais que montam um ambiente violento. Nesse contexto, podemos identificar diversas formas de violências interligadas: a violência verbal, a violência física, a violência simbólica, a violência econômica etc. Cada qual com suas sutilezas, todas criam feridas que às vezes não se curam. Quando pensamos sobre essas violências contra grupos subalternos – definidos como grupos que não preenchem modelos dominantes –, é necessário observar a interseccionalidade de

categorias que atuam simultaneamente no processo de discriminação. A violência de gênero, por exemplo, que diz respeito às relações de poder hierárquicas entre homens e mulheres, não pode ser pensada sem que se articulem conjuntamente as categorias raça/etnia, classe social e orientação sexual. Acerca da violência e gênero, Velázquez salienta que

las definiciones de violencia deben ser útiles para describir las formas de violencia que habitualmente nos encontramos: maltrato físico, abuso emocional, incesto, violación. El reconocimiento de la existencia de estas manifestaciones violentas permitirá organizar conocimientos y prácticas sociales para comprender y apoyar a las víctimas. Pero una definición de violencia de género y por qué se ejerce mayoritariamente sobre las mujeres. La violencia entonces, es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos (2000c, p. 12).

As violências por preconceito referem-se a agressões e atos violentos que impõem o exercício de uma hierarquia social, sendo expressivos de uma relação de dominação de um grupo ou categoria social sobre outro/a, por exemplo: homens sobre mulheres, ricos sobre pobres, nativos contra estrangeiros e migrantes, heterossexuais contra homossexuais etc. Esses atos requerem a aprovação social que justificam a conduta violenta como instrumento para a subordinação ou para a exclusão do grupo discriminado, fazendo com que a violência represente uma ameaça constante contra determinado grupo. A LGBTfobia é o tratamento mais cruel e que anula, torna invisível, exclui as pessoas. A frase da Figura 20 (“Respeitar o jeito de cada ser humano. Viver é o mínimo que todos deveriam fazer. É o que faria do mundo um lugar melhor pra viver”) ecoa como um coração que pulsa nos corpos sedentos por um mundo mais respeitoso.

Figura 20: Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal

Na quarta aula, colocamos as mãos na prática para confeccionar os cartazes. Através de uma mediação do professor de História, os/as discentes trouxeram para a elaboração dos materiais suas vivências, experiências e reflexões sobre os estudos focalizados nas aulas anteriores.

A exposição dos cartazes no interior da EEBCAL foi iniciada no dia 15 de setembro de 2015 e finalizada no dia 25 de setembro de 2015. A votação ocorreu no dia 25 de setembro de 2015, momento em que todas as turmas do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano, respectivamente nos seus turnos de aula), pais e/ou responsáveis, funcionários/as e professores/as puderam avaliar (quesitos de avaliação: estética, proposta dos temas, criatividade etc.) e escolher os três melhores cartazes, que estavam identificados somente com números ordinais, sem serem conduzidos/as por afinidades e/ou amizades. Além dos cartazes que representaram o ensino fundamental no Concurso de Cartazes na UFSC, os três mais votados de cada turma foram premiados com certificados (Figura 21) emitidos em nome do professor responsável pelo projeto e pela EEBCAL.

Figura 21: Certificado Interno da EEBCAL



Fonte: arquivo pessoal

Ao término das quatro aulas, o professor propôs para os grupos (entre 4 a 5 alunos/as/es) que ficaram designados para a confecção dos cartazes um relatório de observação e de análise dos encontros. Nele, os/as alunos/as/es argumentaram sobre os assuntos debatidos em sala de aula, seus receios com os temas, seus preconceitos e a possibilidade de entender a diversidade com outros olhares, suas experiências vivenciais com os encontros e as dificuldades e/ou facilidades de colocar na cartolina suas ideias. Frases como “achei muito importante o projeto, pois me fez ver o mundo de outra forma, com mais amor e respeito”, “nunca tínhamos pensado em estudar esses temas na escola”, “esperamos que o projeto tenha vida longa na escola”, “precisamos de mais professores que nos proporcionem atividades semelhantes as do projeto”, “entramos no concurso para ganhar, mas pautados principalmente, nas nossas transformações de vida” preencheram os textos dos/as alunos/as/es.

2.3 Sobre as premiações de 2015: o projeto quebra os muros da escola

No mesmo ano de 2015, a partir do projeto, a EEBCAL recebeu dois prêmios nacionais: em setembro de 2015, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal, com o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero²² (Figura 22), tornando-se referência no enfrentamento às desigualdades de gênero no país e se destacando no Estado de Santa Catarina e na Região Metropolitana de Florianópolis como promotora de boas práticas

²² O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, conjugação de esforços e parceria de sucesso entre a SPM/PR, CNPq/MCTI, SECADI/SEB/MEC e ONU Mulheres tem, ao longo das sucessivas edições, estimulado a produção de conteúdos textuais e científicos, bem como a reflexão crítica acerca das questões de gênero, desigualdade entre mulheres e homens, feminismo e as variadas manifestações de discriminação, raça e orientação sexual. Seu objetivo é premiar, a cada edição, as redações dos estudantes do ensino médio, os artigos científicos dos estudantes de graduação, graduadas (os), especialistas, estudantes de mestrado, mestradas (es) e estudantes de doutorado que se destacaram na abordagem desses temas. A partir da 5ª edição (2009), com a inclusão da Categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero, os organizadores passaram a atribuir a premiação a projetos pedagógicos e ações inovadoras nesta temática, propostas por escolas de nível médio públicas ou privadas, por unidade da federação. Para a edição de 2016, foi incluída a Categoria Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que atribuiu premiação aos projetos e ações voltados à promoção da igualdade de gênero. Na categoria “Escola Promotora da Igualdade de Gênero”, a premiação foi de R\$10 mil para cada escola premiada, uma por Estado, e esse recurso devia ser, necessariamente, aplicado na ampliação e/ou fortalecimento de ações para promoção da igualdade de gênero. Ver: PRÊMIO construindo a igualdade de gênero. **Onu Mulheres, CNPq, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos**, Brasília, 29 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

educacionais. A inscrição para esse prêmio veio da professora de Língua Portuguesa, também coordenadora do projeto.

Figura 22: 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero - 2015



Fonte: arquivo pessoal

No mesmo ano, em dezembro, a EEBCAL é agraciada com o Prêmio Direitos Humanos²³ (Figura 23), da Secretaria de Direitos Humanos, do Ministério das Mulheres, da

²³ O Prêmio Direitos Humanos, que em 2015 era deliberado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), é a maior condecoração do governo brasileiro às instituições e pessoas que empreenderam ações relevantes para a promoção e defesa dos direitos humanos no país. Os indicados foram avaliados pela Comissão de Julgamento, presidida pelo ministro da Secretaria de Direitos Humanos, Pepe Vargas, que delibera sobre as pessoas ou instituições a serem agraciadas em conjunto com especialistas na área. Ano a ano as categorias do Prêmio são definidas em conformidade com a própria evolução da conquista dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo. Para estabelecer a necessidade de inclusão ou supressão de algumas categorias, também são consideradas anualmente as demandas atuais das temáticas envolvidas na premiação. No ano de 2015 foram 18 Categorias do Prêmio Direitos Humanos. Todos os agraciados receberam um diploma e uma obra de arte: 01. Defensores de Direitos Humanos - "Dorothy Stang"; 02. Direito à Memória e à Verdade; 03. Prevenção e Combate à Tortura; 04. Combate e Erradicação ao Trabalho Escravo; 05. Pátria Educadora - Educação e Cultura em Direitos Humanos; 06. Comunicação e Direitos Humanos; 07. Garantia dos Direitos da População em Situação de Rua; 08. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 09. Promoção e Respeito à Diversidade Religiosa; 10. Garantia dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT; 11. Acesso à Documentação Civil Básica; 12. ECA 25 anos: Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; 13. Garantia dos Direitos da Pessoa Idosa; 14. Inclusão da Pessoa com Deficiência; 15. Igualdade Racial; 16. Autonomia das Mulheres; 17. Garantia dos Direitos da População Indígena, Quilombolas e dos Povos e Comunidades Tradicionais; 18. Selo Nacional de Acessibilidade (compreende as melhores práticas em acessibilidade, em 2015 passa a contemplar iniciativas de inovação e excelência na adaptação de prédios e no atendimento a pessoas com deficiência em entidades públicas ou privadas, preferencialmente nas que tenham unidades de atendimento em nível nacional, incluindo experiências de intermediação de Libras, presencial ou por vídeo). Ver: SECRETARIA abre inscrições para o prêmio direitos humanos. **Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos**, Brasília, 17 set. 2015. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2015/setembro/secretaria-abre-inscricoes-para-o-premio-direitos-humanos-2015>>. Acesso em 10 abr. 2019.

Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, na Categoria: Garantia dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT (Anexo B). Essa premiação foi a maior condecoração do Governo Federal brasileiro às instituições e pessoas que empreenderam ações relevantes para a promoção e defesa dos direitos humanos no país. O processo de inscrição desse prêmio foi feito por mim, logo após o conhecimento do mesmo.

Figura 23: Prêmio Direitos Humanos – 21º edição – 2015



Fonte: arquivo pessoal

Com esses prêmios, aquilo que estava dentro dos muros da escola, e parecia que ali ficaria, nos mostrou o avesso: os impactos sociais intensos vieram de todos os lados e cantos, ora com resistência, ora com defesa democrática. O projeto realizado em 2016, agora sem vinculação direta com o “Projeto Papo Sério” – NIGS/UFSC, pois este tinha recebido cortes financeiros, deu a oportunidade para a EEBCAL andar com os seus próprios pés. Hoje, vejo o passado como uma possibilidade de transformar o futuro. Não há retrocesso na vida das pessoas que se apropriaram de conhecimentos científicos e humanos sobre as questões de gênero e sexualidade, ou do movimento que foi criado pelas políticas públicas, principalmente no campo educacional; não há volta, e sim, progresso, mesmo em tempos obscuros em que precisamos sempre ficar resistindo aos ataques, perseguições e violências de pessoas e/ou grupos fascistas.

2.4 Sobre Escola: lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade

Em 2016, o Concurso de Cartazes continuou humanizando os/as alunos/as/es do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Trazer conhecimentos científicos da diversidade sexual e de gênero ainda era um grande impasse diante da sociedade brasileira. Mas o tema estava no cotidiano, nas rodas de conversas, nas famílias e, especialmente, em um dos ambientes que une os mais diversos posicionamentos e personalidades que é a escola. Para criar a discussão e expandir o conhecimento dos/as alunos/as/es sobre o tema, o “I Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo”, composto pelo lema “Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”, cunhou uma abordagem teórico-metodológica de forma interdisciplinar através de oficinas e roda de debates em ambiente escolar, assim como nos últimos anteriores.

Durante o terceiro bimestre de 2016, entre agosto e outubro, cerca de 300 alunos/as/es ficaram engajados/as/es no projeto. As oficinas com os/as alunos/as/es do ensino médio foram pensadas a partir de um direcionamento a problematizar as violências. Os debates aconteceram em uma noite com todas as turmas e foram divididos em duas partes: na primeira parte foram apresentadas as características gerais do edital do I Concurso de Cartazes da EEBCAL (Anexo C), a oficina sobre o conceito de violência, as análises de alguns casos reais de lesbofobia, transfobia e homofobia, e as estatísticas reunidas pelo Grupo *Gay* da Bahia²⁴, que colocavam o Brasil no topo das mortes da população LGBTQIA+. Todas as narrativas provocadas pela discussão sobre violências foram explanadas com sensibilidade, linguagem própria para a faixa etária. Um dos casos particulares, o de Verônica Bolina²⁵ – travesti negra que brutalmente foi submetida à tortura, à violência, ameaçada pelos policiais do Estado de São Paulo em 2015 e posta com presidiários homens, não tendo sua identidade de gênero respeitada –, prendeu os olhares das/os alunos/as/es que levantavam as mãos para perguntar constantemente. Eles e elas se mexiam das cadeiras diante das fotografias transmitidas num ar

²⁴ O Grupo *Gay* da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. É membro da ILGA, LLEGO, e da Associação Brasileira de *Gays*, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de AIDS do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de *Gays* e Lésbicas (IGLHRC). Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT. Ver: O QUE é ggb (Nossa História). **Grupo Gay da Bahia**, Salvador. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/>>. Acesso em 28 jul. 2020.

²⁵ SALES, Dimitri. Caso Verônica Bolina. **Hemeroteca Digital**, São Paulo, 24 abr. 2015. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/repercussao-internacional/transfobia-de-estado/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

de incômodo. O vídeo da reportagem no Fantástico (Rede Globo) sobre a Homofobia no Brasil²⁶, reproduzido na sala de aula, nos despertou para o que ainda estava invisível aos olhos de quem acha que tudo é “mimimi” da população LGBTQIA+.

Na segunda parte da noite houve um momento para os/as alunos/as/es iniciarem a elaboração dos cartazes com orientação mediada dos professores e professoras. Foram momentos lúdicos e empíricos de interatividade, diálogo, afeto, coletividade, atenção e trabalho, como demonstra a Figura 24.

Figura 24: Oficina com o Ensino Médio - 2016



Fonte: arquivo pessoal

No ensino fundamental – anos finais, o recorte temático partiu das premissas básicas e iniciais ligadas a gênero e sexualidades. Houve uma manhã e uma tarde de oficinas e debates para atender todas as turmas. Em ambos os momentos, o início se deu pela apresentação da proposta do edital do Concurso de Cartazes. Para introduzir o tema, a questão “Por que a escola tem que ser um lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade?” possibilitou uma socialização das múltiplas formas de entender quem são os sujeitos da diferença, sobre que escola falamos, qual igualdade é propagada na esfera educacional, o que são as diferenças etc. Diante da luta por um mundo mais respeitoso, tolerante, diverso e igualitário, foi possível

²⁶ Reportagem do dia 19 de junho de 2016 do Fantástico (Rede Globo) sobre a Homofobia no Brasil. Ver: FANTÁSTICO – Homofobia no Brasil. [S. l.: s. n.], 19 jun. 2016. 1 vídeo (7:28 min). Publicado pelo canal Gabriel Rodrigues. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kIz978KxsqY>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

perceber nas respostas simples, mas complexas, a importância de respeitar os diferentes modos de ser e estar no mundo. Para dialogar com esses elementos, foi reproduzido o vídeo “Para que time ele joga?”²⁷.

Após a execução do audiovisual, foi aplicada a oficina 1 intitulada de “Misturando as coisas”, que consistia em representar diferentes papéis que ajudavam a compreender como um/a aluno/a/e pode ser discriminado/a (ou tratado injustamente) devido à sua aparência ou ao seu modo de agir. Entre as diversas situações presentes na oficina, apresentamos duas delas a seguir.

A primeira situação é a seguinte: “Uma menina de aparência bastante masculina tem sido vista de mãos dadas com outra menina na escola, no horário do almoço. Ela largou rapidamente a mão da outra quando notou que era observada por um grupo de colegas. Eles riem dela ao voltar do almoço.”. Já a segunda situação é esta: “Há um menino novo na escola. Sua aparência é diferente do comum dos meninos em sua escola (como modo de vestir, falar etc.). Durante uma aula, um dos professores faz comentários sobre a aparência do novo aluno na frente de todos os seus colegas. O professor até procura a aprovação dos alunos e todos o aprovam, exceto um estudante que diz que todos os estudantes têm o direito de escolher sua aparência. O menino novo também protesta e diz que nunca teve esse problema antes”.

Ambas as situações nos conduziram para as seguintes reflexões: uma menina com aparência masculina é um problema em nossa escola/em nossa comunidade/em nosso país? Por quê? Um menino com aparência diferente é um problema em nossa escola, em nossa comunidade, em nosso país? Por quê? Qual deve ser a aparência e o modo de agir das meninas? Por quê? Qual deve ser a aparência e o modo de agir dos meninos? Por quê? Conforme muitos/as alunos/as/es iam se posicionando, outras perguntas entre eles/as surgiam: O que é gay, lésbica, bissexual, travesti, hétero? Uma menina/mulher lésbica sempre ‘parece masculina’ e age como menino/homem? Um menino/homem gay sempre ‘parece afeminado’ e age como uma menina/mulher? Essas questões abriram outras discussões para relacionar, entender as discriminações e preconceitos com as sexualidades.

Em meio às discussões, bate o sinal do recreio, é hora do lanche. Os alunos/as/es saem da sala e se dispersam pelo pátio; e eu, que sou muito curioso, começo a observar os ciclos de amizade, espécies de ilhas flutuantes, porém efervescentes dos diálogos provocados anteriormente. Muitos/as me chamam para falar das suas vivências pessoais com pessoas das

²⁷ Filme apresentado no Encontro de Educação e Homofobia sobre o tema “Ninguém pode ser tratado com indiferença”, realizado no SINPRO-DF, no dia 21 de março de 2009. Ver: PRA QUE time ele joga? [S. l.: s. n.], 3 jun. 2011. 1 vídeo (17:44 min). Publicado pelo canal CRT DST/Aids SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cy5y4P33rLg>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

diversas sexualidades. Outros/as me observam com olhares introspectivos, inquietos e provocadores. Isso foi um aviso!

Inicia-se a segunda parte que traz no seu bojo a violação de direitos humanos, o *Bullying* Homofóbico²⁸. Sobre o conceito, é importante destacar que, além de todas as formas de violências provocadas, o *bullying* homofóbico pode levar a mau desempenho e abandono escolar do/a aluno/a/e vítima da ação. Para justificar o assunto, reproduziu-se o vídeo “Homofobia nas Escolas - *Bullying*”²⁹, que fez com que os/as discentes percebessem situações semelhantes que já vivenciaram na escola a partir de falas desumanas e atitudes de chacota de professores/as e colegas.

No vídeo foi apresentada uma comparação de dados e estatísticas de pesquisas sobre o combate do *bullying* homofóbico nas escolas portuguesas e brasileiras, uma realizada pela Rede *Ex Aequo* (Associação Portuguesa de Jovens LGBTI e Apoiantes)³⁰ e a outra pela Fundação Perseu Abramo³¹. Na pesquisa da Rede *Ex Aequo*, 42% da juventude lésbica, *gay* ou bissexual afirmava ter sido vítima de *bullying* homofóbico, 67% dos jovens declararam ter visto colegas serem vítimas de *bullying* homofóbico, 85% dos jovens afirmaram já ter ouvido comentários homofóbicos na sua escola e menos de um sexto (15%) das situações culminaram com algum tipo de repreensão à pessoa agressora. Já no caso da Fundação Perseu, 27% dos homossexuais e bissexuais declararam sofrer ou ter sofrido preconceito no ambiente escolar, 13% deles afirmaram que a escola foi o primeiro lugar onde sofreram discriminação, 87% da comunidade escolar (alunos, professores e pais) tiveram algum grau de homofobia, 39% dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter um colega homossexual, 35% dos pais não gostariam que o filho estudasse com um homossexual e 60% dos professores admitiram não ter base para lidar com a diversidade sexual.

²⁸ Segundo a fala de Ban Ki-moon, secretário geral das Nações Unidas, em 8 de dezembro de 2011, “o *bullying* homofóbico é [...] um ultraje moral, uma grave violação de direitos humanos e uma crise de saúde pública”.

²⁹ Vídeo “Homofobia nas escolas - *bullying*”. Ver: HOMOFOBIA nas escolas - *bullying* [S. l.: s. n.], 11 mai. 2011. 1 vídeo (3:29 min). Publicado pelo canal Câmara Ligada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BxEM2IySYVo>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

³⁰ A rede *ex aequo* é uma rede de apoio, quebra de isolamento e ativismo para jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes entre os 16 e os 30 anos. É uma associação de âmbito nacional e está sediada no Centro LGBT, espaço este cedido pela Associação ILGA Portugal. Para saber mais sobre a associação e a pesquisa em foco, ver: ASSOCIAÇÃO de jovens lgbt e apoiantes. **Rede ex aequo**. Lisboa, 25 mai. 2004. Disponível em: <<https://www.rea.pt/quem-somos/>>. Acesso em: 18 out. 2020.

³¹ A Fundação Perseu Abramo é uma instituição de direito privado, instituída pelo Partido dos Trabalhadores, mas com autonomia jurídica e administrativa, com sede em São Paulo, mas de âmbito nacional, “tendo como fins a pesquisa, a elaboração doutrinária e a contribuição para a educação política dos filiados do Partido dos Trabalhadores e do povo trabalhador brasileiro”. Para saber mais sobre a associação e a pesquisa em foco, ver: FUNDAÇÃO Perseu Abramo. **Partido dos Trabalhadores**, São Paulo, 5 mai. 1996. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

A proposta foi se direcionando para fazer compreender que o *bullying* homofóbico pode afetar a psique, a saúde mental e física de crianças e jovens no ambiente escolar e desencadear sérios e graves problemas pessoais. Alguns casos reais de estudantes que foram espancados/as e até mortos/as entraram nas comunicações. Como no ensino fundamental – anos finais a faixa etária dos/as alunos/as/es é muito variante, tomamos os devidos cuidados para não afetar as condições legais de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano de cada um/a.

Figura 25: Oficina com o Ensino Fundamental – Anos Finais – 2016



Fonte: arquivo pessoal

Na oficina 2, os/as discentes foram reunidos/as em grupos para responderem e entregarem algumas reflexões dos assuntos trabalhados (Figura 25). A seguir, elencamos algumas contestações que foram aplicadas aos alunos/as/es: Como podemos contribuir com a construção de um ambiente escolar livre de preconceitos? Qual o papel dos/as professores/as, dos/as alunos/as/es, dos pais nesse processo? As respostas foram diversas, como, por exemplo: “sendo uma pessoa melhor, o ambiente se tornará melhor”, “os professores têm responsabilidade de nos ensinar assuntos que não conhecemos e que os nossos pais não conversam com a gente”, “a escola tem que fazer mais projetos dessa forma”. Tais respostas

construíram pontes para nada finalizar e ter como meta as transversalidades de assuntos emergentes na escola, que são tanto dever da escola quanto dever de todos/as/es.

Todavia, o projeto sempre teve o compromisso marcado pela legislação vigente, pela ética e pela responsabilidade. Os professores e professoras também passaram por uma formação continuada acerca dos temas propostos pelo edital do concurso de cartazes no dia 22 de julho de 2016 na EEBCAL (Figura 26). Foi um dia de muito conhecimento, trocas afetivas e desejos de formações mais empíricas.

Figura 26: Formação Continuada para Professores e Professoras da EEBCAL



Fonte: arquivo pessoal

O Concurso, nos mesmos moldes do Concurso de Cartazes do Projeto Papo Sério, fomentava a criação artística de cartazes sobre temáticas que discorressem sobre o combate às violências e discriminações LGBTfóbicas em ambiente escolar. Nos cartazes, as temáticas foram diversas: discriminação, responsabilidade da escola, padrões criados socialmente, reivindicações dos movimentos LGBTQIA+ e Feminista, adoção por casais homossexuais, entre outras questões, que ficaram registradas nas imagens, as quais dizem muito sobre respeito, amor, igualdade e cidadania.

Houve uma exposição interna dos cartazes e as categorias de premiação foram fragmentadas em 1º, 2º e 3º lugar e divididas da seguinte forma: Prêmio UFSC (avaliado por pesquisadoras e pesquisadores vinculados à UFSC que visitaram a escola durante o período

de exposição e atribuíram o prêmio ao melhor cartaz da escola); Prêmio Popular Presencial (atribuído por voto da comunidade escolar visitante na exposição dos cartazes no hall da escola), e Prêmio Popular *Facebook* (os cartazes foram anexados num álbum específico no perfil da escola para serem curtidos). Os/as aluno/as/os/es do ensino fundamental II – anos finais não competiam com os/as/es alunos/as/es do ensino médio.

Os primeiros colocados no concurso da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl ganharam uma viagem ao Beto Carrero³² e os segundos e terceiros lugares ganharam um passeio para conhecer o projeto Tamar³³ da capital catarinense.

A noite de premiação dos cartazes selecionados ocorreu no dia 14 de outubro de 2016 em ambiente escolar, além de ser publicizada em jornal (Anexo D), e contou com a presença da coordenadora regional da Grande Florianópolis, membros do Conselho Tutelar de Águas Mornas, representante do Núcleo de Identidades e Subjetividades da UFSC, uma mestra de cerimônia e ativista dos direitos da população LGBTQIA+, que abrilhantou com um show ao término das premiações, alunos/as/es, professores e professoras e comunidade escolar em geral (Figura 27).

Figura 27: Cerimônia de Premiação dos Cartazes - 2016



Fonte: arquivo pessoal

³² Parque Beto Carrero World, localizado na cidade de Penha – SC, é o maior parque temático da América Latina e o sexto maior do mundo.

³³ Projeto TAMAR, localizado em Florianópolis – SC, tem como missão e responsabilidade social a proteção das tartarugas marinhas no Brasil. O TAMAR está situado em outros estados do Brasil, como Bahia, Espírito Santo etc.

A EEBCAL manteve seu compromisso como escola construtora da igualdade de gênero. Acreditamos que um mundo mais justo, igualitário e que respeite as diferenças seja possível com a contribuição da educação. Fazer da escola um lugar em que aqueles e aquelas que por anos foram invisibilizadas/os sejam reconhecidas/os, valorizadas/os e respeitadas/os é possível. A diversidade e as diferenças vivem e habitam a escola. Professores/as não podem ser negligentes; devem educar para a valorização da diversidade e para o respeito às diferenças e devem fazer suscitar nas aulas a reflexão sobre os conceitos de igualdade, equidade e diferença. Temos que pensar sobre indivíduos iguais nas diferenças no espaço escolar; sobre a relação entre as identidades e equação que exprime essa conexão. O que é ser igual na escola? Quais políticas públicas fomentam o discurso da equidade na educação básica? O que é a diferença?

A defesa da responsabilidade da escola diante dos temas em discussão traduz uma realidade que não dá mais para se ausentar: uma sala de aula não é só composta por português e matemática; existem muitas coisas além desses componentes curriculares no seu interior. É importante construir um panorama de respeito e tolerância para que os diversos marcadores sociais dos/as discentes não sejam possibilidades para as exclusões desses sujeitos da escola. Há um mecanismo na escola que expulsa mais um grupo do que o outro. A escola ainda é segregadora. Louro diz que “diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, começou por separar adultos de crianças, [...], ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (1997, p. 57).

Assim como os processos sociais e educacionais são históricos, construir compreensões sobre as conexões com o Ensino de História também o é, e isso significa discutir sobre sua relatividade conforme os períodos pelos quais passa. Nos últimos anos, por exemplo, ensinar História se tornou uma resposta a demandas e desafios que envolviam uma renovação do olhar sobre a prática do ensino, bem como da prática enquanto produção de saber histórico. Diante das novas produções de saberes no Ensino de História, Bittencourt argumenta que “as análises sobre a história do ensino de História e constituição da memória social têm sido problematizadas a partir das lutas dos movimentos sociais que, dentre outras reivindicações, exigem os estudos sobre novos sujeitos relegados e omitidos pela história acadêmica e escolar” (2011, p. 95).

Os chamados problemas de gênero, aqueles que estão relacionados a diversos jogos de poder perante a norma (sexualidade, diversidade, violência de gênero, homo/lesbo/transfobia, direitos das mulheres, pertença histórica etc.) se tornaram pauta necessária dentro e fora das

salas de aula e em muitos casos dentro ou fora da História enquanto disciplina. Considerando os problemas de gênero como sendo também o conjunto de discursos disseminados (parlamentares, mídia, profissionais liberais, empresários, legislações etc) e que trazem em seu bojo o conservadorismo, a misoginia, a homofobia, sem esquecer de relacioná-los à vida social mais ampla de um país que possui altos índices de violência contra mulheres e LGBTQIA+, como o Brasil, as reflexões propostas aqui buscaram compreender a diversidade de experiências, culturas, identidades que contribuíram para uma humanização crítica e respeitosa na consciência de jovens impulsionados/as pelo sentimento de mudança e revolução social.

As desigualdades sociais advindas da construção social da diferença entre o que é considerado “masculino” e o que é “feminino” geram múltiplas violências e opressões. As desigualdades não são só aprendidas dentro e fora da escola, porém dentro da escola essas desigualdades se reproduzem.

A partir da perspectiva da escola como um reflexo ativo e dialético da sociedade, uma questão fundamental para a construção da formação humana foi (e continua sendo) desconstruir e desvestir os conceitos e preconceitos já estabelecidos como norma pela sociedade. Nessa perspectiva, muitas vezes refletimos sobre a urgência da criação em ambiente escolar de uma política de respeito mútuo entre todos/as/es, sem distinção de qualquer natureza; e sobre o apreço à tolerância nos modos de ser e existir na escola. Por que devemos respeitar o/a diferente? Por que a escola precisa criar um plano de zelo aos direitos humanos? Pensamos em uma cultura de estado de tranquilidade gerado pela ausência ou cessação de hostilidade na esfera escolar.

O momento foi e continua sendo de resistência, de revisão de nossas construções sociais. O debate é pertinente ainda em tempos de conservadorismo radical. Esclarecer, conscientizar e relacionar os assuntos com as práticas cotidianas é entender os corpos que transitam pela escola e que atravessam a sociedade. O desafio é continuar problematizando o projeto vinculado ao Papo Sérió e os impactos na vida dos sujeitos discentes e docentes, e levar a pensar nas contestações sobre História, Gênero e Diversidade através de um método da pesquisa histórica, utilizando os procedimentos, a sincronização do progresso cognitivo com a ampliação das perspectivas, a coesão interna das regras de procedimentos, os passos metódicos: heurística, crítica histórica e interpretação e o tempo histórico e o tempo da natureza.

3 OS CARTAZES, OS TENSIONAMENTOS E A OFENSIVA CONSERVADORA: POR QUE CONTINUAR?

Os projetos aplicados entre os anos de 2015 e 2016 na EEBCAL, intitulados de “Direitos Humanos, vulnerabilidade e interseccionalidade: Propostas de reflexão práticas à estudantes do Ensino Médio”, “Expressão de Gênero da infância à juventude e Faces da Homofobia” e “I Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo - Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”, trouxeram nos seus objetivos a reflexão de conscientizar todos os sujeitos da comunidade escolar a pensar sobre as questões de preconceitos e discriminações relacionadas ao sexo, raça, gênero, entre outras, que se efetivaram empiricamente nos cartazes artísticos.

Os cartazes que foram apresentados nesta dissertação, excluindo a possibilidade de ser o ano e a série dos níveis da educação básica, são alguns resultados do projeto. Eles consistem em peculiaridades epistemológicas apresentadas pelos/as alunos/as/es e que foram movimentadas pelas oficinas de conscientização e sensibilização na esfera escolar. O processo de produção desses cartazes contribuiu para a própria identificação dos/as alunos/as/es e possibilitou dialogarem com as intersecções, a transversalidade de preconceitos pontuados nos grupos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade, tais quais as Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais, nas violências, no gênero etc.

A função de conectar tanto o uso de imagens no Ensino de História e suas concepções teóricas e estéticas quanto a observação da comunidade escolar, estadual e nacional sobre os resultados dos projetos desenvolvidos na EEBCAL nos mostrou que as metodologias usadas durante o projeto foram pensadas a partir dos critérios de inovação, criatividade, autoria e responsabilidade.

Assim como se procede com outras fontes históricas, sejam textos, documentos ou obras de arte, as imagens não podem somente ilustrar o texto, mas também ampliar as informações sobre ele. Além de compor um acervo extenso de cartazes que foram confeccionados durante o projeto, as obras artísticas são recursos que podem tornar mais concretos os conteúdos abordados em sala de aula.

Atualmente há muitas inovações tecnológicas que são transportadas para a sala de aula, que compreendem desde o que é produzido na imprensa, televisão, até a enorme gama do que é produzido e veiculado pela rede de computadores. Dessa forma, há uma enxurrada de meios para difundir e acessar um número cada vez maior de informações. Portanto, o

gerenciamento de toda essa carga de conteúdos, a reflexão e a articulação entre eles está cada vez mais difícil. Em diversos momentos os/as alunos/as/es se depararam com situações de confronto entre todas as informações para escolherem uma temática e colocar no cartaz. Os desenhos, as imagens, as palavras puderam ilustrar a sensibilidade e as disputas que os/as alunos/as/es tiveram com os temas estudados, porém é de difícil avaliação perceber como cada sujeito se colocou na dinâmica de confecção dos cartazes. Os cartazes deixaram rastros profundos na sociedade, pois eles “não estão na parede (ou na tela), nem apenas na cabeça, mas eles acontecem, têm lugar – e sempre por intermédio da transmissão e da percepção” (MENESES, 2012, p. 247-248).

Os cartazes ilustraram o projeto, ampliaram as informações, como também trouxeram informações no lugar do texto. Assim como se procede com outras fontes históricas, sejam fontes visuais, sejam fontes verbais, em relação a esses documentos de arte de modo geral, é importante que se conheça o autor, como se deu a produção da obra e em que época foi produzida. Para Ulpiano T. Bezerra de Meneses, a complementaridade das fontes é sempre bem-vinda, pois, com efeito,

fonte visual e fonte verbal pertencem a sistemas de representação diversos e, portanto, comunicam informações e significados diferentes. Basta lembrar que a imagem visual se realiza no espaço e fornece de imediato a totalidade das coisas, pessoas, eventos e suas relações; já a fonte verbal se realiza no tempo, acumulando unidades de informação em sequência, podendo explorar com mais eficácia relações temporais. A fonte escrita, por sua vez, faz jus a um acréscimo de especificidade por compartilhar algo de visibilidade. Em suma, ambas as fontes desvendam aspectos diversos de um mesmo objeto de conhecimento (2012, p. 253).

No caso do concurso de cartazes, as ilustrações foram obtidas pelo trabalho dos/as alunos/as/es. Cartazes reproduzidos que retratam as questões de gênero, sexualidades, violências, entre tantos outros temas são bons recursos para tornar mais concretos os conteúdos abordados em sala de aula.

Figura 28: Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal

O trabalho com fontes históricas exige um constante aprimoramento nas técnicas de leitura e de interpretação das imagens. Os estudos e trabalho sobre as imagens, especialmente o cartaz que é o foco desta pesquisa, têm também importante papel na proposta reflexiva do estudo da História. Esse documento visual nos interpela no tempo para revelar as informações e emoções, uma vez que “as imagens não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo; em seguida, que os diferentes modos de representação visual [...] deixam marcas específicas nessa produção do passado” (MENESES, 2012, p. 259). Ao ser analisado, ele nos revela muitas maneiras de dialogar e intervir com o seu conteúdo. Os cartazes não podem ser pensados somente como produtos daquele tempo; eles precisam ser compreendidos nas suas temporalidades, espaços, relações sociais, subjetividades etc. No mesmo momento em que são divulgados na internet, eles trazem consigo uma problemática contemporânea. Como vivemos na era da cultura visual exacerbada pelo intenso uso da tecnologia na produção de imagens, sabemos, por exemplo, que na atualidade uma imagem pode ser amplamente manipulada e modificada através do trabalho da edição, e os/as alunos/as/es desde muito cedo interagem com vários tipos de mídias. Para distorcer o fato, muitos usam dessas ferramentas para criar discursos e realidades contrárias ao que foi estabelecido. Mas essas questões não findam por aí; o interesse de atacar os assuntos dos cartazes, bem como seus desenhos e frases, parte da necessidade ideológica de um grupo sobre o outro, como no caso do ESP.

O que as representações visuais dos cartazes querem nos dizer? Elas falam por si mesmas, ou há necessidade de interlocução com aquele/a que analisa? Quais são as fronteiras epistemológicas que os cartazes nos indicam? O que pensar sobre beleza e feiura na estética de cada cartaz? Como fonte do projeto e objeto histórico, o cartaz dialoga com quais sujeitos? Quais são as marcas temporais que são perceptíveis na materialidade dos cartazes? Essas contestações nos permitem aprofundar o debate crítico sobre a importância do uso de imagens no texto. Os corpos que um dia os criaram são os mesmos que pensaram antes de concretizá-los. Esses documentos visuais legitimam o resultado das diversas metodologias usadas no decorrer dos projetos no ano de 2015 e 2016. O que está em questão não é o resultado final, isto é, se ficou belo ou feio, e, sim, o processo de elaboração, as trocas de experiências, os diálogos, a conscientização dos temas abordados, as emoções depositadas numa cartolina, o interesse e participação no projeto, as relações humanas entre todos/as/es, a empatia, a alteridade, a solidariedade, a manutenção da tolerância, o respeito pela diversidade e o apreço pelos direitos humanos.

Os cartazes podem ser divididos em categorias analíticas para nos fazer pensar sobre os saberes produzidos na efetivação do projeto diante do entendimento das diversas propostas temáticas pelas quais os/as alunos/as/es foram afetados/as num processo de ensino-aprendizagem. Problematizar as informações contidas nos cartazes é permitir um diálogo com os conhecimentos científicos, teóricos e metodológicos já produzidos na História da humanidade. A natureza visual do cartaz é de interesse histórico, pois em “qualquer domínio da História, é imperioso mobilizar todo e qualquer tipo de documento disponível que seja pertinente à problemática em causa [...] e trabalhar com descrições de objetos visuais pode ser indispensável para muitos objetivos” (MENESES, 2012, p. 253).

Figura 29: Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal

A imagem como artefato histórico, algo material, é o documento, mas não só. É possível analisá-lo sem compreender as movimentações de sua elaboração? Não! É fundamental organizar um processo de entendimento do saber que crie como atividade de pensamento a prática da leitura das imagens num todo, articulando as suas representações com o tempo de criação. O Ensino de História contribui de forma bastante significativa para colocar os/as alunos/as/es na observação das imagens como fontes históricas e propor a exploração, a reflexão, a comparação e a formulação de hipóteses sobre diferentes imagens. Importante colocar em questão a ação de fazer perguntas sobre as imagens. As imagens contidas nesta escrita são caminhos para dialogar com o que estava sendo proposto no projeto. Porém, nem sempre quando trabalhamos com a desconstrução de estereótipos e preconceitos, conseguimos perceber que alguns ainda são reforçados e presentes.

Algumas imagens trouxeram, às vezes de forma silenciosa e que passa despercebida por aqueles/as que não analisam criticamente ou não têm leituras específicas das temáticas de gênero e sexualidade, ideias machistas, racistas, homofóbicas, sexistas, capacitistas, misóginas etc. Sendo assim, o que conduz os/as alunos/as/es a alimentarem essas questões no cartaz, como o apresentado na Figura 30, mesmo dialogando com as temáticas do projeto e orientações conduzidas pelo professor? Ao fazer uma análise da Figura 30, coloca-se em questão o homem negro como violento, abusador, agressor, que quer corrigir a orientação sexual de uma mulher lésbica através da violência. Na figura em questão, há uma frase “Estupro corretivo é inadmissível” e uma mulher branca, lésbica, suas mãos estão amarradas com cordas, ela possui olhos azuis e está seminua. Por que um homem negro, que se apresenta com braços fortes? Por que uma mulher branca, lésbica? O que levou os/as alunos/as/es a colocarem esses sujeitos e marcadores designados no corpo, em uma posição de violência? O que concluir dessa imagem em foco, pensando na potência de produzir efeitos e transformações? Qual realidade os/as alunos/as/es querem passar com essa imagem?

Figura 30: Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal

É válido estabelecer uma conexão entre memória e imagem, sabendo que os significados das fontes históricas, como as imagens, são repletos de epistemologias das lembranças vividas e consciência sensível, pois “o caráter sensorial e afetivo da imagem e sua força evocativa fazem com que, muitas vezes independentemente de sua natureza, mas por suas relações biográficas, objetos visuais sirvam de gatilho para a rememoração, deixando em segundo plano os conteúdos específicos do suporte” (MENESES, 2012, p. 258). Uma possibilidade de entendimento da Figura 30, é a tentativa de compreender os motivos que atravessaram a criação do cartaz e identificar como os/as alunos/as/es veem o negro na sua localidade, pois Águas Mornas é uma terra de colonização alemã, predominantemente de corpos brancos.

Outro direcionamento é observar com cautela, e a partir de algumas fontes, os impactos que os cartazes propuseram na sociedade brasileira diante da onda conservadora e fundamentalista religiosa que se instalou fortemente no nosso tempo, ora por discurso de ódio, ora por ameaça e perseguição. Os cartazes chegam até o ESP e é nesse cenário que me vejo estarecido pelos comentários avessos á essência do projeto “Gênero e Diversidade na Escola”. Alguns exemplos de sites foram utilizados para ilustrar os ataques virtuais caluniosos que foram cometidos às práticas pedagógicas. Os cartazes são fáceis de serem encontrados na internet, por meio de diversas fotografias. Essas fotografias são fontes e objetos da História do projeto. São necessárias para esta pesquisa. Assim como o documento escrito, essas fotografias, as imagens podem ser aliadas na formação dos/as alunos/as/es, tanto pelo seu caráter ilustrativo como por trabalhar com elementos visuais bastante próximos das experiências dos/as alunos/as/es. A imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja possível realizar sua leitura, buscando ir além da simples imagem retratada.

É importante considerarmos que qualquer imagem é passível de manipulação, no entanto entender as intencionalidades de quem a produziu e o contexto de sua produção é fundamental para conseguirmos compreender a imagem em toda a sua dimensão. A imagem registrada na fotografia precisa dialogar com outras fontes de pesquisa e ser contextualizada para que se compreenda a trama na qual ela foi construída, os interesses que a cercam, a ideia que pretende consolidar, a memória que pretende construir.

A revolução, na consciência historiográfica, ampliou o horizonte da investigação histórica ao incorporar um conjunto amplo de registros que não se limitavam ao verbal escrito. A história deixou de ser definida pelo surgimento da escrita linear e ampliou seus sentidos para compreender que os olhos que veem registram em imagens suas experiências visuais. [...] Qual o papel das imagens técnicas, notadamente a fotografia, como evidência, registro, fonte, mas também como uma versão da história? São múltiplas as experiências embutidas na prática de fotografar, consumir imagens e agenciar seus usos e funções sociais, daí a impossibilidade de

definir fotografia no singular. A pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos às fotografias revelam suas transformações no curso da experiência histórica contemporânea e obriga considerar qual o problema que essa fonte busca resolver, ou, ainda, qual a questão que necessariamente se levantou e para a qual somente as fotografias teriam a resposta. (MAUAD, 2012, p. 264)

Vivemos numa civilização das imagens. Numa época que busca reduzir o seu acontecimento através de uma imagem, ao invés de explicá-la e contextualizá-la historicamente. Essas imagens têm poder. As cores, os desenhos, as mensagens escritas, os traços, ora tão intensos e perfeccionistas, ora tão simples ao olhar do/a artista. As imagens que foram produzidas no percurso do projeto foram pensadas coletivamente, mas encontraram barreiras técnicas nas suas elaborações. Existiram alunos/as/es que tinham talentos para as artes e outros não; alunos/as/es com capacidades de reunir ideias e colocá-las no papel; alunos/as/es sem interesse e motivação para a elaboração dos cartazes, muito menos para dialogar com os temas do projeto; alunos/as/es que foram apoiados/as por outros/as para ganharem notas das atividades avaliativas. Muitas foram as formas de atuação, participação, desenvolvimento, interesse e estudo dos/as alunos/as/es no percurso do projeto. Hoje, o resultado materializado, o cartaz, não pode ser pensado isoladamente como objeto solto no tempo. Os cartazes são fontes de subjetividades que nasceram nos diálogos com outras subjetividades, individuais e coletivas.

O cartaz abaixo (Figura 31) reflete o tema da lesbianidade e deixa como informação escrita a frase “Diga não ao preconceito, aceite o amor”. A categoria de análise para evocar reflexões nesta imagem é o respeito, palavra que atravessou constantemente a essência do projeto. Percebe-se também o uso de cores vivas e fortes e o gosto pela arte de desenhar.

Figura 31: Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal

Com as imagens pude mensurar os tensionamentos provocados entre os/as alunos/as/es diante das temáticas de gênero e sexualidade, e a potência desses assuntos para o Ensino de História. Esses cartazes trazem consigo vida, afeto, conhecimento, experiência, resiliência, humanidade, respeito, direitos, tolerância, empatia etc. São palavras que constantemente estavam saindo da minha boca durante uma explicação para os/as alunos/as/es. Isso tudo foi um escudo para me defender das ondas de ignorância e tentativas de silenciar o que estava sendo feito no território escolar, propagado pelos avessos às temáticas de gênero e sexualidades na escola.

O amor desenhado e escrito na Figura 32 vai além de uma materialização de um cartaz. Perpassa o imaginário dos desenhos animados através dos estereótipos de príncipe e princesa nos seus corpos brancos, que embate com as narrativas oficiais: o beijo entre duas princesas e dois príncipes.

Figura 32: Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal

Os cartazes como imagens visuais elaborados pelos/as alunos/as/es tomaram os espaços da escola, da universidade, da internet e de outros ambientes sociais a partir de intervenções das representações artísticas e culturais que fazem críticas aos padrões sociais, por isso foram taxados de deploráveis e ameaçadores, principalmente pelo ESP. Para quem circulou por onde os cartazes foram expostos ou colocados como objetos de análise, um olhar atento a essas produções pode revelar mais do que se imaginava. Entre cores, letras, lantejoulas, pedaços de tecido, adesivos, as intervenções mostraram-se também como meio de

questionar a desigualdade social tão visível na escola, na sociedade, bem como o machismo vivenciado diariamente por centenas de mulheres, o racismo cotidiano de pessoas negras, a homo-lesbo-transfobia no país que mais mata pessoas LGBTQIA+, além de outras questões tão presentes.

O cartaz em si, expressa uma ação educacional, mas com cunho político e social, e foi realizado por alunos/as/es que encontraram na arte uma forma de levantar tais críticas e questionamentos à realidade. Críticas essas que ora são preenchidas por mensagens de empatia, amor, alteridade, ora escancaram os preconceitos e discriminações. O cartaz tem um caráter transgressor, que rompe fronteiras. É a arte contra o preconceito. E por ser arte, é revolução!

Figura 33: Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal

O “respeito”, uma virtude moral que atravessou o projeto do início ao fim, foi essencial para provocar uma conscientização coletiva na escola. Ambas as Figuras 33 e 34 nos impelem a analisar essa categoria com a da liberdade. Uma pessoa respeitosa costuma abrir mão da sua própria liberdade para beneficiar outra pessoa. A pessoa que respeita observa aquilo que está ao seu redor e dedica um olhar atento às situações que ela percebe, especialmente, o que se trata das relações humanas. Ao analisar comportamentos, atitudes, ações e ideias que não pertencem ao seu mundo, ela abre a possibilidade para o diferente habitar o seu território social, cultural, político etc. Essa percepção da realidade é instigada por reflexão que transforma a falta de humanidade em maturidade. A pessoa que respeita observa o outro, como ele pensa, se expressa, se comporta na sociedade. Respeitar e refletir

precisam caminhar juntos. Respeitar pessoas LGBTQIA+, mulheres, negros e negras, indígenas é conhecer o mundo em que elas e eles vivem, suas identidades, suas experiências, seus direitos, suas cidadanias.

O respeito tem uma relação direta com a estima que temos pelas pessoas. Não importa quem elas sejam, de onde vieram, para onde vão, sua sexualidade, sua etnia, sua classe social; importa é o tratamento dado a ela com dignidade, um valor humano que precisa ser colocado em prática constantemente, não só por lindas e expressivas palavras, mas por atitudes. O respeito não seleciona, segrega, divide pessoas. O respeito acolhe, humaniza, tolera pessoas. Quando há respeito, há fortalecimento de laços humanos e que concretiza a convivência humana. Em termos práticos, é preciso reconhecer as pessoas, os seus sentimentos, as suas histórias, e, acima de tudo, controlar as nossas reações, tornando o ambiente mais leve, saudável e feliz.

Figura 34: Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal

3.1 O que foi divulgado, o que foi comentado acerca do projeto: cenas ofensivas

Quando eu percebi a grandiosidade que o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” assumiu em muitos meios de comunicação, já não conseguia mais acompanhar diretamente todas as veiculações, pois estava fora do meu alcance de tempo. O projeto quebrou os muros

da escola e ingressou em muitas camadas da sociedade civil, até onde os debates de gênero e sexualidades são colocados num obscurantismo intelectual sob o viés conservador e fundamentalista. Na história dos governos republicanos, nunca as políticas públicas educacionais fomentadas para o respeito e a tolerância da diversidade, especialmente a sexual, foram tão aprimoradas e incentivadas quanto nos governos do PT (Partido dos Trabalhadores), entre os anos 2003 e 2016. Esse partido foi e continua sendo o alvo principal dos conservadores e fundamentalistas que criticam com veemência essas questões a partir do início do século XXI.

No Brasil, iniciativas educacionais envolvendo problemáticas das diferenças avançaram durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), sendo a mais bem-sucedida a das relações étnico-raciais. O ensino da história da África e das relações étnico-raciais tornou-se lei e tem sido progressivamente adotado no ensino básico e fundamental assim como, mais recentemente, no ensino superior. No que concerne a questões de gênero e sexualidade, Keila Deslandes (2016) afirma que a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, pelo então ministro da educação Tarso Genro, lançou as bases para a implementação de políticas educacionais visando promover a igualdade de gênero e o combate à homofobia. [...] Programas governamentais como o “Brasil sem Homofobia”, assim como os voltados para a discussão de temáticas de direitos humanos, gênero e sexualidade na escola trazem o debate para as políticas educacionais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 737-738).

O desenvolvimento sobre os Estudos de Gênero provoca um novo olhar sobre o poder nas relações entre homens e mulheres, nos eventos históricos do passado e do presente, nas diversas sexualidades. A partir de 1960, o termo “gênero” foi nomeado pelo psiquiatra americano Robert Stoller³⁴ ao falar sobre identidade de gênero de pessoas intersexo, cujo sentido era o do dado biológico ligado à genitália. Em 1970, surgem as primeiras pesquisas feministas que questionam e criticam o determinismo biológico como definidor de lugares sociais das mulheres. A emergência do termo gênero acompanhou o sentido social como um conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, subordinando mulheres à dominação masculina. Durante os anos 1980, consolida-se o campo dos Estudos de Gênero e o dos Estudos feministas nas Ciências Sociais. O sentido foi politizado e o gênero começou a ser entendido como uma estrutura de poder que opera baseado nas diferenças sexuais e que se relaciona a recortes de raça, classe, geração etc. Vem à tona o gênero como dado histórico, por isso, uma construção social e não um dado natural (SCOTT, 1990). A começar nos anos 1990, houve uma distinção entre Gênero e

³⁴ Robert Jesse Stoller, foi professor americano de psiquiatria na Faculdade de Medicina da UCLA e pesquisador da Clínica de Identidade de Gênero da UCLA. Ele nasceu em Crestwood (15/12/1924), Nova York, e morreu em Los Angeles (06/09/1991), Califórnia.

Sexualidade, uma crítica ao sistema sexo-gênero-desejo, uma crítica a cisgeneridade como dado natural a partir da despatologização das identidades trans.

Com todo esse avanço na ciência sobre as questões de gênero e sexualidades, o campo conservador e fundamentalista se armou para criar narrativas e discursos “antigênero” baseados nos princípios morais da religião. E são nessas interfaces que o termo “ideologia de gênero” foi gestado no campo eclesial pela Igreja Católica. Há uma conexão com a Teologia do corpo, que tem como premissa o argumento da reprodução e dos sexos como complementares. Esses discursos também promoveram a (re)biologização da diferença sexual e uma (re)hierarquização das diferenças com afirmação restritiva (hetero)sexista e transfóbica das normas de gênero. A “ideologia de gênero” foi incorporada por outras religiões de matriz judaico-cristã, bem como os evangélicos neopentecostais e espíritas no Brasil. A colonização da esfera pública se deu por interesses religiosos, principalmente pela bancada da Bíblia no Congresso Nacional, onde houve uma corrida pelo discurso antifeminista e familista com defesa da família cis-heteronormativa e do casamento patriarcal.

De qualquer forma, não é apenas a Igreja católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730).

Para identificar a presença do ESP no projeto desenvolvido na EEBCAL na pauta da “ideologia de gênero”, historicamente faz-se necessário pensarmos no momento em que o termo “ideologia de gênero” foi criado e que ele teve um impacto alarmante nas políticas educacionais no Brasil e, com isso, no projeto desenvolvido na EEBCAL.

Entre 1990 e os anos 2000 na América Latina, houve um deslocamento e adesão das religiões neopentecostais ao discurso da “ideologia de gênero”. Na matriz católica, organizações como a *Opus Dei*, Legionários de Cristo, Comunhão e Liberação (entre outras) se submeteram a difundir no interior de suas crenças essa ofensiva aos Estudos de Gênero. No ano de 1998, surge pela primeira vez o termo “ideologia de gênero” durante a Conferência Episcopal do Peru, no livro “*La ideologia de género: sus peligros y alcances*”, de Mons.

Óscar Alzamora Revoredo³⁵. Entre 2000 e 2010 se presencia uma dispersão intercontinental e captura política do termo. Surge pela primeira vez o termo “ideologia de gênero” num documento oficial da Igreja Católica (*Famiglia, matrimonio e “unioni de fatto”*)³⁶.

O documento de Aparecida estabelece uma agenda comum contra o que denomina “ideologia de gênero”, algo que foi exposto primeiramente pelo cardeal Ratzinger e logo retomado em outros documentos oficiais da Igreja, como foi o Conselho Pontifício para a Família (“Família, matrimônio e uniões de fato”, 21 de novembro de 2000) e, posteriormente, na Congregação para a Doutrina da Fé, “Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo” (maio de 2004). Em suma, com o documento de Aparecida, a batalha contra a “ideologia de gênero” era declarada em toda a América Latina. A luta contra a “ideologia de gênero” e uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 728).

Em 2003, com a publicação do *Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*³⁷, marca-se o início da produção acadêmico-eclesiástica de uma gramática antigênero. A partir da década de 2010, inicia um movimento para difundir o termo em várias partes do mundo, bem como no I Congresso Internacional de Ideologia de Gênero, realizado em 2011 na Universidade de Navarra (Espanha) de cunho católico tradicionalista.

No cenário político-social do Brasil, efeitos concretos e devastadores foram percebidos nas políticas públicas, nos campos dos direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e, sobretudo, na educação, através de uma produção midiático-educativa reacionária na narrativa da chamada “ideologia de gênero”. Para situar, o termo foi pulverizado socialmente após o episódio em 2011 do “*Kit Gay*”³⁸ pelo deputado federal Jair Messias Bolsonaro, hoje Presidente da República, que era na verdade o Programa “Escola sem Homofobia”. Esse programa tinha como um dos objetivos instruir docentes para lidar com a diversidade sexual na escola. Esse foi o primeiro acionamento público da “ideologia de

³⁵ A IDEOLOGIA de gênero: seus perigos e alcances. **Canção Nova**, São Paulo, 9 jun. 2008. Disponível em: <https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

³⁶ FAMIGLIA, matrimonio e “unioni di fatto”. **Città del Vaticano**, Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_defacto-unions_it.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

³⁷ LEXICON, termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche. **Città del Vaticano**, Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20021208_lexicon-trujillo_it.html>. Acesso em 16 jan. 2021.

³⁸ Em 2011, quando o material do programa “Brasil sem Homofobia” estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o “kit gay”, como acabou pejorativamente conhecido, era responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”, mas, na verdade, o programa tinha pretensão de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+. Naquele momento, o governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto.

gênero” no país, e, também, penso eu, a maior *fake news*³⁹ sobre o tema. De 2014 a 2016, começa uma disparada de ameaça conservadora e religiosa para excluir conteúdos ligados a Gênero e Sexualidades dos documentos oficiais da Educação, tal qual o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Planos Estaduais e Municipais de Educação, como no caso do parágrafo 5º do artigo 10 da Lei Complementar 994/2015⁴⁰, do município de Blumenau – Santa Catarina, que falava da proibição de conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nas escolas. Na BNCC (BRASIL, 2018), os embates foram travados diante das temáticas de Gênero, Sexualidade e Corpo, incorporando-se no documento termos como múltiplo, diverso e total. Não posso deixar de mencionar que, entre 2015 e 2017, os ataques à Exposição “*QueerMuseu: cartografias da Diferença na Arte Brasileira*”⁴¹ e a visita de Judith Butler ao Brasil foram intensificados pelos discursos da “ideologia de gênero”⁴²: conservadores, fundamentalistas e reacionários foram para as ruas defender a “família tradicional brasileira” e o “cidadão de bem” com cartazes, palavras de ordem envoltas de violências, ameaças e perseguições.

Com isso, o pânico moral se instalou no país fazendo com que as pessoas de diversas camadas sociais, políticas e religiosas sentissem medo e aversão às lutas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ por direitos e conquistas nos campos político e educacional. Em 2018, durante a campanha presidencial no país, o termo “ideologia de gênero” foi acionado

³⁹ Para Manuela D’ávila (2020, p. 31), “Estamos falando aqui é de notícia fraudulenta, intencionalmente produzida com o objetivo de obter algum determinado fim, político ou não”. D’Ávila traz essa discussão justamente para não cairmos na simples tradução literal do termo: “notícia falsa”. ÁVILA, Manuela d’. **E se fosse você?: sobrevivendo às redes de ódio e fake News**. 1ª ed. Porto Alegre: Instituto E se Fosse Você, 2020.

⁴⁰ O ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu naquele tempo esta lei, que impedia a inclusão de expressões relacionadas à ideologia, identidade e orientação de gênero em qualquer documento complementar ao Plano Municipal de Educação e nas diretrizes curriculares, alegando inconstitucionalidade e que “contraria a vedação de censura em atividades culturais, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

⁴¹ Foi uma exposição artística brasileira apresentada no Santander Cultural, cidade de Porto Alegre. A exposição gerou polêmica devido a inúmeras acusações de apologia à pedofilia, à zoofilia e ao vilipêndio religioso. Propagadas em redes sociais, principalmente pelo Movimento Brasil Livre, essas acusações eram parte de um pânico moral sobre a educação infantil. Por causa de toda polêmica envolvida nessa exposição, qualquer exposição que trabalhasse com temas relacionados à família, sexualidade, religião etc. poderia sofrer a mesma ação de grupos conservadores.

⁴² Por ocasião da visita da filósofa Judith Butler ao Brasil em novembro de 2017 para lançar dois livros e participar do Colóquio Internacional *Os fins da democracia* no SESC Vila Mariana em São Paulo, forças conservadoras se mobilizaram contra sua presença no país. Fizeram de Butler um alvo e ícone da “ideologia de gênero” mesmo quando em nenhum dos eventos de que participou ela iria falar sobre o tema. No protesto feito em frente ao SESC no dia do Colóquio, uma efígie de Butler representada como uma bruxa foi queimada. Para ler mais, acessar: JUDITH Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. Folha de S. Paulo. São Paulo, 19 nov. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/amp/ilustrissima/2017/11/judith-butler-escreve-sobre-sua-teoria-de-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

como pauta das candidaturas de “direita”, principalmente na do deputado federal Jair Messias Bolsonaro, espalhando o pânico moral em relação aos candidatos da “esquerda”.

Quais movimentos que ferrenhamente impuseram a “ideologia de gênero” como instrumento de suas ações? São eles: o Movimento Brasil Livre (MBL), que protagonizou uma vigilância política conservadora e reacionária sobre episódios sociais ligados a gênero, sexualidade, feminismo, direitos reprodutivos e da população LGBTQIA+; e o Movimento “Escola sem Partido”, que também protagonizou a vigilância conservadora e reacionária no campo educacional, tentativas de censura aos debates de gênero e de perseguição e criminalização de professores/as que falassem sobre “ideologia de gênero”. Este último movimento agia de forma tendenciosa e contestadora nas interfaces do projeto GDE, sem conhecê-lo. Eduardo Giroto, no seu texto “Um ponto na rede: o ‘Escola Sem Partido’ no contexto da escola do pensamento único”, presente no livro “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso”, apresenta-nos uma questão muito próxima à essência do movimento Escola sem Partido: a questão do pensamento único na escola, motivado pelo contexto empresarial e de alguns grupos.

A escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha tem sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas. Alunos e professores são transformados, nessa dinâmica, em dados e estatísticas demonstrados em relatórios e pesquisas que pouco dizem sobre a escola real. E o pior: é com base nestes dados que se busca definir a competência dos professores, o fechamento de escolas e de salas de aula, que se constroem cadernos didáticos para alunos e professores a serem aplicados, de maneira padronizada, em todo o território nacional (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 73).

Ao mesmo tempo em que o autor nos condiciona para essa problemática, ele apresenta os sentidos da escola, pensa quem são os sujeitos que transitam a esfera escolar, assegura a reflexão da importância da escola para o desenvolvimento de um país. Por que é tão ameaçadora uma escola que promove discussões sobre gênero e sexualidades? O/a aluno/a/e não é uma folha em branco. Ele traz no seu corpo e na mente as marcas das suas experiências, vivências, histórias, desejos, amores, afetos, opiniões, ideias etc. Ninguém é neutro. Somos preenchidos cultural e socialmente a partir dos espaços pelos quais caminhamos. Sendo assim, uma escola não pode ser neutra, não há metodologia e ensino neutros.

Como sujeitos, não são tabula rasa nesse processo. Ocupam as escolas e salas de aulas com suas histórias e trajetórias de vida. Reafirmam o currículo a partir de diferentes pontos de interesse. Não aceitam mais uma visão única de mundo, seja à direita ou à esquerda. Querem escutar e construir a história a partir de outras falas, de outros pontos de vista, de outras geografias. Não aceitam mais o discurso de que a escola é a preparação para a vida e por isso não querem deixar a vida do lado de

fora da escola. É a vida que dá sentido à educação. São com seus corpos, desejos, olhares que alunos e professores constroem essa tensa e potencial relação educativa, repleta dos conflitos que estão na essência da educação. [...] todos esses processos (de tentativa de controle e resistência) revelam a intensa disputa sobre o que a educação e a escola devem ser. De um lado estão aqueles que buscam combater a pluralidade da escola, defendendo o pensamento único, a homogeneização das práticas, silenciando as diferentes vozes dos sujeitos da educação. E agem dessa forma almejando ocultar os seus próprios interesses, uma vez que, ao defenderem o pensamento único, apresentando-o como universal, esquecem de dizer se tratar do pensamento do seu próprio grupo. Do outro lado há aqueles que, contra essa tentativa de controle, reinventam a escola e a educação, reafirmando-as como lugares da pluralidade, da partilha, da construção coletiva de práticas, conhecimentos e identidades. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 74-75)

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, comprometeu-se em combater a “ideologia de gênero”. O que pensam os/as defensores/as da “ideologia de gênero”? Eles/as afirmam que trata-se de um projeto da esquerda, marxista, do governo do PT, que quer instaurar uma ditadura gay, que caminha para a aprovação de leis que incentivam a pedofilia, e que o conceito de gênero é ligado ao feminismo radical. Feminismo esse que é danoso e que incentiva práticas sexuais e sem valores morais, portanto visa à destruição da família. Fernando Penna, no seu texto “Ódio aos professores”, no livro “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso”, mostra caminhos para desmistificar a “ideologia de gênero” na escola, e afirma que a criação infundada de um professor doutrinador/ideológico que induz crianças e jovens a fazerem sexo não tem base argumentativa na esfera educacional quando assuntos como gênero e sexualidades são colocados em debates; pelo contrário, possibilita uma humanização de corpos que irão se posicionar diante de uma violação de direitos humanos.

Estes movimentos afirmam que a “ideologia de gênero” teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. Discutir gênero em sala de aula não é isso. É problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas. A estratégia aqui, como nos outros casos, é utilizar alguns casos particulares, onde a questão pode ter sido mal conduzida por um professor, para proibir a discussão de toda uma temática central ao entendimento da realidade na qual estamos inseridos. [...] Não existem defensores da “ideologia de gênero”. Existem educadores que não se negam a discutir a complexa realidade dos alunos, que é permeada também pelas relações de gênero. Os professores, as escolas e referenciais teóricos importantes para os campos educacionais são atacados não através da argumentação racional, mas de representações no qual aparecem como monstros ou vampiros que abusam e corrompem crianças inocentes, tentando transformá-los em militantes ou degenerados sexuais que só pensam em sexo (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 99-100).

Portanto, é urgente dizer: “Ideologia de gênero” não é o mesmo que Estudos de Gênero! O primeiro é ideologia, crença; o segundo é ciência, conhecimento. E é pelo caminho do estudo, do respeito, do entendimento que o projeto GDE lutou contra os valores morais de algumas famílias que tentaram colocar os seus princípios e convicções religiosas na frente dos da escola pública, laica, republicana e cidadã.

Nesta pesquisa, senti a necessidade de investigar alguns sites, comentários e matérias que foram feitas entre 2015 e 2016. A notícia “Sodoma brasileira: Governo Federal premia escola que ensina para crianças que ser *gay* é ter amor”⁴³ vinculada a um *site* cristão, nos induz a muitas mentiras descabidas: diz que crianças de 05 anos passaram a fazer desenho de *gays* nos seus cadernos, afirmam que o professor e a professora coordenadores do projeto são filhos do diabo e que impõe a chamada “ideologia de gênero” na escola, entre outras falácias. Pautadas nas narrativas da “ideologia de gênero”, as premissas que surgiram em alguns meios de comunicação se apresentaram na ala conservadora, religiosa e fundamentalista.

Após a divulgação da notícia “Escola de Águas Mornas ganha Prêmio Nacional”⁴⁴ no Diário Catarinense e publicada na rede social *Facebook* do próprio jornal, muitos/as internautas se sentiram no direito de apelar para todas as formas esdrúxulas de violências virtuais. Os cartazes do projeto foram parar nas garras do ESP somente em 2016 quando um pai questionou o trabalho desenvolvido com a gestão escolar; porém, em nenhum momento, esse mesmo pai perguntou para o professor coordenador do projeto quais eram os objetivos, as metodologias e a importância dos temas de gênero e sexualidades na escola. Essa ausência de diálogo fez com que muitos outros pais e mães, através das suas redes sociais, contestassem, num movimento de ódio, o que estava acontecendo na EEBCAL.

Nunca pensei em passar por situações tão difíceis na docência como fazer Boletim de Ocorrência por ameaças e perseguições. Sempre pautei o meu planejamento nas legislações vigentes da educação brasileira para garantir uma docência ética e compromissada com os temas debatidos em sala de aula. Uso as minhas experiências vividas, sentidas, estudadas para criticar esse sistema educacional que ainda não acolhe a diversidade humana. Os açoites que recebi durante o desenvolvimento do projeto GDE me fortaleceram e me tornaram mais forte, resistente e convicto de que estou no caminho certo. Estou mexendo em feridas profundas. E não tem volta até que a escola seja libertária e democrática, junto com o ensino.

⁴³ SODOMA brasileira: governo federal premia escola que ensina para crianças que ser *gay* é ter amor. Rainha Maria, 12 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.rainhamaria.com.br/Pagina/18877/Sodoma-brasileira-Governo-Federal-premia-escola-que-ensina-para-criancas-que-ser-gay-e-ter-amor>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

⁴⁴ PAPO da hora: escola de Águas Mornas ganha prêmio nacional. NSC Total. Florianópolis, 10 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.nscotal.com.br/noticias/papo-da-hora-escola-de-aguas-mornas-ganha-premio-nacional>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

O *site* Extra⁴⁵ também noticiou a premiação de 2015, e os comentários também seguiram na mesma linha dos do Diário Catarinense. Percebíamos que o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” estava sendo gestado no meio de um movimento antigênero e antifeminista, que demoniza conceitos científicos tão vastos nas ciências sociais e humanas, mas que também têm uma articulação com os ataques aos professores e professoras, ou seja, a classe pensante desse país. Continuando a dialogar com Fernando Penna, o autor nos traz questões pontuais sobre os questionamentos, as ofensivas que a docência vem passando nos últimos tempos no Brasil.

Destaco dois procedimentos discursivos intrinsecamente articulados e utilizados nesse ataque aos professores. Um primeiro procedimento é a utilização de termos que não possuem uma definição precisa, de maneira que uma ampla gama de casos possa ser enquadrada usando essas expressões. Cito, como exemplo, os termos: “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”. Em todos os casos, termos cunhados para desqualificar uma prática deturpando a sua concepção original. O segundo procedimento, diretamente associado ao primeiro, é desqualificar os professores (especialmente aqueles que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. Essa desqualificação não se dá por meio de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças à crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar essa generalização indevida. O primeiro e o segundo procedimentos se articulam: o uso de termos que não têm uma definição precisa para indicar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 94-95).

A docência atacada faz com que professores e professoras busquem caminhos legais para continuar a exercer a educação democrática na sala aula. O “Manual de defesa contra a censura nas escolas” (MANUAL, 2018) traz estratégias para fazer frente a ataques contra a liberdade de ensino e o pluralismo pedagógico, princípios constitucionais. Aos professores e professoras, esse manual é um item básico na bibliografia dos seus planejamentos.

Na pesquisa por fontes do projeto, os comentários foram os que mais me provocaram reações sensíveis e ruins. Eles me fizeram revisitar momentos de tensão, de medo, de pavor. Minhas práticas pedagógicas foram afetadas por pessoas que eu não conheço e que não conheceram a proposta do projeto e ousaram se esconder atrás de um computador para destilar toda forma de preconceito, ignorância e ódio. Questionaram as minhas aulas sem querer compreender as dinâmicas das atividades que eu realizo na escola; afetaram a minha história, identidade, subjetividade e colocaram proposições inexistentes pautadas no

⁴⁵ CRIANÇAS têm aulas de combate à homofobia e escola leva prêmio do governo federal. **Extra**, Rio de Janeiro, 11 dez. 2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/criancas-tem-aulas-de-combate-homofobia-escola-leva-premio-do-governo-federal-18272166.html>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

moralismo; apontaram para a minha sexualidade, colocando-a no lixo a partir de convicções religiosas ou hegemônicas.

“Este é o meu ponto de vista”. Quantas vezes ouvi esta frase no percurso do projeto? Muitas vezes. O que significa “meu ponto de vista”? Quem fala isso parece querer defender o direito de expressar uma opinião a respeito de algo. Mas, também pode estar querendo chamar a atenção para a limitação de suas ideias: é apenas meu ponto de vista (defendendo seus preconceitos). Quando falamos em ponto de vista, estamos nos referindo a um lugar a partir do qual determinado sujeito observa. Assim, há dois aspectos importantes: o lugar e o sujeito. Onde e quem. Ou seja, de que lugar alguém vê, fala ou expressa algo. Assim como em outras disciplinas, na História, reconhecer e respeitar pontos de vista são habilidades a serem desenvolvidas. No processo de formação de cidadãos e cidadãs, é fundamental que se saiba respeitar os diferentes pontos de vista, isto é, respeitar os valores democráticos, a cidadania, a tolerância, a diversidade sexual de todos/as/es, sem distinção de sexo, raça, etnia, cultura etc.

Essas questões foram me levando a agir por outras vertentes, a ser mais ríspido na luta e defesa pelos direitos humanos. Transformei a dor em luta, o ódio em amor. Recordo-me de muitos momentos em que alunos/as/es que estavam se encontrando nas suas sexualidades chegavam até mim e encontravam uma rede de apoio com diálogo, abraço e força. No encanto da amizade entre o professor e os/as alunos/as/es, os assuntos nas aulas fluíam com mais entendimento, quebrando barreiras e alimentando o saber.

Premissa como “deve ser *gay*”, “troço podre”, “hipócritas”, “professor que incentiva”, “essa escola tem que ser fechada”, usada em alguns comentários, como nas Figuras 35, 36 e 37, mostravam o perfil do sujeito que atacava o projeto sem conhecê-lo e deram visibilidade as suas interfaces ideológicas. Essas pessoas pensam que a internet é um espaço para destilar ódio e violência e se escondem atrás de computadores, celulares ou afins. Com quem esse sujeito dialoga para escrever isso? Onde ele está sendo instruído a proferir esses discursos? Do que ele tem medo, aversão, diante das temáticas do projeto? Essas questões nos permitem pensar sobre o que foi escrito em alguns sites durante o projeto.

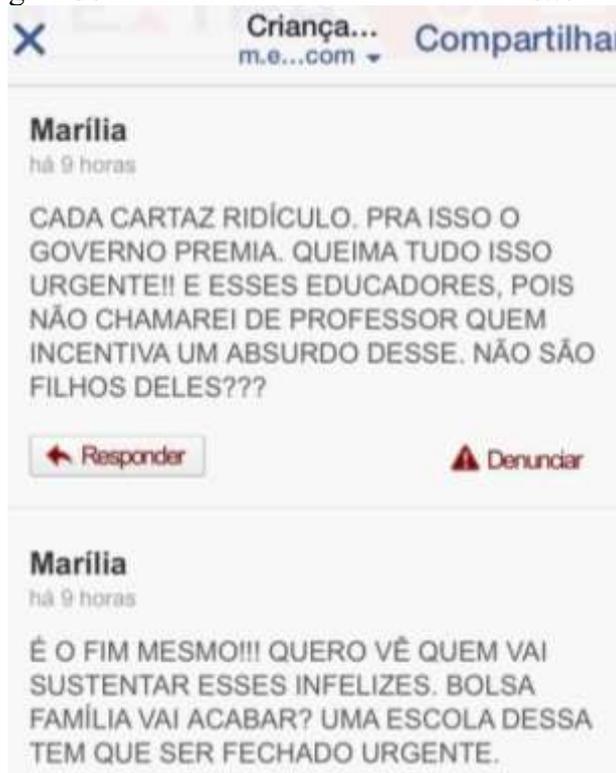
Com base na desinformação e ameaças aos professores coordenadores do projeto e no estímulo ao pânico moral, grupos religiosos fundamentalistas e reacionários, ora na figura de alguns políticos, ora no anonimato, propagavam absurdos como o de afirmarem ideias baseadas em informações falsas ou fora de contexto para promoverem suas pautas e atacarem direitos da população LGBTQIA+ e das mulheres.

Figura 35: Comentário feito na matéria do *site* Extra

Fonte: arquivo pessoal

Figura 36: Comentário feito na matéria do *site* Extra

Fonte: arquivo pessoal

Figura 37: Comentário feito na matéria do *site* Extra

Fonte: arquivo pessoal

Entre alguns vídeos inseridos na plataforma do *Youtube*, direciono (i) para a entrevista concedida a *Ric Record*⁴⁶ de Florianópolis, sobre as “polêmicas” após as reportagens nos diversos meios de comunicação acerca do Concurso de Cartazes, em que foi explanada a metodologia do projeto, apresentados alguns cartazes e comentado sobre a importância dos temas de gênero e sexualidades nas escolas, amparados pelos marcos legais da Educação no Brasil; (ii) para a entrevista fornecida a TVBrasil⁴⁷, no dia 11 de dezembro de 2015 na cerimônia de entrega do 21º Prêmio Direitos Humanos, a mais alta condecoração do governo a pessoas físicas ou jurídicas que se destacavam na defesa, promoção e enfrentamento às violações dos Direitos Humanos; (iii) para a palestra do Miguel Nagib⁴⁸, fundador do movimento ESP, na Comissão Especial PL 7180/14 – Escola sem Partido⁴⁹, que usou alguns

⁴⁶ CONCURSO de cartazes provoca polêmica em escola. [S. l.: s. n.], 14 out. 2016. 1 vídeo (11:10 min). Publicado pelo canal NDTV Record TV. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-kQpYg-WBk&t=16s>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴⁷ INICIATIVA premia pessoas que se destacaram no enfrentamento às violações dos direitos humanos. [S. l.: s. n.], 12 dez. 2015. 1 vídeo (3:51 min). Publicado pelo canal TV BrasilGov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-J_otuVv8po&t=157s>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴⁸ Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro conhecido por ser fundador do chamado "movimento Escola sem Partido", fundado em 2003. Para entender o movimento, ver: QUEM somos. Escola sem Partido, 2004. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴⁹ PROFESSOR mostra porque o projeto escola sem partido é tão necessário / Palestra Miguel Nagib. [S. l.: s. n.], 15 fev. 2017. 1 vídeo (26:22 min). Publicado pelo canal Central de Oposição. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5aKkQ8RN2dc&t=711s>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

cartazes do projeto para fundamentar o discurso do Escola sem Partido na pauta da chamada “ideologia de gênero”, colocando os pais e a sociedade civil contra qualquer tipo de debate sobre a diversidade sexual; e (iv) para o vídeo-relatório do Projeto Papo Séri - NIGS/UFSC⁵⁰, que sintetiza em formato audiovisual os nove anos do Projeto Papo Séri desenvolvido pelo Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em escolas estaduais e municipais da Grande Florianópolis.

3.2 O medo alimenta o agressor, a resistência me faz continuar

O projeto “Gênero e Diversidade na Escola” e os sujeitos que participaram, bem como o professor e a professora coordenadores, alunos/as/es e gestores da EEBCAL, sofreram constantes ataques pessoais e midiáticos, principalmente no ano de 2016. Perseguições e ameaças atravessaram os bastidores da prática pedagógica na escola. São muitas possibilidades para entender os cenários das atividades que foram exemplificadas nesta escrita de resistência e atendimento às noções plurais da escola laica, democrática e republicana. Ondas reacionárias e conservadoras tentaram impor uma determinada ideologia, baseada em preceitos morais e religiosos durante a aplicação das atividades do projeto GDE. Tentaram silenciar a ciência de forma coercitiva, propuseram calar as vozes da diversidade sexual, experimentaram aprisionar a liberdade da educação pública e do fazer pedagógico, incutiram negar os contextos históricos e legais, buscaram implantar a falácia da “ideologia de gênero” nas políticas públicas educacionais.

Não foi fácil ser resistência, ora sozinho, ora com alguns pares, mas sempre estive convicto de que a educação para a liberdade e democracia não falha. O medo de continuar a falar sobre essas questões sempre estiveram e ainda estão comigo, pois muito mais do que você estar amparado legalmente por documentos da educação, ter a abertura para o diálogo com todos/as/es, propor o entendimento dos diversos saberes científicos, marcar a construção de uma escola que tolere, respeite e humanize os seus espaços, sempre nesse ambientes o rosto da violência e do ódio pelo diferente, pela mudança, pela transformação de vida se farão presentes. O ESP foi o principal movimento que tirou o meu chão e de tantos outros professores e professoras nos debates de gênero e sexualidades.

⁵⁰ VÍDEO-relatório do projeto papo sério – NIGS/UFSC. [S. l.: s. n.], 25 jul. 2016. 1 vídeo (31:43 min). Publicado pelo canal Instituto de Estudos de Gênero - UFSC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0wF5vkY3Ag4>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

O professor, a professora que não tivesse ciência histórica e atuante do movimento reacionário e inconstitucional se deparava com o silenciamento de um dos princípios constitucionais nas suas aulas, que é a liberdade de ensinar. O projeto do ESP instituiu na sala de aula a censura, já que professores e professoras de todos os níveis e etapas de ensino (eles e elas) teriam que responder por crimes de responsabilidade se qualquer aluno/a/e julgasse que o professor ou professora havia falado qualquer coisa que seja considerada ideológica. O ambiente do conhecimento é um ambiente de relação, é um ambiente dialógico, em que a pessoa vai organizar o seu conhecimento estabelecendo relações, dialogando. A proposta de lei (PL) do Escola sem Partido censura o professor, a professora e estabelece o medo dentro da escola, transformando-a num ambiente que não vai mais ser o ambiente do diálogo e da construção do conhecimento, porque qualquer coisa que for considerada ideológica, e o próprio movimento do ESP não define o conceito, esse professor, esta professora estará sujeito a cumprir uma pena por isso; ele ou ela pode ser responsabilizado/a. Ambientes hostis, de denúncia, de pânico moral, de cerceamento da liberdade, de falta de interação pessoal convivem com o autoritarismo, com a ditadura e não pertencem à democracia.

A escola é responsável por proporcionar debates que não estão na pauta familiar. É necessário levar os/as alunos/as/es a refletirem sobre tudo o que afeta, transgride, nasce, diverge, converge na sociedade. Não existe uma aula de História sem levar em consideração o que está acontecendo na atualidade global, nacional, regional e local. Para dialogar com os autores Picchetti e Seffner, entende-se que a propriedade familiar não está acima das determinações constitucionais:

O espaço público não é uma extensão do ambiente privado da casa, e não se pode imaginar que ele seja regido por uma lógica doméstica. No ambiente da casa, podemos escolher companhias e definir modos de proceder, dentro, é claro, dos limites da lei. No espaço público, vamos cruzar com indivíduos que diferem de nós, e nós deles, em muitos atributos (2016, p. 66).

Como fornecer o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola previsto na Lei de Diretrizes e Bases sem encarar diretamente as representações e práticas que estigmatizam, excluem e discriminam pessoas da diversidade sexual? A Constituição afirma a igualdade entre homens e mulheres. Como essa igualdade poderia ser construída no espaço escolar sem discutir questões ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade? Se a educação escolar deve estar vinculada às práticas sociais, como uma escola pode negligenciar as diversas transformações sociais vividas nas últimas décadas, no que diz respeito às relações de gênero, às práticas sexuais e afetivas e aos arranjos familiares? Essas

contestações são específicas para confrontar os vários questionamentos surgidos durante o projeto GDE.

A escola é composta por sujeitos do sexo masculino e feminino, com orientação sexual e identidade de gênero diferentes e esses marcadores sexuais e sociais são confrontados na escola entre os indivíduos e precisam ser compreendidos nessa esfera. Professores e professoras não levam as sexualidades para a sala de aula; elas já ocupam aquele território. Quando um pai acusa o professor de doutrinador e ideológico por tratar sobre esses assuntos em sala, é porque ele não fala sobre esses assuntos em casa. O professor, a professora intervém no debate dessas questões na sala de aula para diminuir os preconceitos, as discriminações e violências na esfera escolar a partir dos conhecimentos produzidos na História da humanidade. Quem não está no cotidiano da escola, não percebe os movimentos e as dinâmicas do que é uma escola, e, por vezes, ainda mais nesses tempos, se arma de convicções para acusar um professor, uma professora de doutrinador/a.

Uma vez iniciado o percurso formativo escolar, espera-se que o fato de um menino ter cor de pele negra não venha prejudicá-lo em relação aos que são brancos; o fato de uma menina gostar de menina não venha a prejudicá-la em relação aos outros; o fato de um garoto ter vindo do norte não se torne motivo de repulsa por ter vindo de lá. É urgente organizar um quadro de respeito e tolerância para que os motivos citados não sejam possibilidades para as exclusões desses sujeitos da escola. Ressalto que, há um mecanismo na escola que expulsa mais um grupo do que o outro. A escola ainda é segregadora. O ESP implanta na escola a cultura de delação. Moacir Gadotti, no seu texto “A Escola cidadã frente ao ‘Escola sem Partido’”, no livro “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso”, afirma que “estamos convivendo, também, com a ‘cultura da delação’. A delação é premiada, inclusive na escola. Ignoramos a necessidade de formação para uma cultura cidadã, de uma formação como cultura de compromissos.” Canais de denúncia, filmagens e fotos de aulas são alguns meios de impor essa delação.

A delação virou sinônimo de virtude. E é premiada. Fazem a população acreditar que é para o bem do país. Estimulam pais, familiares, alunos a entregar seus professores, impedindo uma ação crucial no processo educacional que é a problematização da realidade. Eis o que se quer instituir na escola: uma cultura da delação. Delate seu colega, delate seu professor; você estará contribuindo para a escola cumprir o seu papel. Como se escola não fosse lugar de conflitos, de liberdade de expressão, do exercício da convivência e do respeito ao diferente. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 151)

É necessário discutir as questões que já estão na sala de aula: sexismo, machismo, homofobia, violências contra as mulheres, assédios etc., e, também, capacitar os jovens para

que eles e elas possam perceber e se posicionar diante de alguma violação de direitos humanos. “Meus filhos, minhas regras” é muito danoso. Colocar a criança, o jovem num campo em que ele ou ela não consegue perceber o tipo de assédio e violência privada que está passando é muito prejudicial. Por que se ausentar desses discursos em sala de aula? Por que falar sobre violências provoca tanta euforia “ruim” em algumas famílias?

O jovem é um sujeito de direitos. O direito da família não é superior ao do sujeito. A educação é dever do Estado, da família e da sociedade, que tem que propor mecanismos para proteger a criança, o jovem que é mais vulnerável. O professor, a professora também tem o dever de proteger essa criança, esse jovem. A família, querendo ou não, alunos/as/es são sujeitos de direitos e merecem apoio, proteção. Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só *na* escola, mas *a partir* da escola, o que traz implicações diretas ao currículo. Ignorar tais temas propositalmente, ou pior, restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma rede de apoio entre práticas pedagógicas na educação básica ofertadas pelos/as professores/as de História são urgentes para os debates de gênero e sexualidades na esfera escolar. Os materiais pedagógicos são insuficientes para entender os silenciamentos, as violências, as reivindicações na História dos sujeitos da diversidade sexual. Este texto não só colaborará com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, (ProfHistória) atendendo às demandas de estudos entre as Relações de Gênero e o Ensino de História, mas abrirá caminhos para que outros/as professores/as possam se encorajar a assumir papéis responsáveis, éticos e compromissados com as relações subjetivas do interior de uma sala de aula. A luta é pelo direito à educação sem distinção; pelo combate das desigualdades de gênero na escola, que cada vez mais se escancaram.

A Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada no município de Águas Mornas – SC, bem como os projetos desenvolvidos dentro do arcabouço maior do projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, trouxeram outros caminhos para conscientizar toda comunidade escolar a refletir e atuar sobre as questões de preconceitos e discriminações relacionadas a sexo, raça, gênero, etnia, entre outras. As oficinas, as metodologias, os vídeos, as atividades foram pensadas e desenvolvidas na esfera educacional com muito zelo e compromisso ético com os assuntos em pauta. Defender os Estudos de Gênero no Ensino de História não é mais questão de opção. É dever de todos/as que atuam para uma educação que respeite os direitos humanos a convivência harmoniosa entre todos os sujeitos da diversidade, o respeito à dignidade humana de cada um/a em sua ancestralidade, história, experiência de vida. Considerando as situações descritas neste texto, suas representações visuais através dos cartazes e a infinidade de argumentos que surgem com os estudos nas temáticas propostas, penso que, para se abordar temas de interesse dos/as alunos/as/es, como a sexualidade, sem fazer disso uma polêmica, a necessidade de construção de espaços de formação pedagógica dentro da escola é fundamental. Diante do contexto da educação pública nessas mesmas temáticas, posso dizer que, por onde caminhei nas escolas, a falta de formação para professores/as sobre os assuntos das relações de gênero e sexualidades ainda é uma grande lacuna no processo de aprendizagem. Não é qualquer professor/a que se sente amparado/a por conhecimentos nessas temáticas e que se sentem confortáveis de fazer abordagens em sala de aula. Alguns/mas ainda alimentam com suas opiniões muitos estereótipos e preconceitos.

Pensar em questões éticas na sala de aula é dialogar com atitudes e práticas dos sujeitos que atravessam o Ensino de História. O tempo presente é de contestação do papel do/a

professor/a de História e do saber histórico científico, de negacionismos e tentativas de reescrita da História sob o viés de uma não metodologia, não análise de dados, não pesquisa rigorosa das fontes. É importante que professores/as de História criem contextualizações entre os saberes históricos produzidos no passado e conectem com o presente para a melhoria das condições humanas, sociais, políticas e culturais do futuro. Da mesma forma, alunos/as/es precisam estar atentos/as na pesquisa e investigação dos conhecimentos científicos.

Enquanto professor da educação básica de Santa Catarina e, a partir de um projeto sobre gênero e sexualidade (temas que atravessam anualmente o meu planejamento) que desenvolvi e que teve repercussão nacional em 2015, passei por perseguição, assédio, ameaça e vários questionamentos acerca das minhas práticas pedagógicas na docência. Tudo isso ocorreu como consequência da onda conservadora e reacionária que se instalava de uma determinada forma no país. Diariamente colhemos frutos dessa árvore que não é democrática e laica sob o viés do movimento Escola sem Partido. Este projeto tinha como objeto final um cartaz produzido pelos/as alunos/as/es que dialogavam e atuavam com questões de gênero e sexualidade, mas acabou sendo preso [confiscado] pelos/as predadores/as antidemocráticos.

Portanto, durante o projeto e, a cada aula que intersecciono as questões de gênero e sexualidade nos fatos históricos, me vejo na condição de resistência. Condição essa que funda as relações entre as vivências e memórias subjetivas do projeto e que se encontram com a minha identidade. Discutir questões éticas nas práticas docentes também é urgente e necessário para analisar os limites, as possibilidades, o que eu posso fazer e o que não posso fazer ao fechar a porta da minha sala de aula. Um professor ou uma professora tem uma espécie de “carta branca” nas suas práticas pedagógicas? A consciência dos direitos e deveres docentes converge com as próprias atitudes éticas dos sujeitos dessa classe? O espaço do *front* dessas questões é a tensão dos saberes. E o/a professor/a de História tem uma responsabilidade muito grande diante da produção do conhecimento histórico escolar. Mas, como disse, resistência democrática docente é a palavra da vez diante da onda conservadora.

Numa conversa sobre respeito, todo mundo gosta e merece! É fundamental respeitar o direito de a pessoa viver na identidade em que ela se reconhece. Por isso, na dúvida, é bem mais educado perguntar para a pessoa como ela se sente e como quer ser tratada. Se nos tratam como queremos, devemos tratar as pessoas como elas desejam. Isso se chama reciprocidade e empatia, os mais importantes princípios da boa convivência humana. As pessoas trans, por exemplo, são como qualquer outra pessoa: amam, se divertem, trabalham, choram, sentem dor, erram e buscam a felicidade. Merecem todo nosso respeito e nosso reconhecimento. E é a partir da esfera educacional, nos embates democráticos das aulas, que

esse ideário foi construído com sensibilidade e alteridade. Não existe uma única forma de viver, não existe um único jeito de ser homem ou de ser mulher. As vivências transformam realidades. Conhecer o diferente é base da vida humana.

Como encontrar um texto que traz tantas possibilidades? Deixando questões para que outras pessoas, principalmente os/as que atuam na educação, sintam-se inspiradas a lerem essas contestações e que, com isso, possam ser impelidas a participarem deste movimento, pois é só o início: Eu sou um/a professor/a que ainda alimenta estereótipos na sala de aula? Como ir contra toda população LGBTQIA+, dos/as indígenas, dos negros e negras, das escolhas individuais das mulheres e a conquista de direitos para essas populações? Como negligenciar o debate em sala de aula sobre violências e preconceitos? Qual a responsabilidade social e constitucional da escola diante de temas sensíveis? Como promover o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola previsto na Lei de Diretrizes e Bases sem enfrentar diretamente as representações e práticas que estigmatizam, excluem e discriminam mulheres, homossexuais e pessoas trans? A Constituição afirma a igualdade entre homens e mulheres. Como essa igualdade poderia ser construída no espaço escolar sem discutir questões ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade? Se a educação escolar, como aponta a LDB, deve estar vinculada às práticas sociais, como a escola pode ignorar as diversas transformações sociais vividas nas últimas décadas no que diz respeito às relações de gênero, às práticas sexuais e afetivas e aos arranjos familiares? Educação Sexual nas escolas não é ensinar o menino e a menina a fazer sexo. É um alerta sobre abuso sexual, assédio, violências, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), gravidez precoce etc. Por que há o silenciamento na escola sobre essas questões (professores/as, direção, orientadores/as etc.)? Quando um pai ou mãe questiona um professor/a sobre esses temas, ou retira da sala o/a aluno/a, o que ele/a quer com isso? Como um/a professor/a de História se ausenta da questão do “dever de memória”? Como criar o conhecimento histórico escolar sem discutir questões sensíveis? Como ensinar se não aprendemos temas como gênero e sexualidades em nossas licenciaturas?

Precisamos estar juntos/as/es nessa empreitada: comunidade escolar, pais, mães, alunos, alunas, alunes, professores, professoras, gestores, gestoras, secretários e secretárias de educação, ativistas e a população em geral, independentemente de crença ou religião, para dizer NÃO ao retrocesso e aos fundamentalismos que determinados grupos tentam impor ao Estado e à sociedade brasileira. Dizer NÃO à discriminação na escola é responsabilidade de todos, todas e todes! É urgente somar forças em defesa da educação pública, laica e democrática no país em prol da igualdade entre todas as mulheres e homens e do direito de

todo ser humano a ter uma experiência escolar livre de humilhações, medo, discriminações e violências.

Contudo, quero continuar a ser uma voz que planta no território escolar a semente da diversidade; quero continuar a ser a presença para alunos/as/es que sonham em viver num mundo melhor, mais humano e respeitoso; quero continuar a ser um caminho para a democracia; quero continuar a ser um sujeito que acolhe e movimenta as relações entre o Ensino de História e as identidades discentes; porque sendo teoria e prática, mistura de emoção, cumplicidade, alteridade e empatia, serei completo.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.).** — São Paulo : Ação Educativa, 2016.

AZEVEDO, Paula Tatiane. **É para falar de Gênero, Sim! Uma experiência de formação continuada para professores/as de História.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre., 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e educação: revisitando o conceito de socialização.** *Caderno Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Abordagens históricas sobre a História Escolar.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. Em: Tanamachi, E.; Proença, M. & Rocha, M. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** Casa dos Psicólogos, 2000.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2018.

BUTLER, Judith. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”**. Cadernos Pagu. Vol. 11. Campinas, 1998.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem., v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORRÊA, Ester Cândida. **Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT ‘Põe na Roda’**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá., 2018.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero**. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairos e Cláudia de Lima Costa. Disponível em <www.wuceh.addr.cin/wcar_docs/crenshaw.html>. p. 171-188, 2002. Acesso 03 jul. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ECOS; **Comunicação em Sexualidade (vários autores). Caderno da hora. Masculinidade e violência: o que gênero tem a ver com isso? Violência de gênero: o que pensam os nossos jovens?** São Paulo: ECOS, 2005.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984

_____. **História da sexualidade II – O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cad. Pagu [online]. n. 22, pp. 201-246, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

KREMER, Natan Schmitz; WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. **Trajetórias e Experiências no Ensino Médio: a extensão universitária criando possibilidades**. Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC, v. 1, 2014, p. 83-89.

LINS, Beatriz Accioly [et al]. **Diferentes, mas não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOHN, Reinaldo L.; MACHADO, Vanderlei. **Gênero e imagem: Relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história**. Gênero. Niterói: EDUFF, v. 4, n. 2. p. 119-134, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, n.9, p. 73-101, jun-dez, Bogotá, 2008.

_____. Hacia un feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, vol. 6, n. 2, jul-dez, p. 105-119, 2011. Disponível em: <<http://manzanadiscordia.uvvalle.edu.co/volumenes/articulos/V6N2/art10.pdf>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2014.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, vol. 10, n. 1, p. 121-158, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANNING, S. A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. São Paulo: Cultrix, 1977.

MANUAL de defesa contra a censura na escola. Brasil, nov. 2018. Disponível em: <<https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020

MAUAD, Ana M. **História e Fotografia**. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, pp. 263-282.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, pp. 243-262.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p.725-748, 2017.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

PEDRO, Joana Maria. **Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos** (1970-1978). Revista Brasileira de História, v. 26, p. 249, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre, **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação e sem sexualidade é desejável?** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 5 de julho de 2020.

PRECIADO, B. **Las subjetividades como ficciones políticas**. Palestra no Hay Festival em Cartagena, 2014. Disponível em <<https://m.youtube.com/watch?v=4o13sesqsJo>>. Acesso em: 1 de dezembro de 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. n. 37, ano 17, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SALIS, André Ulysses de; SALIS, Carmem Lúcia Gomes de; FREITAG, Liliane da Costa; COSTA, Maria Paula; FILHO, Milton Stanczyk; SOUZA, Silvia Cristina Martins de. **Conjunção de saberes: pesquisa e ensino de história**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SANDER, Jardel. **Corpo-dispositivo: cultura, subjetividade e criação artística**. ArtCultura, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 129-142, jul-dez, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina. Secretaria do Estado de Educação, 2019.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina. Secretaria do Estado de Educação, 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 71-89, 1990.

SEFFNER, Fernando. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar**. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 145-159, 2013.

STOLKE, Verena. **O enigma das intersecções: classe, “raça”, sexo, sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX.** Rev. Estud. Fem. [online], v. 14, n. 1, pp. 15-42, 2006.

VELÁZQUEZ, Susana. **Violencia de Género, violencias cotidianas.** Ponencia. Programa de Actualización sobre violencia de género. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 2000c.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. **É possível ensinar gênero na escola?** Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 123-145, jan./abr. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha técnica do vídeo “Eu, Outro e Nós: os silêncios, as permanências e as transformações do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola 2015-2016’ na EEBCAL”.

FICHA TÉCNICA DO VÍDEO	
“EU, OUTRO E NÓS”	
ENTREVISTADOS/AS	João Francisco Marques Neto Larissa Maria Hillesheim Leonardo Hillesheim Maria Gabriela Abreu
PRODUÇÃO, FILMAGEM, ROTEIRO E EDIÇÃO	Robson Ferreira Fernandes
DISPONÍVEL EM:	Canal “Prof. Robson Fernandes”, do <i>Youtube</i> .
LINK	https://youtu.be/nsbBAqYO3_Y
IMAGENS DOS CARTAZES	Arquivo pessoal do autor – Robson Ferreira Fernandes
ÁUDIOS DOS/AS NÃO ENTREVISTADOS/AS	Vídeos do <i>Youtube</i> .
DIMENSÃO PROPOSITIVA DO VÍDEO	Dissertação de mestrado de Robson Ferreira Fernandes.

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagem e voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Dados do/a entrevistado/a:
 Nome Completo: _____
 Endereço: _____
 RG: _____
 CPF: _____

Breve descrição do vídeo "Eu, Outro e Nós: os silêncios, as permanências e as transformações do projeto 'Gênero e Diversidade na Escola 2015-2016' na EEBCAL"
 O vídeo é a dimensão propositiva da pesquisa de dissertação, com sujeitos que participaram do concurso de cartazes em 2015 e 2016. As movimentações para a criação desse recurso audiovisual versarão sobre blocos de entrevistas que foram realizadas presencialmente, onde o recolhimento das informações será a partir das narrativas de ex-alunos/as/es, professores/as e gestores da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl. Os blocos foram divididos da seguinte forma: 1) Professores/as e gestores da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl; 2) Alunos/as/es que foram afetados/as pelo projeto. Sobre as categorias do roteiro para as entrevistas, as mesmas versarão: **1 - Narrativas pessoais** (Quem eu sou? Nome, atuação, idade... etc.); **2 - Memórias dos silêncios** (o que percebeu durante o projeto sobre os embates, desafios, falas desrespeitosas, estereótipos, sentimentos de dor, angústia, impotência, falta de informação, visão distorcida na mídia sobre o projeto etc.); **3 - Permanências** (lembranças do que ficou na escola, na comunidade escolar com as discussões, oficinas, prêmios, transformações no ambiente escolar, nos/as/es alunos/as/es, professores/as e gestores); **4 - O que mudou na minha vida com esse projeto?** (relatos pessoais: o que me acrescentou? etc.).

Dados do autor:
 Nome Completo: Robson Ferreira Fernandes _____
 Endereço: _____
 Palhoça, _____
 RG: _____
 CPF: _____

Pelo presente instrumento, o/a entrevistado/a e o autor acima identificados autorizam a UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, a utilizar, **gratuitamente**, a seu critério e discricionariedade, a imagem e a voz acima descrita, com a finalidade do produto final da dissertação de mestrado do autor citado, podendo ser veiculada em materiais diversos como folhetos, panfletos, pôsteres, cartazes, anúncios, incluindo o uso ilustrativo em matérias, seja em meios eletrônicos (*site*, outros portais, etc.) ou físicos (livros, revistas, jornais e etc.) ou outros meios que cumpram a finalidade estipulada, sem qualquer ônus para a UFSC.

Concordam, ainda, que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser cortadas parcialmente, alteradas ou modificadas. E declaram ser maiores e capazes para celebrar a presente autorização, tendo lido, aceito e assinado o presente termo de livre e espontânea vontade e sem qualquer coação.

Florianópolis/SC, ____ de _____ de 20 ____

ENTREVISTADO/A


AUTOR

ANEXOS

ANEXO A - Edital – Concurso de Cartazes NIGS/UFSC 2015



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Laboratório de Antropologia Social
 Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades



**Edital do Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e
 Heterossexismo nas Escolas
 Violências e Discriminações devem ser combatidas da Educação Infantil e
 Básica à Educação de Jovens e Adultos**

O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através deste edital torna público o “VII Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo nas Escolas”.

Com o tema “Violências e discriminações devem ser combatidas da educação infantil e básica à educação de jovens e adultos”, o concurso visa criar espaços de discussão e debate nas salas de aula que oportunizem que professoras/es e estudantes reflitam sobre os temas das violências homo-lesbo-transfóbicas, heterossexistas, capacitistas, racistas e sexistas nas escolas de Santa Catarina.

REGULAMENTO

1. TEMA E OBJETIVOS

O “VII Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia, Homofobia e Heterossexismo nas Escolas”, organizado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), em parceria com o Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da UFSC, visa à criação artística de cartazes alusivos às questões que envolvem o combate às violências e discriminações nas escolas públicas, com foco no combate a trans-lesbo-homofobia e heterossexismo.

2. TIPOS DE PARTICIPAÇÃO

2.1. Cartazes

Poderão participar estudantes de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (coordenadas/os por uma

professora ou professor ou integrante do corpo técnico-pedagógico) das escolas públicas do Estado de Santa Catarina que se proponham a realizar as atividades para elaboração de cartazes.

* Não há número mínimo ou limite de cartazes por professora ou professor participante.

* Os cartazes devem obrigatoriamente ser feitos em grupos, de no mínimo 2 e no máximo 4 participantes.

2.1.1. O cartaz deverá conter:

Na frente:

Título alusivo ao Combate às Violências Heterossexistas e Discriminações Sexistas na Escola.

Texto e imagens a critério das e dos proponentes.

No verso deve-se anexar:

a) impressão ou versão manuscrita da ficha de inscrição de cada cartaz

<http://goo.gl/forms/VQidAOQpAk>

b) título do cartaz e ano do concurso

c) nome da escola

d) nome completo das alunas e alunos envolvidos na confecção do cartaz com ano/série cursada.

e) nome, email e telefone da ou das professoras/es ou outros integrantes da gestão escolar que coordenaram a atividade com as alunas e alunos.

2.2. Relatórios

Cada coordenador/a do concurso em sua sala de aula ou escola (professora ou professor ou integrante do corpo técnico-pedagógico) deverá elaborar um pequeno relatório, em formato de redação, não importando o número de equipes que tenha coordenado. Este relatório deve trazer à luz o processo pedagógico envolvido na construção dos cartazes das e dos estudantes.

2.2.1. Normas para elaboração do relatório

O relatório é opcional para a participação da escola, mas sua redação permitirá que o/a professor/coordenador/a das equipes de confecção dos cartazes concorra ao prêmio “Educador/a Destaque em Gênero e Sexualidade”.

2.2.2. O relatório deverá conter:

a) um cabeçalho com referência ao “VII Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo nas Escolas” contendo Título, Nome e Instituição

do/a autor/a da redação (impreterivelmente a coordenadora ou coordenador das equipes);

- b) introdução;
- c) estratégias utilizadas para elaboração dos cartazes;
- d) resultados

É o objetivo do relatório traduzir as etapas do processo pedagógico de construção dos cartazes com as equipes nas escolas, bem como apresentar uma reflexão crítica do processo, trazendo uma dimensão teórica articulada com a prática da intervenção. Devem ser ressaltadas as estratégias e atividades realizadas, assim como os novos aprendizados tanto das/dos estudantes como da coordenadora ou coordenador nesta edição do concurso.

Os relatórios deverão ser escritos em Times New Roman 12, seguindo as regras da ABNT, e devem conter entre 2 e 3 páginas (máximo 6500 caracteres). Eles devem ser enviados para o email concursocartazesnigs@gmail.com até o dia 25 de setembro de 2015.

3. DA INSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS

3.1. Cada escola deverá confirmar até o dia 11 de setembro de 2015 a participação no “VII Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobias e Heterossexismo nas Escolas” preenchendo a ficha disponível aqui: <http://goo.gl/forms/g5HfwL10Bz>

3.2. Cada professora ou professor deverá inscrever até o dia 25 de setembro de 2015 os três cartazes de cada turma participante que foram selecionados após exposição na escola de origem, preenchendo a ficha disponível aqui: <http://goo.gl/forms/mL.R.dVNCBqp>

Caso a professora ou professor coordene o trabalho de mais de uma turma, ela/ele deverá preencher o número correspondente de fichas.

OBS.: O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades não custeará quaisquer despesas que envolvam elaboração dos cartazes, entrega do material e/ou participação nas atividades previstas pelo cronograma do presente edital.

3.3. Elaboração dos Cartazes

Os cartazes deverão ser elaborados até dia 25 de setembro de 2015 em todas as escolas e turmas participantes do concurso.

3.3.1. Exposição dos Cartazes nas escolas de origem

Os cartazes deverão ser expostos nas respectivas escolas entre 14 e 25 de setembro de 2015. Caberá aos professores e às professoras envolvidas no concurso a organização da exposição dos cartazes em suas respectivas escolas.

3.3.2. Cada escola deverá escolher até três cartazes por cada turma participante do VII Concurso para representarem sua escola em todas as categorias do concurso: “Prêmio Científico”, “Prêmio NIGS”, “Prêmio Popular Presencial” e “Prêmio Popular FaceBook”.

3.3.3. Fica ao critério de cada escola a forma de seleção dos cartazes (ex. votação aberta a toda a comunidade escolar, seleção por um júri escolar, votação secreta, dentre outras).

3.3.4. O processo de seleção dos cartazes na escola deverá ser descrito no relatório do/a professor/a.

OBS: Devido a limitações de espaço, caso houver número maior de cartazes recebidos do que espaço para exposição, poderá haver uma pré-seleção dos cartazes que serão expostos, feita pela equipe responsável pelo VII Concurso de Cartazes.

3.4. Entrega dos Cartazes escolhidos na UFSC.

3.4.1. As escolas, em nome de um/a ou mais coordenadoras/es da atividade, deverão entregar os cartazes e a ficha de inscrição (<http://goo.gl/forms/mLrdVNCBqp>), até o dia 28 de setembro de 2015, no período matutino e vespertino na Revistaria do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Trindade.

Maiores informações serão fornecidas através do e-mail concursocartazesnigs@email.com ou pelo fone: +48 3721 3508 – Horário: das 09:00 as 12:00 e das 13:00 às 19:00 (com exceção das quartas-feiras a tarde).

4. SELEÇÃO E JULGAMENTO

Todos os cartazes passarão por pré-seleção da comissão organizadora do concurso. A seleção dos cartazes para exposição será avaliada em relação à conformidade dos cartazes com os critérios do edital, tais como as limitações de espaço para a Exposição do VII Concurso de Cartazes.

O julgamento público dos cartazes aprovados na pré-seleção será realizado de 06 de outubro, seguindo os seguintes critérios específicos:

- a) Clareza e conformidade com o edital;
- b) Comunicação do tema proposto no cartaz;

c) Estética e originalidade do cartaz.

4.1 Categoria Prêmio Científico

O Prêmio Científico será avaliado por comissão constituída por profissionais que atuam no campo das temáticas do concurso, que escolherá os 3 melhores cartazes nas categorias: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

4.2. Prêmio NIGS UFSC

Atribuído por pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao NIGS UFSC que visitarão as escolas durante o período de exposição e atribuirão o prêmio ao melhor cartaz de cada escola concorrente.

4.3. Prêmio Popular: Facebook e Presencial

4.3.1. Prêmio Popular Presencial: será atribuído por voto de turmas de escolas e universitários visitantes na exposição dos cartazes expostos na UFSC. Cada visitante poderá votar em um cartaz por categoria (Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) no período de 06 a 12 de outubro.

4.3.2. Prêmio Popular Facebook: será criado um álbum na página oficial do VII Concurso de Cartazes (<https://www.facebook.com/ConcursoDeCartazesNigsufsc>). Serão compiladas nesse álbum as fotos dos cartazes selecionados para a exposição na UFSC. Nesta categoria, serão premiados os três cartazes com maior número de curtidas.

4.4. Prêmio Educador/Educadora Destaque em Gênero e Sexualidade

Os prêmios para 1º, 2º e 3º lugar e Menção Honrosa para “Educador/Educadora Destaque em Gênero e Sexualidade” serão atribuídos seguindo os seguintes critérios de análise dos relatórios:

4.4.1. Referenciais teóricos apresentados.

4.4.2. Clareza na exposição do processo pedagógico desenvolvido com as turmas.

4.4.3. Descrição das estratégias usadas, etapas implementadas e resultados alcançados.

5. DO PRÊMIO

Serão premiados:

a) Os três cartazes que receberem mais curtidas no Facebook do Concurso (<https://www.facebook.com/ConcursoDeCartazesNigsufsc>) na categoria Prêmio Popular Facebook.

- b) Os três melhores cartazes nas categorias Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, pela categoria Prêmio Científico.
- c) Os três cartazes mais votados nas categorias Ensino Infantil, Ensino Fundamental Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, pela categoria Prêmio Popular Presencial.
- d) O melhor cartaz de cada escola pela categoria Prêmio NIGS. Os três melhores relatórios relativos aos “processos pedagógicos” avaliados pela Comissão Científica na categoria Educador/Educadora Destaque em Gênero e Sexualidade.

Obs.: Visando uma distribuição justa, não haverá repetição de prêmios para o mesmo cartaz em mais de uma categoria, ficando em ordem as categorias a), b) e c), evitando assim o acúmulo de prêmios por um mesmo grupo de estudantes.

6. DA CERTIFICAÇÃO

Todas e todos os/as estudantes, professoras, professores e demais profissionais da escola envolvidos na confecção dos cartazes inscritos receberão certificado de participação no concurso desde que seus nomes completos estejam devidamente inscritos nos cartazes e na ficha de inscrição do concurso. Todos os certificados devem ser retirados pessoalmente pela ou pelo participante ou professor/a responsável no dia da premiação, 16 de outubro de 2015. Não serão enviados ou entregues certificados de participação posteriormente.

7. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E CERIMÔNIA DE PREMIAÇÃO

No dia 13 de outubro de 2015 serão divulgados, na página oficial do NIGS (<http://nigs.paginas.ufsc.br/>), e na página de Facebook do VII Concurso de Cartazes (<https://facebook.com/ConcursoDeCartazesNigsufsc>), os cartazes indicados à premiação (este não será o resultado oficial, mas sim a divulgação dos cartazes indicados aos prêmios).

Os prêmios serão outorgados em atividade pública na Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 16 de outubro de 2015, no Auditório da Reitoria. O resultado final do Concurso será publicado, na íntegra, no site do NIGS, no dia 22 de outubro de 2015.

8. CRONOGRAMA

ETAPA	DATA
Data limite para inscrição das escolas no concurso	11/09/2015
Exposição dos cartazes nas escolas + seleção de até 3 cartazes representantes de cada escola	14 a 25/09/2015
Data limite para inscrição dos cartazes no formulário online + envio do relatório	25/09/2015
Data limite para entrega dos cartazes na Revistaria CFH UFSC	28/09/2015
Divulgação dos cartazes indicados a premiação	13/10/2015
Exposição pública dos cartazes na UFSC	06 a 16/10/2015
Julgamento público dos cartazes na UFSC	06 a 12/10/2015
Cerimônia de Premiação	16/10/2015
Publicação do resultado final do concurso no site	22/10/2015

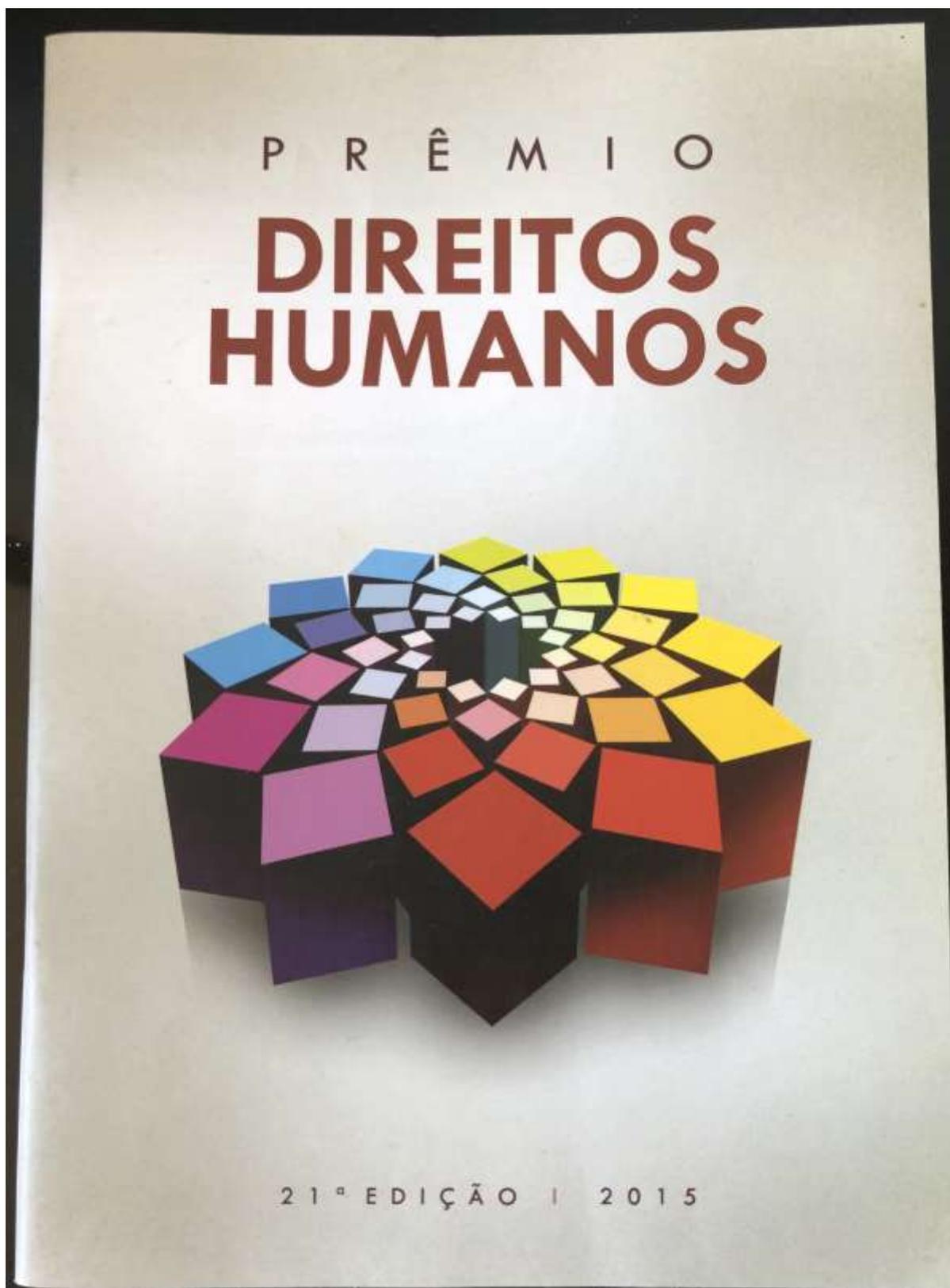
9. ORIENTAÇÕES GERAIS

Informamos que os direitos autorais dos cartazes inscritos no VII Concurso de Cartazes sobre Trans-lesbo-homofobia e heterossexismo nas Escolas passarão a ser do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) após a data da cerimônia de premiação e que as imagens destes cartazes poderão ser usadas em futuros trabalhos do núcleo.

Os casos omissos neste Edital serão decididos pela Equipe Organizadora do presente concurso, composta por integrantes do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS).

Florianópolis, 8 de junho de 2015.

ANEXO B – Livreto do Prêmio “Direitos Humanos” de 2015.



EXPEDIENTE

Dilma Rousseff
Presidente da República Federativa do Brasil

Michel Temer
Vice-Presidente da República Federativa do Brasil

Marta Lino Gomes
Ministra de Estado das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

Rogério Salati
Secretário Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

Paulo Roberto Martins Mafioso
Secretário Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

Christiana Galvão Ferreira de Freitas
Diretora de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Leandro Rangel
Denilda Uchida

Impressão
Arteson Gráfica e Editora Ltda.

Tiragem
1.000 exemplares

www.sdh.gov.br
direitoshumanos@sdh.gov.br
twitter @DH-HumanosBrasil
facebook facebook.com/DireitosHumanosBrasil
e-2-3-02-9, Lote C, Ed. Parque Cidade Corporate – Torre A, 10º andar.

SUMÁRIO

Apresentação	07
O Prêmio Direitos Humanos	09
Categorias e Premiados da 21ª edição do Prêmio Direitos Humanos 2015	15



CATEGORIA

GARANTIA DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (LGBT)

Destaca a atuação na promoção, defesa e cidadania da população LGBT. O prêmio busca reconhecer quem trabalha para combater o preconceito e discriminação decorrente da orientação sexual e ou identidade de gênero.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CORONEL ANTÔNIO LEHMKUHL



A Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada no município de Jaguá, Mato Grosso, realiza desde 2011 projetos que buscam conscientizar toda comunidade escolar e pensar sobre as questões de preconceitos e discriminações relacionadas a raça, sexo, gênero, etnia, entre outras, como, por exemplo, o Projeto "Exposição de Diário de Infância à Identidade e Faces da Homofobia". No presente ano desenvolveu o Projeto "Queijos Humanos, vulnerabilidade e interseccionalidade: Propostas de reflexão crítica e embasadas do Ensino Médio / Educação de Gênero da Infância à Juventude e Faces da Homofobia". O projeto foi realizado por meio de oficinas de conscientização e sensibilização que contribuíram para a identificação das alunas e alunos com relação às interseções, a transversalidade de preconceitos envolvendo nos grupos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade, como por exemplo: Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgênero. Em seguida, as alunas e alunos produziram cartazes sobre a temática do Concurso de Cartazes: "Trans-Lendo: Homofobia e Heterossexismo nas Escolas" promovido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - Projeto de Extensão "Paço São" da Universidade Federal de Santa Catarina. A confecção dos cartazes propiciou um momento de reflexão dos envolvidos das sociedades presentes no interior das salas de aula. A Escola mantém seu compromisso como Escola construtora da Igualdade de Gênero e tem de contribuir para um mundo mais justo, igualitário e que respeite as diferenças.

ANEXO C - Edital - I Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-homofobia e Heterossexismo - Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade, EEBCAL, 2016.



Águas Mornas – Santa Catarina
Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkühl
Edital do Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo na Escola
“Violências e Discriminações”

A Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkühl, promotora nacional da construção da igualdade de Gênero e dos Direitos Humanos, através deste edital, torna público o “I Concurso de

Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo na Escola”, como continuidade dos projetos sobre Gênero e Diversidade na Escola, alicerçados na metodologia do Projeto de Extensão “Papo Sério” do Núcleo de Identidades e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina.

Com o tema “Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”, o concurso visa criar espaços de

discussão e debate em toda escola que oportunizem a reflexão de professoras/es e estudantes sobre os temas das violências homo-lesbo-transfóbicas, heterossexistas, capacitistas, racistas e sexistas.

REGULAMENTO

1. TEMA E OBJETIVOS

O “I Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia, Homofobia e Heterossexismo na Escola – Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”, organizado pela professora Maria Gabriela Abreu e pelo professor Robson Ferreira Fernandes da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkühl, visa à criação artística de cartazes alusivos às questões que envolvam o combate às violências e discriminações em ambiente escolar, com foco no combate a trans-lesbo-homofobia e heterossexismo.

2. TIPOS DE PARTICIPAÇÃO

2.1. Cartazes

Poderão participar estudantes da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkühl nos níveis: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Poderão participar também professoras/es dos níveis Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

* Os cartazes devem obrigatoriamente ser feitos em grupos, de no mínimo 3 e no máximo 4 participantes.

* Na categoria Professoras/es deverão ser elaborados cartazes individualmente.

2.1.1. O cartaz deverá conter:

Na frente:

Título alusivo ao Combate às Violências Heterossexistas e Discriminações Sexistas na Escola.

Texto e imagens a critério das e dos proponentes.

No verso deve-se ter:

a) Nome do(a) aluno(a) completo, Idade, Nome completo do(a) professor(a).

b) título do cartaz e ano do concurso.

c) Ano em que o(a) aluno(a) está cursando.

3. DA PRÉ-SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS

3.1. Cada turma, orientada pela professora ou professor organizadores, deverá selecionar três cartazes para exposição na escola. Os três cartazes que irão representar a turma deverão ser escolhidos por meio de votação individual.

OBS.: A Comissão Organizadora não custeará quaisquer despesas que envolvam elaboração dos cartazes, entrega do material e/ou participação nas atividades previstas pelo cronograma do presente edital.

3.2. Elaboração dos Cartazes

Os cartazes deverão ser elaborados até dia 09 de setembro de 2016.

3.2.1. Exposição dos Cartazes na escola.

Os cartazes deverão ser expostos na EEBCAL entre 22:09 e 06:10 de 2016. Caberá aos professores e às professoras envolvidas no concurso a organização da exposição dos cartazes.

4. SELEÇÃO E JULGAMENTO

Todos os cartazes passarão por pré-seleção em suas respectivas turmas, onde deverão ser escolhidos três cartazes. A seleção dos cartazes na exposição deverá ser avaliada em relação à conformidade dos cartazes com os critérios do edital.

O julgamento público dos cartazes aprovados na pré-seleção será realizado no dia 06 de outubro de 2016, seguindo os seguintes critérios específicos:

- a) Clareza e conformidade com o edital;
- b) Comunicação do tema proposto no cartaz;
- c) Estética e originalidade do cartaz.

4.1. Prêmio UFSC

O Prêmio UFSC será avaliado por pesquisadoras e pesquisadores vinculados à UFSC que visitarão a escola durante o período de exposição e atribuirão o prêmio ao melhor cartaz da escola.

4.1.1 O Prêmio UFSC será concedido em duas categorias: Alunos/os e Professoras/es.

4.2. Prêmio Popular: Facebook e Presencial

4.2.1. Prêmio Popular Presencial: será atribuído por voto da comunidade escolar visitante na exposição dos cartazes no hall da EEBCAL. Cada visitante poderá votar em um cartaz por categoria (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) no dia 06 de outubro. O cartaz mais votado em cada categoria receberá a premiação.

4.2.2. Prêmio Popular Facebook: será criado um álbum no facebook da EEBCAL como página oficial do I Concurso de Cartazes.

Serão compiladas nesse álbum as fotos dos cartazes selecionados para a exposição. Será premiado o cartaz com maior número de curtidas em cada categoria (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

5. DO PRÊMIO

Além de Brindes e Certificados na noite de premiação, os(as) alunos(as) e professoras/es que vencerem nas categorias do concurso estarão viajando para o Parque Temático Beto Carrero – Penha/ SC, sob orientação da comissão organizadora.

*Data da viagem a ser estipulada pela Comissão Organizadora juntamente com a Direção da EEBCAL.

Serão premiados:

- a) Os dois cartazes que receberem mais curtidas no Facebook do Concurso (Álbum no facebook da EEBCAL) na categoria Prêmio Popular Facebook (um cartaz do Ensino Fundamental II e um cartaz do Ensino Médio)
- b) O melhor cartaz da escola na categoria Prêmio UFSC.
- c) O cartaz mais votado nas categorias Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pela categoria Prêmio Popular Presencial.
- d) Menções Honrosas: Serão concedidos certificados de menção honrosa e brindes para os cartazes que ficarem em 2º e 3º lugares nas categorias Prêmio Popular Presencial e Prêmio Popular Facebook, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Obs.: Visando uma distribuição justa, não haverá repetição de prêmios para o mesmo cartaz em mais de uma categoria, ficando em ordem as categorias: a), b) c) e d), evitando assim o acúmulo de prêmios por um mesmo grupo de estudantes.

6. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E CERIMÔNIA DE PREMIAÇÃO

No dia 14 de outubro de 2016 serão divulgados os cartazes premiados. Os prêmios serão outorgados em atividade pública na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkühl, no dia 14 de outubro de 2016, às 20h. O resultado final do Concurso será publicado, na íntegra, no facebook da EEBCAL, no dia 21 de outubro de 2016.

7. CRONOGRAMA

ETAPA	DATA
Divulgação do edital para professoras/es da escola.	22/07/2016
Apresentação do edital e sensibilização para a participação dos/as alunos/as no concurso	De 08/08 a 25/08/2016
Oficina com o Ensino Médio	25/08/2016
Oficina com o Ensino Fundamental II Vespertino	26/08/2016

Oficina com o Ensino Fundamental II Matutino	29/08/2016
Confeção dos cartazes	Até 14/09/2016
Escolha dos três cartazes que representarão cada turma na exposição	15/09/2016
Exposição dos cartazes no hall da escola / Exposição facebook	De 22:09 a 06/10/2016
Votação presencial na escola e encerramento votação facebook (abertura ao público).	06/10/2016
Noite de premiação de divulgação dos resultados	14/10/2016
Divulgação do Resultado Final no facebook da escola	21/10/2016

8. ORIENTAÇÕES GERAIS

Informamos que os direitos autorais dos cartazes inscritos no I Concurso de Cartazes sobre Trans-lesbo-homofobia e

heterossexismo nas Escolas passarão a ser da Comissão Organizadora e da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl após a data da cerimônia de premiação e que as imagens destes cartazes poderão ser usadas em futuros trabalhos científicos da Comissão e da EEBCAL. Os casos omissos neste Edital serão decididos pela Equipe Organizadora do presente concurso, composta pelos professores Maria Gabriela Abreu e Robson Ferreira Fernandes.

Águas Mornas, julho de 2016.

ANEXO D – Jornal “Escola Aberta” da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, novembro de 2016.

Diversidade

Construção da igualdade na sala de aula



ABRA SEU CORAÇÃO

NÃO JULGAR PELA APARÊNCIA, MAS RECONHECER PELO CARÁTER!!

por DAPNÉ CANELLO

Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo sensibiliza os jovens para a criação de um mundo mais humano e igualitário, na Escola Coronel Antônio Lehmkühl, de Águas Mornas

Falar de diversidade sexual e de gênero ainda é um tabu na sociedade. Mas o tema vem ganhando espaço dia a dia, dentro de casa e, especialmente, em um dos ambientes que tem os mais diversos gêneros e personalidades, que é a escola.

Para fomentar a discussão e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o assunto, a Escola Coronel Antônio Lehmkühl, de Águas Mornas, promoveu o I Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia e Heterossexismo, partindo do tema Escola é lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade, que foi abordado de forma interdisciplinar na sala de aula.

Desde o início do ano, mais de 300 estudantes estão engajados no projeto idealizado pelos professores Maria Gabriela Abreu, de Língua Portuguesa e Literatura, e Robson Ferreira Fernandes, de Ensino Religioso. “No momento em que levamos uma discussão construtiva sobre bullying homofóbico, violência contra lésbicas, transgêneros, heterossexistas, racistas e sexistas, acabamos interagindo com o outro, o que amplia o raciocínio e favorece na construção da igualdade”, frisa Fernandes.

A qualidade das informações

O mesmo trabalho foi desenvolvido pelo professor, na Escola Conselheiro Manoel Philippi, também de Águas Mornas. Nos cartazes sobre discriminação, padrões de vida criados pela sociedade, reivindicações dos movimentos LGBTI, adoção por casais homossexuais, entre outras questões, ficaram registradas nas imagens que dizem tudo sobre caladaria. A aluna do 9º ano, Karine Vambönnel, diz que “é na escola que recebemos informações com mais qualidade e temas abertos para esclarecer dúvidas e debater. Muitas vezes, quando tentamos falar sobre isso com nossos pais, eles evitam ou mudam de assunto, porque infelizmente, para muitas pessoas, falar sobre esse tema ainda é um tabu”, contribui.

Segundo as alunas do 1º ano do ensino médio, Maria Luiza Magalhães e Taísie Mirasol, os trabalhos promovem respeito pelo próximo e auxiliam na construção da igualdade e no futuro humanitário. “O projeto tem um compromisso muito importante, como lutar contra a opressão, que a orientação sexual de cada um jamais deve ser motivo de vergonha”, afirma Taísie.

Foram mais de 50 premiados no concurso da Escola Coronel Antônio Lehmkühl. Os primeiros lugares ganharam uma viagem ao Beto Carreiro e os segundos e terceiros um passaporte para conhecer o projeto Tamar da Capital catarinense.

Prêmio Direitos Humanos

Os quatro mais desconhecidos impetraram aluna de nível pública estadual, o professor orientador Robson Fernandes, ganhou o Prêmio Direitos Humanos, do Governo Federal em Brasília depois de participar do “Ação Cidadã” que se tornou o reconhecimento que dá qualidade de ser um cidadão mais justo, humano, igual e tolerante”, avaliou o professor especializado em história e filosofia da Universidade de Caxias do Sul.

Os professores destacaram ainda que a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura na resposta pelos conselheiros brasileiros de Marshall Berryman, com os parâmetros de Michel Foucault em cartazes que procuraram a reflexão e a construção de um novo paradigma na Escola de Ciências do século.

Na foto o professor Robson Fernandes com a gerente de Educação, Elisete Soares, que participou da premiação na Grande Florianópolis

8 / NOVEMBRO DE 2016

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO 