

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

ROBERTA HELENA FREITAS

AÇÕES EDUCATIVAS DE CARÁTER AFIRMATIVO:
uma análise discursiva sobre diversidade sexual e de gênero na EPT

Belo Horizonte

2022

ROBERTA HELENA FREITAS

**AÇÕES EDUCATIVAS DE CARÁTER AFIRMATIVO:
uma análise discursiva sobre diversidade sexual e de gênero na EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Belo Horizonte

2022

Freitas, Roberta Helena
F866a Ações educativas de caráter afirmativo: uma análise discursiva sobre diversidade sexual e de gênero na EPT / Roberta Helena Freitas. – 2022.
101 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Programas de ação afirmativa – Brasil – Teses. 2. Ensino profissional – Brasil – Teses. 3. Tecnologia – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 4. Identidade de gênero na educação – Teses. 5. Diferenças entre os sexos na educação – Teses. 6. Cidadania – Teses. I. Azeredo, Luciana Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 379.26081



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

ROBERTA HELENA FREITAS

“Ações educativas de caráter afirmativo: uma análise discursiva sobre diversidade sexual e de gênero na EPT”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 19 de julho de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
Instituto Federal de São Paulo

Dedico este trabalho ao meu filho Samuel!
Que ele possa crescer e contribuir para a
construção de um mundo mais justo, mais
humano e solidário.

AGRADECIMENTOS

Sou grata! Sou grata pela trajetória que percorri para chegar até aqui, assim como pelos caminhos que ainda irei seguir, sou grata pelas escolhas que ainda farei e pelas circunstâncias que me fizeram ser quem sou. Sou grata, sobretudo, à Vida... à vida que construí e à Vida que hoje pulsa dentro de mim.

Gratidão infinita aos meus pais que me acolheram e me conduziram nessa jornada com tanto amor e dedicação; aos meus irmãos que compartilharam comigo as aventuras da infância; às minhas sobrinhas e sobrinho que enriquecem a nossa história e a nossa família. Às mulheres que me inspiram; aos professores e professoras que me afetaram durante minha experiência acadêmica e ao meu esposo Nélio Silva Júnior, pai do Samuel, por ser apoio, paciência, afeto e compreensão.

Sou grata à capacidade de aprender e ensinar; ao ensino público que me acolheu como estudante e ao ensino privado que me abriu portas profissionais. Sou grata à Carolina Francione, pelo incentivo, parceria e cuidados diários.

Agradeço ao CEFET-MG pelo Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, à professora Maria Adélia Costa por acreditar no meu potencial, à professora Luciana Aparecida Silva de Azeredo por me acolher e me (des)orientar com respeito, paciência, compreensão, leveza e dedicação, durante todo o processo!

Agradeço às minhas companheiras de mestrado Luciana Leal e Ana Luiza por compartilharem emoções, experiências e conquistas individuais. Agradeço aos mestres, referências educacionais e imortais, pelas contribuições que nos deixaram e que com as quais pude fundamentar o meu trabalho, em especial ao querido e admirado filósofo Michel Foucault.

Agradeço à professora Adriana do Carmo Figueiredo, pela disponibilidade e pelas dicas preciosas que motivaram o trabalho com as ações afirmativas; às professoras Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho e Silvani dos Santos Valentim, que dedicaram parte do seu tempo para ler e contribuir carinhosamente com considerações pertinentes ao trabalho.

Agradeço ainda ao meu filho Samuel, por ter sido generoso ao me escolher como mãe e ter me concedido uma gestação tranquila, saudável e ser meu companheiro de estudo ao final do mestrado.

Por fim, agradeço a Deus(a) e aos protetores que nos cercam, pela existência, proteção e pela possibilidade de fazer diferente e melhor, a cada dia.

“É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.”

(FREIRE, 1996, p. 59)

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 apresenta como princípios fundamentais a cidadania e a dignidade da pessoa humana. No entanto, na contramão desses princípios, observamos diariamente situações de desigualdade e sujeitos destituídos do pleno gozo dos seus direitos. Dessa forma, buscamos compreender e problematizar como os conceitos de orientação sexual, gênero e cidadania se materializam nos documentos e discursos da/sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Foi realizada pesquisa bibliográfica e o levantamento de reportagens publicadas pela mídia concernentes ao tema, além do rastreamento das ações afirmativas, empreendidas pela rede federal de ensino, em Minas Gerais, no período de 2018 a 2021. Como método de análise foi utilizado a análise do discurso francesa e ferramentas foucaultianas. Ao final das análises, conclui-se que as ações educativas de cunho afirmativo representam um potente recurso de resistência por reconhecer, legitimar e promover reflexões e ações em prol da efetivação da igualdade de direitos em relação à diversidade sexual e de gênero. Ademais, podem possibilitar olhares outros para a Educação e a diversidade.

Palavras-chave: educação; diversidade sexual e de gênero; cidadania; ações afirmativas.

ABSTRACT

The Constitution of the Federative Republic of Brazil 1988 presents as fundamental principles the citizenship and the dignity of the human person. However, contrary to these principles, we observe situations of inequality and subjects deprived of the full enjoyment of their rights on a daily basis. In this way, we seek to understand and problematize how the concepts of sexual orientation, gender and citizenship are materialized in the documents and discourses of/about Professional and Technological Education in Brazil. We carried out bibliographic research on reports published by the media concerning the subject we were interested in. Besides, we tracked affirmative actions undertaken by the National Education Network, in Minas Gerais, in the period from 2018 to 2021. As a method of analysis, we used the French Discourse Analysis and Foucauldian tools. At the end of the analysis, we concluded that affirmative educational actions represent a powerful resistance resource for recognizing, legitimizing and promoting reflections and actions in favor of the realization of equal rights in relation to sexual and gender diversity. In addition, they can enable different perspectives of Education and diversity.

Keywords: education; sexual and gender diversity; citizenship; affirmative action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Políticas de combate à violência e discriminação contra pessoas LGBTQIA+	27
Figura 1 – Panóptico.....	40
Quadro 2 – Relação de Campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ...	60
Quadro 3 – BNCC e diversidade sexual e de gênero no ensino médio	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Orientação sexual, diversidade e gênero	17
2.2	O movimento LGBTQIA+ no mundo e no Brasil.....	20
2.3	Cidadania	28
2.4	Relações poder-saber, sexualidade e resistência	35
2.5	Ações afirmativas	43
2.6	Ações afirmativas realizadas na rede federal em Minas Gerais de 2018 a 2021.....	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
4	PROBLEMATIZAÇÕES	69
4.1	Eixo 1: cidadania, sexualidade e gênero em documentos governamentais	69
4.2	Eixo 2: O discurso de estudantes e políticos brasileiros.....	76
5	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	90
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho citando o compositor e poeta Caetano Veloso: “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”... Mulher, branca, heterossexual, estudante de instituições públicas, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e professora há mais de quinze anos da educação básica, reconheço-me feminista e me identifico com a luta LGBTQIA+ por questionar e buscar problematizar os padrões hegemônicos a que somos submetidos e defender, sobretudo, a igualdade de direitos.

Durante meu exercício da docência, trabalhei em escolas particulares de Belo Horizonte, e em diversos momentos, vivenciei situações relacionadas à diversidade sexual e de gênero, já na primeira infância. Essas situações suscitaram conflitos e questionamentos que vêm me acompanhando desde o início da minha atuação profissional e me motivaram a entrar no mestrado.

No decurso da minha trajetória como docente, encontrei-me em situações delicadas perante famílias, perante as instituições escolares (em grande parte confessionais) em que lecionei e me vi buscando alternativas que não ferissem minhas crenças políticas e ideológicas, mas que também convivessem em harmonia com o referido contexto de trabalho. Em 2019, tive acesso ao Edital do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, no qual notei disciplinas que discutiam a temática de gênero, sexualidade e diversidade na EPT, o que suscitou meu interesse pelo Programa e, assim, iniciei minha trajetória como aluna de disciplina isolada.

Nesse mesmo ano, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), juntamente com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apresentou uma pesquisa retratando os índices de violência e suas decorrências para o desenvolvimento econômico e social no Brasil (IPEA; FBSP, 2019). Nos dados coletados, foi possível observar o aumento da violência contra a população LGBTQIA+ no país.

Passei então a pesquisar mais sobre o assunto e procurei nos documentos oficiais, em especial nos que norteiam as práticas educacionais do Brasil, elementos que pudessem auxiliar-me e ao mesmo tempo legitimar as práticas educativas nas quais acredito.

É inegável que as escolas, assim como a sociedade de forma geral, ainda se organizam por diferenciação de gêneros, e que ainda há muita discriminação, desconforto ou até mesmo estranhamento em relação à uma orientação sexual que difere do que é denominado “normal” pela nossa cultura cis-heteronormativa. A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, publicada em 2016, aponta altos índices de agressões verbais e físicas contra

estudantes LGBTQIA+ dentro das instituições de ensino. O relatório publicado indica ainda o silenciamento dos(as) professores(as) e funcionários(as) das instituições diante de comentários lgbtfóbicos e da relação entre o nível de discriminação e o baixo desempenho acadêmico dos alunos, que ocasiona faltas e evasão escolar (ABGLT, 2016).

Contudo, estudos diversos apontam para o desejo de uma educação mais justa, igualitária e democrática, que acolha e respeite a diversidade (ARROYO, 2010), conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), lei suprema, parâmetro para as demais legislações brasileiras, que apresenta como princípios fundamentais a cidadania e a dignidade da pessoa humana. No art. 5º, afirma-se que todos são iguais perante a lei e apresentam-se os direitos à vida, à liberdade e à igualdade. No entanto, à contramão dos princípios fundamentais da CF/1988, observamos diariamente¹ situações de desigualdade e sujeitos destituídos do pleno gozo dos seus direitos. Em seu art. 6º, a CF/1988 determina quais são os direitos sociais básicos para qualquer cidadão brasileiro. Esses direitos se concretizam pela execução de políticas públicas, cujo objetivo é proporcionar proteção e amparo social aos grupos que vivem em posição de vulnerabilidade.

Sabemos, entretanto, que os índices de crime com caráter lgbtfóbicos vêm aumentando ao longo dos anos, contrariando os fundamentos e direitos constitucionais previstos em lei. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016 com a parceria da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), 60% dos alunos LGBTQIA+ que responderam ao questionário afirmaram que se sentiam inseguros(as) no espaço escolar devido à sua orientação sexual e 43% afirmaram se sentirem inseguros por causa da sua identidade/expressão de gênero (ABGLT, 2016). Tais números se justificam quando analisamos os dados referentes à agressão sofrida pelos estudantes LGBTQIA+ nessas instituições escolares.

Dos(as) jovens que participaram desta pesquisa, 73% alegaram já ter sofrido agressões verbais por causa de sua orientação sexual e 68% foram agredidos(as) verbalmente devido à sua identidade de gênero. 27% dos(das) estudantes LGBTQIA+s afirmaram já ter sofrido agressão física dentro das instituições por causa de sua orientação sexual e 25% também foram agredidos(as) fisicamente por causa da sua identidade/expressão de gênero. Participaram desta pesquisa 1.016 jovens entre 13 e 21 alunos e mais de dois terços (69,1%),

¹ O Anuário Brasileiro de Segurança Pública publicado em 2021 revela um crescimento superior a 20% no número de registros de violência contra LGBTs. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

afirmaram já terem sido alvos de comentários lgbtfóbicos feitos por professores(as) ou outros(as) funcionários(as) da instituição de ensino (ABGLT, 2016).

Salientamos que optamos por analisar gênero e orientação sexual, pois embora os discursos sobre respeito e inclusão relacionados à diversidade sexual e de gênero sejam diversos e se façam presentes nas relações sociais, nos programas de televisão, nas campanhas publicitárias, nas pesquisas acadêmicas e em gabinetes políticos, o número de crimes oriundos de preconceitos lgbtfóbicos ainda é alarmante, como acabamos de apresentar.

Nesse contexto, Junqueira (2009, p. 13) salienta que nós, profissionais da educação, “precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação”. Somos, portanto, produtos da escola ocidental moderna, que por meio de atravessamentos discursivos e simbólicos instituiu valores e normas para definir, diferenciar e validar a cis-heteronormatividade, determinando posturas e condutas apropriadas a cada gênero, fabricando sujeitos e identidades perpassadas pelas relações de poder e saber (LOURO, 1997).

Logo, sem refletir sobre os complexos processos de produção e reprodução de desigualdades, o preconceito e a discriminação são ensinados e perpetuados, ferindo os conceitos de dignidade humana e cidadania, presentes na CF/1988. É, portanto, urgente a problematização acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas, sendo destaque para este estudo, a Educação Profissional e Tecnológica devido à sua concepção de ensino voltada para formação integral e omnilateral², como preconizam os documentos oficiais, de acordo com o professor Gaudêncio Frigotto (2012).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) (BRASIL, 2012, p. 2), os cursos da EPTNM têm como objetivo fornecer “saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania”, além de promover “valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade”. Em consonância com as Diretrizes, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do CEFET-MG, de 2016-2020 menciona que:

No âmbito da extensão e desenvolvimento comunitário, foram definidas metas para consolidar o cumprimento dos marcos legais no que tange às relações étnico-raciais,

² “[...] termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

às africanidades, aos afro-brasileiros e aos indígenas, assim como a *garantia da ação afirmativa, da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual*, tendo em vista a inclusão social. (AMARAL *et al.*, 2016, p. 25-26, grifos nossos)

As metas acima mencionadas constam no Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e compreende o período de 2016 a 2020. Em seus princípios gerais, o PDI afirma o “reconhecimento das diversidades dos sujeitos” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 69), entre elas a diversidade sexual e de gênero, como apontado na citação acima.

A partir desse levantamento inicial, inscrevi meu projeto de pesquisa, que buscava justamente problematizar as questões referentes à diversidade sexual e de gênero, na EPTNM e fui selecionada. Inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, decidi buscar nas instituições da rede federal de ensino no estado, tendo como principal referência o CEFET-MG, iniciativas que promovessem a inclusão e/ou a reflexão sobre os temas diversidade sexual e de gênero, por acreditar ser imperativo interpelarmo-nos sobre o papel que as escolas profissionais têm desempenhado para contribuir com uma educação voltada para diversidade e para o “exercício da cidadania”.

Diante do exposto, por meio de uma abordagem arqueogenealógica³, pretende-se fazer uma análise sócio-histórica-ideológica da formação dos discursos acerca de diversidade sexual, de gênero e cidadania, que refletiram na construção de leis e ações afirmativas vigentes na rede federal de ensino, em especial na EPTNM, em Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O *corpus*⁴, a ser analisado à luz da análise do discurso francesa, mais especificamente foucaultiana e pêcheutiana, é composto por materiais digitais diversos que revelam situações de discriminação em relação à diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar e político, divulgadas em sites diversos e também por leis/regulamentos e ações educativas de cunho afirmativo relativas ao tema e sua relação com o conceito de cidadania, realizadas nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, em Minas Gerais, no período de 2018 a 2021, após a homologação do uso do nome social para a educação básica pelo Ministério da Educação no ano de 2018.

O ponto de partida da pesquisa consiste nas seguintes questões:

³ A abordagem arqueogenealógica, desenvolvida a partir dos estudos de Foucault, busca relacionar seu período arqueológico em que sua preocupação era “reconstituir atrás do *fato* toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2005, p. 13, grifos da autora) e o período genealógico em que sua preocupação era com o poder.

⁴ O *corpus* apresenta gêneros textuais variados: reportagens, declarações, postagem de redes sociais e entrevistas, nos quais identificamos um território rico para a análise do tema em questão.

- a) O que são gênero e orientação sexual e qual sua relação com o conceito de cidadania, especificamente, nas Ciências Sociais e Humanas e áreas afins?
- b) Como foram construídos os discursos sobre gênero, orientação sexual e cidadania?
- c) Quais foram os processos sócio-histórico-ideológicos que culminaram nas leis nacionais e nas ações educativas afirmativas decorrentes que existem hoje na EPTNM em Minas Gerais?

Almejando refletir partindo das perguntas arroladas, temos como objetivo geral desta pesquisa compreender e problematizar como os conceitos de orientação sexual, gênero e cidadania se materializam nos discursos da/sobre a Educação no Brasil.

Os objetivos específicos que servirão de fio condutor para esta pesquisa são:

- a) elencar definições de gênero e orientação sexual, constantes tanto em fontes teóricas quanto nos documentos legais brasileiros, em especial, nos relativos à Educação;
- b) levantar as condições de produção do conceito de cidadania em diversos tempo/espço, a fim de realizar aproximações do tema com práticas discursivas relativas à orientação sexual e ao respeito à diversidade de gênero;
- c) rastrear ações educativas de cunho afirmativo realizadas, especificamente na rede federal de ensino, em Minas Gerais, em decorrência da lei Nome Social, sancionada em 2018;
- d) rastrear as formações discursivas (FD) materializadas em entrevistas e reportagens sobre questões relativas ao tema, no cenário político e educacional atual.

Para consecução dos objetivos listados acima, a fundamentação teórica desta pesquisa terá quatro seções principais, sendo elas: I) levantamento das definições de orientação sexual, diversidade e gênero; II) estudo do conceito de cidadania; III) estudo das relações de/poder-saber, sexualidade e resistência; IV) definição do conceito de ações afirmativas.

A primeira seção apresenta as definições de gênero e orientação sexual; aponta a construção da sexualidade como um dispositivo histórico, constituída a partir de uma complexa organização de regulação e controle social; expõe um breve histórico sobre a evolução do movimento LGBTQIA+ no mundo e, em especial no Brasil, ressaltando seus desafios e conquistas e, por fim, se detém às leis, regulamentos e políticas brasileiras voltadas para a diversidade sexual.

A segunda seção dedica-se a explorar o conceito de cidadania, sua concepção etimológica e sua evolução, sua relação com os direitos humanos e o surgimento dos

movimentos sociais, e, por fim, a concepção de escola cidadã desenvolvida por Simón Rodríguez, em 1826, na Bolívia.

A terceira seção aborda as ferramentas, conceitos sobre as relações de poder-saber, resistência e sexualidade, tendo como aporte teórico o pensamento foucaultiano.

Por fim, a quarta seção apresenta o conceito de ações afirmativas, o princípio de igualdade presente na CF de 1988, a distinção entre igualdade formal e material e o surgimento das ações afirmativas como ferramenta constitucional para efetivação da igualdade.

Antes de encerrarmos a introdução, vale ressaltar que não temos a pretensão de trazer soluções, nem receitas ou fórmulas a seguir. Buscamos problematizar questões sobre a diversidade sexual e de gênero, a partir das ações educativas de caráter afirmativo investigadas, das contribuições de teóricos/as como Michel Foucault, e do conceito de cidadania, na tentativa de explorar subsídios que nos inspirem a pensar, e porque não (re) pensar as práticas e discursos educacionais vigentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre a sexualidade ao longo da história apresentaram-se de formas diversas e construíram o que Foucault (1988) denomina de dispositivo da sexualidade, ou seja, um conjunto de enunciados, leis, organizações, práticas discursivas e não discursivas inscritas em uma complexa rede de relações de poder e saber (FOUCAULT, 1988).

Entende-se, portanto, que a sexualidade é construída e atravessada por tempos, espaços, culturas, poderes e saberes, sendo, possível afirmar que não há apenas uma única sexualidade, e sim variadas identidades sexuais (LOURO, 1999). Desse modo, ao falarmos sobre diversidade sexual e de gênero é, sobretudo, primordial que nos atentemos para a complexidade das construções sociais, históricas e culturais dos discursos sobre a sexualidade.

Isso posto, para melhor compreendermos como se efetivaram os discursos sobre gênero e orientação sexual, no ocidente e, em especial, no Brasil, primeiramente, faz-se necessário esclarecer sobre quais critérios a sociedade se apoia ao construir as identidades sexuais e afetivas, quais as definições de gênero e orientação sexual e a trajetória do movimento LGBTQIA+ para o reconhecimento da pluralidade dessas identidades, como abordaremos a seguir.

2.1 Orientação sexual, diversidade e gênero

A sexualidade vem se revelando o centro das atenções ocidentais ao longo dos tempos e, até o século XIX, a preocupação acerca da sexualidade estava relacionada à religião e à filosofia moral, passando posteriormente a ser explorada por especialistas da medicina, conquistando, ao final do século XIX, seu próprio território: a sexologia, fundamentada por estudos da Psicologia, da Biologia, Antropologia, História e Sociologia (WEEKS, 1999).

De acordo com o historiador Jeffrey Weeks (1999), só é possível compreender a sexualidade considerando seu contexto histórico específico e compreendendo as relações de poder que definem o que é considerado normal ou anormal, aceitável ou inaceitável, em uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, a sexualidade vem sendo compreendida como um dispositivo histórico, constituída por uma organização complexa de regulação e controle social (FOUCAULT, 1988). Em outras palavras,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 117).

Logo, percebemos, ao longo dos nossos estudos, que os diversos entendimentos que se tem sobre sexualidade são constituídos socialmente e “coexistem com ideologias políticas conflitantes, com cosmologias religiosas, com ideologias produzidas sobre raça, idade, etc.” (FRY, 1982, p. 88). Conforme o antropólogo Peter Fry (1982), quatro componentes são usados socialmente para se construir as identidades sexuais-afetivas, sendo eles: o sexo fisiológico, o papel de gênero, o comportamento sexual e a orientação sexual. Para melhor entendimento, explicaremos brevemente a que se refere cada um desses componentes a seguir.

O sexo fisiológico é usualmente utilizado para referir-se às características anatômicas do corpo, distinguindo os seres em fêmeas e machos, de acordo com os órgãos sexuais (FRY, 1982). De acordo com a professora e psicanalista Márcia Arán (2006, p. 51), essa “compreensão se baseia na percepção de que o sexo — homem ou mulher — é um dado natural, a-histórico, e de que o gênero é uma construção histórica e social”. Para a autora, compreender sexo por esse viés reduz e limita o entendimento acerca das subjetividades e das sexualidades humanas.

A esse respeito Judith Butler (2020, p. 16) ressalta que “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Dito de outro modo, embora a diferença sexual esteja baseada nos aspectos materiais do corpo, essas diferenças são determinadas por práticas discursivas imbuídas da padronização e normalização da heterossexualidade. Portanto, “não se trata de um simples fato ou uma consolidação estática do corpo, mas de um processo no qual normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e alcançam essa materialização com uma reiteração forçada dessas normas” (BUTLER, 2020, p. 16). Sendo assim,

A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório". Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. (BUTLER, 1999 *apud* LOURO, 1999, p. 194).

Gênero, por sua vez, é uma categoria recente, e diz respeito às expectativas sociais associadas ao sexo, sendo assim, uma construção social e histórica, que determina as representações culturais estabelecidas para os sexos masculino e feminino (LOURO, 1997). De acordo com a historiadora norte-americana Joan Scott (1995, p. 72),

[...] o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. (SCOTT, 1995, p. 72).

Dessa maneira, o conceito de gênero “passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997, p. 27) e passa a ser compreendido como constituinte do processo de identidade dos sujeitos. Louro (1997, p. 31) salienta que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas” e passíveis de transformação.

Já o comportamento sexual, apontado por Fry (1982), diz respeito ao que se espera sexualmente de um determinado sujeito, em consonância com o sexo biológico, atendendo um padrão estipulado socialmente. Por fim, o último componente citado é a orientação sexual, que independe do sexo ou do gênero em questão, e diz respeito à atração afetiva manifestada por outra pessoa (FRY, 1982). Sousa Filho (2009, p. 69) ressalta que o conceito de orientação sexual surge nos anos 80 e que:

[...] sua utilização é considerada, pelo movimento gay, em muitas partes, embora não sem uma calorosa discussão, um avanço e uma conquista política, no esforço de desconstruir a categorização médica e ideológica da homossexualidade, estigmatizada como “doença”, “suspensão do desenvolvimento sexual normal”, “inversão sexual”. Surge em substituição também às ideias de “preferência” e “opção” sexuais. No Brasil, sua apropriação ocorre na mesma década. (SOUSA FILHO, 2009, p. 69).

Nesse sentido, Sousa Filho (2009) faz uma crítica ao termo orientação sexual e afirma que sua utilização seria justa se fosse introduzida a “pluralidade de preferências, escolhas, eleições, opções, orientações” (SOUSA FILHO, 2009, p. 71), uma vez que os sujeitos e a sexualidade são plurais.

Os componentes acima apontados por Fry (1982) nos auxiliam a compreender em quais princípios a sociedade ocidental fundamenta seus saberes acerca de gênero e sexualidade, contudo, não temos a intenção de reduzir ou limitar as diversas formas de afetividade e existência, mas sim chamar atenção sobre a sua diversidade.

Falar sobre diversidade é, na perspectiva adotada por esta pesquisa, falar sobre essas subjetividades, considerando seus aspectos físicos, biológicos, sociais, raciais e históricos. Sendo assim, para compreendermos melhor a diversidade sexual e de gênero, e seus atravessamentos, antes de encerrar esta seção, passaremos por um breve histórico do movimento LGBTQIA+ no mundo e, especificamente, no Brasil.

2.2 O movimento LGBTQIA+ no mundo e no Brasil

O movimento LGBTQIA+, é composto por protagonistas diversos, com demandas e reivindicações variadas e, assim como todo movimento social, surgiu a partir de conflitos, gerados pela necessidade de reconhecimento político, social e econômico, de uma identidade coletiva (MELUCCI, 2000 *apud* VIANNA, 2015, p. 794). Sua história no território brasileiro é relativamente recente e influenciada pelos movimentos estadunidenses e europeus.

Conforme Prado e Machado (2008), em meados do século XVIII, registra-se o aparecimento das primeiras manifestações contra a punição e criminalização dos comportamentos não heterossexuais, como as leis inglesa e a alemã que previam pena de morte por enforcamento aos praticantes da sodomia. O termo⁵ refere-se às pessoas praticantes de relação sexual com pessoas do mesmo sexo, cuja origem encontra-se no texto bíblico, do antigo testamento, fazendo uma referência aos moradores das cidades de Sodoma e Gomorra. Os sodomitas eram considerados praticantes de atos sexuais contrários à natureza humana, sem função procriativa.

A partir dos séculos XI e XII, em meio ao processo que levaria à sacramentalização do casamento e da cópula conjugal, a moral sexual cristã unificar-se-ia por meio da noção sintética da luxúria, incluída pelos teólogos na lista dos sete pecados capitais. Reunidos sob essa noção, os “vícios da carne” seriam categorizados, distribuídos em classes mais ou menos antigas, capazes de descrever com maior precisão o vasto rol de transgressões morais. Constituir-se-ia assim, o que Michel Foucault chamou de morfologia cristã dos atos, típica do racionalismo escolástico, empenhada em sistematizar os conhecimentos sobre o uso do corpo em função do conceito de natureza: natureza humana e divina, convém logo frisar tão racional quanto ética, que admitia a legitimidade da cópula procriadora entre marido e mulher e rejeitava, hierarquizando em gravidade, os demais atos sexuais. (VAINFAS, 1989, p. 154).

⁵ “A palavra tem sua origem no Antigo Testamento, a propósito da destruição divina de Sodoma narrada no Gênesis. A recusa de Lot em oferecer aos moradores da cidade os dois anjos que havia hospedado, e o suposto desejo sexual que a todos animava quando forçaram a porta daquele piedoso hebreu no encalço dos hóspedes, eis as raízes da associação entre o castigo de Sodoma e a condenação judaica das relações sexuais entre homens.” (VAINFAS, 1989, p. 152).

Do século XV ao século XVIII, a sodomia era severamente punida⁶ na Europa e “um dos mecanismos de controle doutrinário e moral utilizados foi justamente o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, braço secular da igreja de Roma” (TREVISAN, 2000, p. 128). De acordo com o escritor João Silvério Trevisan (2000), a sodomia, até então considerada pecado, passou também a ser caracterizada como crime, não ficando impunes nobres, eclesiásticos e plebeus. Contudo, o autor ressalta que, apesar das punições, a prática sodomita era muito comum entre reis, generais e artistas⁷.

O Brasil recebeu a visita do Santo Ofício em 1591, pois havia a preocupação, tanto do poder real, quanto do eclesiástico, da metrópole portuguesa, que consistia em “encontrar formas mais efetivas de controlar a população da colônia brasileira que, por se encontrar tão distante, naturalmente tendia a se desleixar em relação aos preceitos de Deus e de Sua Majestade” (TREVISAN, 2000, p. 128).

Conforme, Ronaldo Vainfas (1989, p. 156), independentemente das pressões da igreja, a sexualidade era “objeto de normas e restrições sociais” e a reprovação não era restrita somente à cópula das pessoas do mesmo sexo, “o que parecia haver estranheza, por vezes atitudes hostis, escárnio e ironia, era o fato de um homem vestir-se de mulher, ostentar hábitos femininos, ou mesmo quando ‘ másculo ’ revelar clara preferência por parceiros do próprio sexo”, assim como mulheres apresentarem comportamentos atribuídos ao sexo masculino.

Entre meados dos séculos XVII e XVIII, houve um declínio perceptível das punições contra as práticas sodomitas e, partir do século XIX, pode-se observar a descriminalização da sodomia em diversos países, dando lugar para a prática do que Foucault denomina *scientia sexualis*, quando a ciência passa a se apropriar dos discursos sobre sexo (VAINFAS, 1989), e este passa a ser objeto das políticas de controle e de moralização social. Sendo assim, “articulados com um projeto de sociedade verticalizada e hierárquica, o corpo e o prazer se tornaram campos de luta e de debate político, revelando formas ideológicas de circunscrição de identidades sexuais e de reconhecimento social” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 12).

Prado e Machado (2008) apontam que, no século XX, as transformações sociais se aceleraram e culminaram em uma revisão de valores sociais e morais. O historiador inglês,

⁶ Desde multas, prisão, confisco de bens, banimento da cidade ou do país, trabalho forçado (nas galés, ou não), passando por marca com ferro ou brasa, execração e açoite público, até a castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte por fogueira, empalamento e afogamento (TREVISAN, 2000, p. 127).

⁷ Trevisan (2000) cita como exemplo, Leonardo Da Vinci. De acordo com o autor, o artista italiano era constantemente vigiado pela polícia devido às visitas sexuais, homoafetivas, que o pintor recebia. Esses visitantes serviram de modelos, como na obra Gioconda, mundialmente conhecida, cujo gênero e sexualidade são discutidos.

Jeffrey Weeks (1999), traça uma trajetória dessas transformações a partir dos anos 40, quando as principais preocupações acerca da sexualidade na cultura ocidental evidenciavam o controle da natalidade; a distinção dos papéis que eram considerados apropriados para homens e mulheres e a caça aos que eram considerados “degenerados sexuais”. Nesse contexto, o holocausto foi responsável pelo envio de homossexuais para os campos de concentração para serem submetidos “a experimentos de reabilitação, depois foram castrados e mortos pelo nazismo” (RUSSO, A.; RUSSO, T., 2020, p. 146).

A perseguição permanece na década de 50, como exemplo, destacamos o caso de Alan Turing, renomado matemático, filósofo e biólogo, pioneiro da inteligência artificial, com muita relevância para a ciência da computação. Turing teve importante participação na II guerra mundial, trabalhando secretamente para o governo inglês. Convidado para fazer parte do Departamento de Comunicações da Grã Bretanha em Buckinghamshire, em 1939, Alan Turing foi responsável por decifrar o código das comunicações alemãs, produzido por uma máquina criptográfica, chamada Enigma. O código era constantemente alterado e, para decodificá-lo, Turing dedicou-se à criação de uma máquina computacional inovadora, capaz de decifrar as mensagens das comunicações alemãs e possibilitar a antecipação do governo britânico frente aos ataques, salvando a vida de diversas pessoas, ou seja, sua máquina teve impacto significativo no resultado da guerra. Após a sua participação na guerra, Alan Turing continuou a estudar e a auxiliar o governo britânico na decifração de códigos. Em 1943, criou um laboratório para investigação de encriptação de voz, além de desenvolver diversos trabalhos na área de matemática e inteligência artificial.

Contudo, em 1952 ao assumir sua homossexualidade, o que até 1967 era considerado crime na Inglaterra, é julgado e condenado por manter relações homoafetivas, ato considerado como Indecência Grave, sendo sentenciado à castração química e à terapia. Em 1954, após sofrer com a repressão e exposição a que foi submetido, Alan Turing morre⁸.

Na década de 60, o surgimento de um “novo liberalismo”, dividiu-se entre “velhos códigos sociais autoritários” e “novos modos de regulação social”, fundamentados nos estudos da psicologia social mais recentes da época (WEEKS, 1999, p. 67).

⁸ “Em 1954, ele ingere – segundo alguns, acidentalmente – uma dose fatal de cianeto. Somente em 2009, por causa de uma campanha pública, o então primeiro ministro britânico pede, publicamente, desculpas pela condenação de Alan Turing e, em 2013, a Rainha Elizabeth II concede o perdão da condenação, quase sessenta anos depois de sua morte” (RUSSO, A.; RUSSO, T., 2020, p. 162). No ano de 2014, é lançado o filme “Jogo da Imitação”, inspirado no livro “Alan Turing: The Enigma”, de Andrew Hodges, com oito indicações ao Oscar 2015, ganhando o prêmio na categoria de melhor roteiro adaptado. Em 2021, o Banco da Inglaterra anunciou que vai homenagear o matemático Alan Turing na cédula de £50.

A expansão do capitalismo, as grandes guerras, os movimentos contraculturais e os movimentos sociais, a relativização e a flexibilização dos papéis sociais, a crescente consolidação e proliferação do Estado democrático e liberal, associado à globalização (ou transnacionalização) e à ocidentalização do mundo, e a crise das grandes narrativas científicas produziram um cenário amplamente complexo, que nos impossibilita compreender, por um lado, a sexualidade, sem a considerarmos no âmbito do político e, por outro, a política, sem considerarmos suas implicações na sexualidade e na vida privada. (PRADO; MACHADO, 2008, p. 13).

Nessa década, ocorre um marco para o movimento LGBTQIA+, reconhecido mundialmente: a revolta de *Stonewall*, ocorrida em um bar de Nova York, frequentado por homossexuais, em 1969. Marcada pela Guerra Fria e a hostilidade em relação aos *gays* e lésbicas nas décadas de 1950 e 1960, os estabelecimentos eram constantemente abordados por policiais, no entanto, no dia 28 de junho, os frequentadores do bar confrontaram os policiais e a data passou a ser consagrada como o dia internacional do orgulho *gay* (FACCHINI, 2009). A revolta de *Stonewall* adquiriu uma repercussão mundial e, desde então, o dia 28 de junho é comemorado como símbolo de resistência e defesa à diversidade.

No Brasil, o embrião do movimento LGBTQIA+ formou-se em meados de 1970, década marcada politicamente pelo enrijecimento da Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período, surgem movimentos de resistência à opressão e ao controle do regime militar, ganhando visibilidade o movimento feminista; o movimento negro unificado; e o movimento homossexual, sendo primeiramente formado, como o próprio nome sugere, por homens homossexuais e, posteriormente, pela participação de novos grupos, incluindo lésbicas, travestis, transexuais, entre outros, tornando-se um dos movimentos sociais de maior expressão no país: o movimento LGBTQIA+ (FACCHINI, 2009).

Na década de 80, houve a eclosão do HIV/Aids, aumentando o preconceito em relação aos homossexuais, que foram apontados como os responsáveis pela propagação da epidemia. Nesse momento, os ativistas do movimento se mobilizaram e prestaram assistência à comunidade que foi acometida pela doença e formularam demandas em relação aos direitos civis dos homossexuais, buscando do poder público ações contra discriminações e violência. Isso quer dizer que:

A entrada das pautas do movimento nas políticas públicas não se deu, portanto, pelo reconhecimento das demandas de cidadania de LGBTQIA+ ou pela criação de conselhos de direitos, mas pela política de saúde e, mais especificamente, a política de combate às DSTs e Aids. (FACCHINI, 2011, p. 16).

Nesse período, ocorreram duas conquistas importantes, sendo elas, a substituição do termo “opção sexual” por “orientação sexual”, ressaltando que a orientação sexual não é uma questão de escolha “racional e voluntária”, como apontado por Facchini (2009) e a

despatologização da homossexualidade pelo Conselho Federal de Medicina do Brasil, em 1985 que, até então, era tratada como doença mental.

A partir dos anos 90, especificamente em 1994, no Brasil, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde começaram a incentivar projetos de educação sexual (VIANNA, 2015). Percebe-se a participação ativa do movimento na coordenação de projetos de prevenção e combate à Aids, financiados por programas governamentais e a formação de ONGS em defesa dos direitos LGBTQIA+. Nessa época, há a diferenciação das identidades políticas participantes do movimento, como lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, assim como o surgimento de demandas específicas de cada um desses grupos (FACCHINI, 2009). No ano de 1995, com a criação da Associação Brasileira de *Gays*, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), o movimento LGBTQIA+ passa a ganhar mais visibilidade, repercutindo na propagação da luta por direitos na esfera legislativa e ganhando também maior expressividade nas produções acadêmicas sobre o assunto (VIANNA, 2015).

No final de 2001, criou-se o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) com a participação de integrantes do movimento LGBTQIA+, devido à repercussão dos debates ocorridos durante a organização brasileira para a Conferência Mundial, ocorrida em Durban, na África do Sul, contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância. Em tais circunstâncias, a discriminação em virtude da orientação sexual foi amplamente debatida. Cabe ressaltar, que no ano de 2003, o CNCD constitui uma comissão permanente para atender denúncias de violências cometidas em relação à orientação sexual (VIANNA, 2015; CAVALEIRO; VIANNA, 2011).

Em 2002, a atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos proporcionou novas conquistas da comunidade LGBTQIA+ nas esferas públicas, como a cirurgia de redesignação sexual, que passou a ser permitida pelo Conselho Federal de Medicina e a ser ofertada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em 2008; o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e o casamento civil em 2013, autorizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ)⁹.

A partir do estreitamento de relações dos setores governamentais com as causas do movimento ativista, em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na tentativa “de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até

⁹ Fonte: <https://justica.sp.gov.br/index.php/coordenacoes-e-programas/coordenacao-de-politicas-para-a-diversidade-sexual/legislacao-e-publicacoes/>

então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação” (CAVALEIRO; VIANNA, 2011, p. 37).

Com o objetivo de documentar as políticas públicas da SECAD, o Ministério da Educação publicou diversos cadernos sobre temas diferentes, com caráter informativo e formativo. Em seu quarto volume, com o Caderno intitulado: *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, a Secretaria expõe sua intenção de trabalhar as questões relativas à diversidade sexual e de gênero a partir de uma perspectiva inclusiva, entendendo que as “políticas educacionais que correlacionam gênero, orientação sexual e sexualidade não devem se restringir à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 9).

Dessa forma, ao falar em diversidade sexual, a Secad/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 9)

Nota-se que a SECAD amplia e ressignifica o olhar direcionado para as questões de gênero e sexualidade, representando um avanço significativo na área da Educação, pois passa a reconhecer sujeitos que foram historicamente excluídos e silenciados e propõe uma revisão curricular dos conteúdos administrados em sala, a abordagem do conteúdo e do material didático. A SECAD possibilitou ainda a oferta de cursos de formação continuada para professores da educação básica, implementando a Rede de Educação para a Diversidade na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a participação de diversas Instituições de Ensino Superior (HENRIQUES *et al.*; 2007). Entre os cursos ofertados, destacamos o curso *Gênero e Diversidade na Escola*, no período de 2008 a 2010.

No ano de 2011, o Governo Dilma (2011-2016) amplia a atuação da SECAD, transformando-a na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (CAVALEIRO; VIANNA, 2011).

No ano de 2018, foi aprovada pelo Supremo Tribunal Federal (STF)¹⁰ a alteração do registro civil, em cartório, atualizando o nome e o sexo, para os transgêneros e, em 2019, o STF determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passasse a ser considerada crime.

¹⁰ <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/613506082/stf-reafirma-direito-de-transgeneros-de-alterar-registro-civil-sem-mudanca-de-sexo#:~:text=STF%20reafirma%20direito%20de%20transg%C3%AAneros%20de%20alterar%20registro%20civil%20sem%20mudan%C3%A7a%20de%20sexo>

Já em 2019, na esfera educacional, o ex-Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez decreta a extinção da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio do Decreto nº 9.465, e a criação de duas novas secretarias: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e a Secretaria de Alfabetização (SEALF)¹¹. Sobre a mudança promovida pelo Ministério da Educação, o presidente Jair Bolsonaro manifestou em rede social a sua aprovação, alegando a prioridade em se investir em uma formação voltada para o mercado de trabalho¹².

Observa-se que, embora a legislação que protege a diversidade sexual tenha aumentado ao longo dos anos, como observado em 2018, o debate sobre a temática no âmbito educacional, conta com sinais de retrocessos no Brasil, assim como a discriminação por orientação sexual e de gênero recebe respaldo ou brechas em diversas regiões no mundo.

A edição *Homofobia em Estado*, publicada em 2019, pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo (MENDOS, 2019), apresenta dados sobre proteção constitucional, contra a discriminação em virtude da orientação sexual e identidade de gênero, que se encontra em vigor em todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

Atualmente, a ONU é composta por 193 Estados-membros. Dos Estados que compõe a ONU, em 123 deles, o ato sexual, consensual entre adultos do mesmo sexo é legalizado. No entanto, 70 países consideram a prática de relações sexuais entre adultos do mesmo sexo como um ato criminoso e, em 6 deles, a pena de morte é aplicada como punição: Irã, Arábia Saudita, Iêmen e Sudão, e em algumas províncias da Nigéria e da Somália (MENDOS, 2019). Ademais, conforme o levantamento, apenas 9 Estados contemplam, em seus textos constitucionais, medidas de proteção contra a discriminação, enquanto 32 Estados têm leis que restringem a liberdade de expressão relacionada às questões de orientação sexual e identidade de gênero. A discriminação quanto à orientação sexual é punida criminalmente em 42 Estados, 27 Estados reconhecem a união de pessoas do mesmo sexo e 30 Estados permitem a adoção pelo segundo progenitor, em casos de união de casais do mesmo sexo.

Abaixo, selecionamos alguns dados a respeito das políticas de combate à violência e discriminação contra pessoas LGBTQIA+ de algumas regiões do mundo.

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>

¹² <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283>

Quadro 1 – Políticas de combate à violência e discriminação contra pessoas LGBTQIA+

País	Descriminalização de prática sexual com pessoas do mesmo sexo	União estável com pessoas do mesmo sexo	Redesignação de sexo/reconhecimento identidade de gênero
África do Sul	Até o final de 1990, existia o crime de sodomia na legislação sul-africana. Somente a partir de 1996, a Constituição Federal passa a proibir a discriminação por sexo, gênero e orientação sexual.	A Lei de União Civil em 2006 legaliza o casamento entre indivíduos do mesmo sexo.	A lei de redesignação de sexo é aprovada em 2003.
Alemanha	Em 1968, a homossexualidade foi descriminalizada na República Democrática Alemã e, em 1969, na República Federal da Alemanha.	A união civil de pessoas do mesmo sexo, denominada “Parceria de vida”, entrou em vigor em 2001. No ano de 2005, a união civil passa a ser igualada ao casamento.	A Alemanha regulamentou a redesignação de gênero em 1980. A partir de 1993, os seguros de saúde passaram a ser obrigados a cobrir procedimentos médicos, terapias hormonais e a cirurgia de redesignação.
Argentina	Durante a ditadura, de 1976 até 1983 toda manifestação homossexual foi duramente reprimida. Somente em 1988, com a lei Federal 23.592, passou-se a existir penalidade para atos de discriminação em relação ao sexo, sem, contudo, especificar a questão da orientação sexual.	Foi o primeiro país latino-americano a ter uma Lei de Matrimônio Igualitário, em 2003.	Em 2012, a Lei 26.743 autoriza redesignação de sexo e determina o direito de reconhecimento à identidade de gênero.
Austrália	As leis contra a sodomia foram eliminadas progressivamente nos estados da Austrália, ocorrendo no período de 1975 na Austrália do Sul a 1997 na Tasmânia.	Somente em 2017, a lei nacional passou a permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo.	A redesignação de sexo é um procedimento legal para adultos na Austrália, porém não é coberto pelo sistema público de saúde.
Chile	A descriminalização da sodomia permaneceu em tramitação desde 1993, sendo aceita somente em 1999.	O reconhecimento da união de pessoas do mesmo sexo ocorreu somente em 2015.	Em 2012, o Chile aprova cirurgias de redesignação de sexo.
Espanha	Em 1979, foram extintas as leis que criminalizavam a homossexualidade.	Em 2005, pessoas do mesmo sexo passaram a poder contrair matrimônio.	A Lei de Retificação do Registro em 2007 permite a mudança do nome e do sexo nos documentos independentemente de cirurgia.

França	A lei “Raymond Forni” de 1982 descriminalizou a homossexualidade no país.	Em 1999, a França passa a autorizar o casamento entre pessoas do mesmo gênero.	A mudança de sexo e nome nos documentos passou a ser admitida em 2016, independentemente da cirurgia de redesignação sexual.
--------	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora, baseado na publicação do Ministério das Relações Exteriores (2015)

Após esse breve histórico, apresentaremos a seguir o conceito de cidadania uma vez que, ao analisar os marcos legais e as políticas públicas que abordam e respaldam as discussões sobre gênero e sexualidade, de forma direta ou indireta, no âmbito educacional, notamos sua intrínseca relação com o conceito de cidadania, destacando, primeiramente, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), por servir de parâmetro para as demais ações que surgiram posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) e as DCNs para EPTNM (BRASIL, 2012).

2.3 Cidadania

O conceito de cidadania é um princípio estruturante de muitos textos constitucionais e legitima os direitos sociais, sendo, por isso, de extrema importância compreendê-lo antes de adentrarmos nas leis e políticas públicas. Ademais, considerando a luta LGBTQI+, é importante lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³ representou um marco importante por defender a liberdade e a igualdade de direitos, assim como a proteção à discriminação para todos. No campo educacional, recentemente, a BNCC, ao elencar as competências gerais da educação básica, destaca a valorização da diversidade, o exercício da cidadania e a promoção dos Direitos Humanos, o que reforça a importância de abordarmos o conceito cidadania neste trabalho.

Etimologicamente, a palavra cidadania origina-se do latim, *civitas*, referindo-se aos habitantes gregos. No entanto, conforme os professores Clovis Gorczewski e Nuria Belloso Martin (2011), o seu significado é mais amplo, uma vez que a expressão na Grécia não

¹³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é o primeiro documento de reconhecimento universal de proteção aos direitos humanos. A DUDH foi elaborada com a participação de representantes de todas as regiões do mundo e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 abr. 2021.

contemplava os moradores estrangeiros, os escravizados, os trabalhadores, crianças e as mulheres, ou seja, apenas os homens que faziam parte da nobreza detinham a condição de cidadãos.

Na Grécia antiga, “os não cidadãos não tinham o direito de expressar ideias políticas, nem ao voto, nem a participar dos tribunais ou órgãos públicos; sequer tinham direito ao ócio” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011, p. 37). Foi com o nobre grego Clístenes, também conhecido como o pai da democracia, que o conceito de cidadania passou a ser ampliado na Grécia e se tornou independente da condição de renda, da ocupação de cargos e do direito de voto. Clístenes liderou a revolta popular e reformou a constituição de Atenas em 508 a.C., favorecendo a perda da hegemonia das famílias aristocráticas e o reconhecimento da cidadania aos habitantes gregos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011).

Em Roma, o conceito de cidadania apontava a situação política e os direitos do indivíduo em relação ao estado, também era um *status* do homem livre, condição destinada a poucos. A este respeito, os professores André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2017) esclarecem que a categoria cidadania tinha como objetivo garantir os direitos dos nativos (indigenatos) em relação aos estrangeiros. Esses direitos consistiam em “constituir família, ter servos e libertá-los, contrair obrigações, votar decidindo sobre a paz ou a guerra, opinar sobre a criação de magistrados e ser eleito nas magistraturas” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2017, p. 8), o que correspondia a aproximadamente 90% da população (RIBEIRO, 2002).

Em 338 a.C., após a guerra latina, foi criada em Roma uma nova cidadania: *civitas sine suffragio*, também conhecida como cidadania de segunda classe, ou semicidadania, destinada aos povos conquistados, sem incluir o direito de voto ou de ser votado. No ano de 212 a.C., a cidadania romana passa a ser concedida a todos os habitantes livres do império, decisão do imperador Marcus Aurelius Antoninus, também conhecido como Caracalla. A intenção do governo era arrecadar mais impostos, uma vez que somente os cidadãos eram obrigados a pagar, e aumentar o exército romano, pois o direito de alistar-se era concedido apenas aos habitantes considerados cidadãos (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011).

Observamos, assim, que os conceitos de cidadania e de cidadão irão variar de acordo com o tempo, o contexto cultural e político, em que estiverem inseridos por resultarem de um processo histórico-social, em constante evolução. “Efetivamente, no conceito de cidadania, sempre esteve arraigada uma conotação de privilégio e um limite social, ético, político e econômico frente aos demais indivíduos não incluídos dentro de seu alcance semântico” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011, p. 27).

Desse modo, embora cidadania seja um conceito central e basilar quando se analisa as leis/regulamentos de um determinado país, “não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas da sua história” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2017, p. 8). Porém, ela está sempre relacionada a valores, práticas de direitos e reconhecimento de direitos, que definem e estabelecem seus limites. Nesse ponto, surge um questionamento central: qual a relação da educação com a cidadania?

Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres. (SAVIANI, 2001, p. 8).

O professor Angelo Vitório Cenci (2007) explica a importância de Aristóteles para compreender a relação entre educação e cidadania. Para o filósofo, a educação exerce um papel fundamental na formação do cidadão, sendo necessárias duas condições essenciais: ter tempo livre e fazer parte da *polis*. Desse modo, além dos indivíduos escravizados, mulheres, artesãos e camponeses também são excluídos da cidadania, pois embora possam ser considerados livres, não possuíam o tempo necessário para o aprimoramento das suas qualidades morais. Estas se referem à natureza, ou seja, à condição humana, que difere o homem dos animais, à formação do hábito que permitiria ao homem a aprimorar suas qualidades e à educação, que lhe daria condições de se desenvolver intelectualmente para então tornar-se apto a exercer o papel de cidadão, em outros termos, participar ativamente na administração da *polis*.

Com a queda do Império Romano e o surgimento do feudalismo na Idade Média, a religiosidade passa a imperar sobre a questão política, no entanto, a partir do fortalecimento da monarquia e da formação dos estados nacionais, a noção de cidadania relacionada aos direitos políticos torna a ressurgir, mas reformulada devido à influência cristã, passando então a ser atrelada ao ideal de igualdade (MELO, 2013).

Percebe-se que, ao final da Idade Média, o conceito de cidadania passa a ser ampliado, abrangendo além do caráter político, aspectos como o desejo por liberdade e igualdade, ideais inspirados nos pensamentos dos filósofos Hobbes, Locke e Rousseau¹⁴. Esse período marca a transição de uma organização política familiar para a uma organização jurídica, incorporada

¹⁴ As teorias de Hobbes, Locke e Rousseau serviram de fundamentação filosófica para a concepção de cidadania do liberalismo, influenciando também as Revoluções Burguesas na Inglaterra, no século XVII, a Revolução Francesa, no século XVIII, e a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. (LIMA, 2009).

pelas cidades, surgindo a figura do “burguês” (habitante do burgo, vocábulo de origem germânica que significa cidade) e “vê-se, pois, que a questão da cidadania se põe de forma própria com o advento do capitalismo, que significou a constituição da sociedade burguesa, quer dizer, a sociedade centrada na cidade” (SAVIANI, 2001, p. 7).

Essa nova concepção é marcada pelo surgimento da Modernidade e, com ela, a concepção de liberdade individual do homem e o fim da divisão entre servos e senhores, assim como o surgimento do “indivíduo”, como categoria jurídica e existencial, como bem mostra Michel Foucault em suas obras, e da sobreposição da identidade individual por sobre a coletiva (BOTELHO; SCHWARCZ, 2017).

Os ideais iluministas de liberdade e igualdade, propagados por Locke e Rousseau, serviram de alicerce para as revoluções francesa e inglesa. Segundo Ribeiro (2002, p. 119), “Rousseau pensa a sociedade como uma agregação de indivíduos e a educação como necessária à formação do cidadão livre e, ao mesmo tempo, sujeito às leis”.

Com o avanço da Modernidade, marcada pela forte presença do Capitalismo, o conceito de cidadania passa a pertencer definitivamente ao universo político. Para Kant, (*apud* RIBEIRO, 2002), a cidadania moderna é constituída de três princípios: liberdade, igualdade e independência. Porém, a visão kantiana difere do ideal revolucionário de cidadania presente em Rousseau, definindo “os limites dos princípios de liberdade e de igualdade em que está alicerçada a cidadania burguesa, limites estes que irão definir a educação básica destinada às camadas populares” (RIBEIRO, 2002, p. 120).

O princípio de independência presente em Kant revela o caráter da cidadania kantiana, que se define pelo gênero masculino, pela raça branca, pela cultura europeia e pela propriedade privada do conhecimento e dos meios de produção (terras e indústrias). Conforme, a professora Marlene Ribeiro (2002, p. 120), “é no princípio de independência que as restrições à participação política, campo peculiar ao exercício da cidadania, são postas com maior clareza, no pensamento de Kant”.

Observa-se que o princípio de cidadania presente na antiguidade, assim como na Idade Média e na Idade Moderna, apresenta uma série de restrições e não contempla os indivíduos de forma justa e igualitária. O pesquisador Getúlio Costa Melo (2013) aponta que o conceito de cidadania sofreu avanços significativos apenas nos séculos XIX e XX. Segundo o autor, o desastre provocado pelas guerras mundiais causou grande repercussão na sociedade civil e nos órgãos internacionais, sendo determinante para que o ideal de cidadania passasse a ter uma relação direta com os direitos humanos, o que impulsionou a criação da Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. Pelo exposto,

observa-se que “todo processo constitucional sucede a um fato político de primeira grandeza: uma revolução, um golpe de estado, uma alteração substancial na correlação de forças da sociedade” (CARDOSO JR., 2009, p. 37). Dito isso, torna-se relevante compreender minimamente o cenário histórico-político por trás do processo de construção da Constituição Federal brasileira, de 1988.

A partir dos anos 70, o conceito de cidadania associa-se “ao exercício do convívio entre iguais e em sociedade, mas também a um exercício de diferenças, e de diferenças entre iguais. É nessa época que surgem os movimentos de minorias e uma compreensão diferente da ideia de igualdade, com diversidade” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2017, p. 10).

Com o declínio da ditadura brasileira, as décadas de 70/80 foram marcadas pela ascensão de diversos movimentos sociais como o movimento agrário, o movimento dos trabalhadores, os movimentos feministas, o movimento negro unificado e o movimento homossexual, cujos desdobramentos fizeram surgir o movimento LGBTQIA+, e cada grupo passou a reivindicar reconhecimento e igualdade de direitos perante a justiça brasileira. Esse cenário brasileiro, movido pelas reivindicações dos variados movimentos sociais, antecede e reverbera na construção da Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por assim ser chamada pelo deputado Ulysses Guimarães (CARDOSO JR., 2009).

Já na Bolívia, em 1826, o filósofo Simón Rodríguez, juntamente com Simón Bolívar, seu ex-aluno, cria a Escola Filosófica Popular, “uma espécie de *lócus* para uma revolução educacional” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 39).

Para compreender melhor o caráter revolucionário da escola filosofia popular, é necessário recordar que a Bolívia foi uma colônia de exploração da Espanha, entre os séculos XVI e XVIII, caracterizada pela escravidão e opressão dos povos indígenas, originários da região. Embora a população boliviana fosse composta majoritariamente por indígenas e mestiços, a sociedade era estruturada por um sistema de castas, no qual uma minoria branca era detentora do controle e privilégios da nação (DURÁN; KOHAN, 2018).

Em meados do século XVIII, o império espanhol passou por diversas reformas, em especial, no campo educacional. A educação tradicional, com caráter apenas formativo, foi substituída por uma educação vinculada ao trabalho, com o objetivo de promover o progresso econômico, social e cultural. As classes mais populares eram responsáveis por gerar a mão de obra necessária para a modernização e industrialização do império. Para cumprir com este objetivo, diversas instituições foram criadas, porém a divisão de castas também estava presente na esfera educacional, ou seja, as melhores escolas eram destinadas à educação das crianças da elite e as piores escolas para aquelas que ocupavam o nível mais baixo na escala

de castas. Existiam, portanto, “escolas para a elite branca, outras para as elites dos povos originários, outras para o comum dos povos originários, outras para crianças brancas pobres, outras para crianças cristãs e outras para órfãos” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 40).

A proclamação da independência da Bolívia ocorre em 1825, iniciando a era republicana, com o governo de Simón Bolívar. Contudo, percebe-se que a mentalidade colonizadora espanhola permanece vigente, mesmo após o fim da colonização, assim como a discriminação racial e separação da sociedade em classes sociais bem delimitadas (OBREGÓN; FABRIZ, 2015).

Nesse cenário, Simón Bolívar, Diretor de Ensino Público, em 1825, nomeia Rodríguez como Diretor de Ciências Físicas, Matemáticas e Arte, e uma de suas funções era criar uma escola em cada capital dos Departamentos. A primeira escola, fundada em Chuquisaca, rompe com a divisão de classes existente na cidade e, a partir de uma lógica decolonial, Rodríguez inicia seu projeto com o “Colégio de Órfãos e Garotos de Carpintaria”, também conhecido como escola popular, recebendo as crianças de diferentes classes sociais, como iguais.

Rodríguez aceita os meninos e meninas das diversas castas no mesmo lugar no qual os poderosos pensavam educar exclusivamente seus filhos. Derruba paredes, abre janelas para que as meninas se comuniquem com os meninos, recebe deficientes físicos, desamparados e todos aqueles que precisam de proteção. (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 43).

Durán e Kohan (2018) chamam atenção para o nome “Colégio de Órfãos e Garotos de Carpintaria”, por trazer duas identidades destinadas àqueles que eram excluídos socialmente, ou seja, os órfãos, que não eram reconhecidos e tão pouco bem vistos pela sociedade, e a referência aos garotos de carpintaria, que fazia uma alusão aos trabalhos manuais para todos, sem fazer distinção da origem de seus alunos. Segundo os autores, o nome por si só já representava uma provocação à elite do império.

O aspecto revolucionário proposto pela Escola Filosófica Popular justifica-se por diferir das demais instituições de ensino, que também acompanhavam a divisão da sociedade em castas, ou seja, de acordo com a condição social do aluno. Enquanto as escolas da época exigiam e delimitavam a aceitação dos estudantes de acordo com a sua classe, a Escola Filosófica Popular recebia as crianças sem distinção, por entender que todas as crianças mereciam condições iguais de estudo. “Na escola popular, pela primeira vez na América, a igualdade cidadã é afirmada como um princípio geral da escola e não como um objetivo: ‘escola para todos porque todos são cidadãos’” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 44).

Porém, a igualdade cidadã foi entendida como uma ameaça à ordem pela população conservadora da cidade e a escola popular não durou muito tempo, sendo demolida logo após

Rodríguez viajar para implantar o projeto em outra cidade e, posteriormente, substituída por uma escola destinada a instrução de meninos pobres, outra à educação de senhoritas e um lar de idosos. Ressaltamos a importância simbólica do ato de se demolir uma estrutura para a construção de outra, deixando-nos a impressão da necessidade de se remover qualquer resquício do ideal de uma formação justa e igualitária para todos.

O projeto, idealizado por Simón Rodríguez e por Simón Bolívar, se balizou em um conceito de cidadania como condição originária e não como uma formação a ser desenvolvida, pois “a escola filosófica popular não forma cidadãos como dizem pretender as escolas da atualidade, os cidadãos, sem distinção de gênero, classe, etnia e idade formam a escola filosófica popular” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 44).

A escola filosófica popular é verdadeiramente inovadora e transformadora não pela inclusão de mais pessoas de diversas estratificações, mas pela forma como isso é feito. A função política da escola filosófica popular é apresentar a igualdade como princípio indemonstrável, mas também inegociável, e seguir todas as consequências que surgem dessa afirmação. (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 85).

Como vimos, a noção de cidadania está relacionada também aos direitos políticos e, como afirmam Durán e Kohan, “a dimensão social de povo tem uma estreita relação com a sua dimensão jurídico-política visto que, a partir dela, decide-se quem pode participar da vida política, as formas dessa participação e quem fica excluído” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 67). Assim como na Grécia, onde escravos, mulheres, artesãos e camponeses eram excluídos de seus direitos, na Bolívia as castas inferiores também sofriam diferenciação e exclusão. Esses sujeitos destituídos de direitos não eram considerados cidadãos.

A concepção de cidadania presente no pensamento visionário de Simón Rodríguez, parte do princípio de que “uma república independente e soberana só pode existir na América se incluir um povo inteiro de cidadãos” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 74). Para Rodríguez, em uma república, ninguém poderia ser excluído e, por isso, se fazia necessário uma escola que incluísse todo povo, em qualidade de iguais.

Nessa perspectiva de Rodríguez, se todos nascem cidadãos, a cidadania não pode ser algo a ser ensinado na escola para ser exercido posteriormente, pois o ato de nascer já implica o seu exercício e, conseqüentemente, está em consonância com a diversidade, uma vez que cada cidadão tem suas especificidades, físicas, culturais, ideológicas, sociais, sexuais, afetivas e históricas.

No entanto, “a produção de subcidadãos, da cidadania condicionada, é inseparável em nossa formação histórica da produção e manutenção dos desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1403), conforme visto anteriormente. A igualdade cidadã é, muitas vezes, compreendida

como uma ameaça à ordem social, aos privilégios econômicos e toda estrutura classista, cultural, racista e sexista, por isso tão complexa é a sua efetivação (ARROYO, 2018).

O não-reconhecimento da cidadania-humanidade tensiona nossa história e instigou e instiga velhas e novas lutas por reconhecimento de uma cidadania e humanidade plena, não condicionada nem à igualdade escolar. Lutas postas não só por elites republicanas, mas pelos grupos sociais, étnicos, raciais vitimados por uma escola que continua a reproduzir nossa sociedade de castas. (ARROYO, 2018, p. 14).

Percebe-se assim que, historicamente, a noção de cidadania não contempla a todos e todas e, por isso, o modelo de escola proposto por Simón Rodríguez, é denominado por Durán e Kohan (2018) como revolucionário, por partir do princípio de que a cidadania é inerente à condição humana. Contudo, embora os direitos constitucionais tenham como fundamento a cidadania, assim como a dignidade da pessoa humana e apresente o objetivo de promover o bem de todos, sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1988), não podemos ignorar as relações de poder e saber nas quais estamos imersos. Os conceitos foucaultianos de poder, saber e resistência, sobre os quais versaremos a seguir, nos darão subsídios para compreender as ações afirmativas como uma ferramenta potente de transformação política, econômica e social.

2.4 Relações poder-saber, sexualidade e resistência

Michel Foucault nasceu em Poitiers, na França, em 1926, formou-se em filosofia em 1948 e em psicologia em 1949, especializando-se em psicopatologia (1952) e psicologia experimental (1953), apresentando duas teses de doutorado (AZEREDO, 2019).

A obra foucaultiana tem como objetivo principal compreender os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Buscando, portanto, compreender como os indivíduos se constituem e são constituídos, o filósofo francês passa a analisar os discursos a partir de uma abordagem arqueogenealógica. Sucintamente, a arqueologia concentra-se em investigar o discurso e a legitimação de saberes, enquanto a genealogia apresenta um caráter político, cuja intenção é entender as implicações desses saberes, como eles se manifestam e produzem poder (TRAJANO, 2017).

Veiga-Neto (2017), inspirado na divisão da obra foucaultiana sugerida por Miguel Morey, compreende que o filósofo se movimenta a partir de três domínios, sendo eles: o do *ser-saber*, que corresponde à fase arqueológica, o do *ser-poder* à fase genealógica, cujos estudos servirão de base para a formação do terceiro domínio, o do *ser-consigo* (AZEREDO, 2019). Dito isto, a professora Luciana Azeredo (2019, p. 81) salienta que esses eixos

encontram-se “entrelaçados e imbricados” e “em constante (re)construção e (trans)formação”, devido à complexidade das obras do autor.

A fase foucaultiana em que se encontra mais especificamente esta pesquisa é a genealógica, fase em que Foucault se debruça sobre “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2017, p. 56). Logo, a sexualidade passa a interessar como uma forma de subjetivação e não como o estudo dos “comportamentos, condutas e práticas sexuais em si”, mas como o seu “sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo” (VEIGA-NETO, 2017, p. 80).

No primeiro volume da história da sexualidade, Foucault desmistifica a ideia de que a influência política sobre o sexo ocorra por meio da repressão, com origem no cristianismo, ou capitalismo. Na realidade, ele observa uma proliferação, uma incitação de discursos sobre sexo, em especial, nas instâncias de poder, como forma de se obter meios e informações para disciplinar os corpos e organizar sociedades. De acordo com o filósofo, “por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 26). Logo, mecanismos diversos foram utilizados para que o discurso sobre o sexo pudesse ser efetivado, de forma legítima, como o caso da confissão. “Cumprir falar de sexo como de uma coisa que não deve simplesmente condenar, ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1988, p. 27).

Partindo dessa lógica, de se administrar a sexualidade, Foucault esclarece que se instaura uma verdadeira “polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 1988, p. 28). Assim, o sexo passa a ser policiado, tornando-se um objeto de análise e também de intervenção, por meio do controle de natalidade, nascimentos e casamentos da população, envolvida em uma “teia de observações sobre o sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 29).

Percebe-se, portanto, que o discurso sobre a sexualidade se dispersa, deixa de ser restrito à moralidade cristã, passando a manifestar-se também em disciplinas como medicina, psiquiatria, demografia, entre outras, cujo objetivo consiste em classificar, especificar, contabilizar e regular a prática sexual, em sistemas de utilidade, revelando uma nova mentalidade, na qual “o sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 1988, p. 27).

Dentro desse contexto, as escolas também passaram a cumprir seu papel, legitimando agentes e discursos sobre a sexualidade, sendo:

[...] inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes, pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falarem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então falar de sexo com as crianças, fazer elas mesmo falarem, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 31-32).

A partir da constatação de que a hipótese repressiva não corresponde à realidade sobre a história do discurso da sexualidade no ocidente e que há na verdade uma incitação desses discursos, uma vontade de saber em diversas esferas sociais, o filósofo compreende que o sexo passa a ser constituído em “objeto de verdade”, originando uma “*scientia sexualis*” (FOUCAULT, 1988, p. 56), produzida por jogos de saber-poder, com a “tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico” (FOUCAULT, 1988, p. 66).

A confissão abordada por Foucault ao referir-se à *scientia sexualis*, não se restringe ao ato confessional da igreja, mas à produção de discursos de verdade sobre a sexualidade, que “adquiriram uma regularidade científica e foram relacionadas a discursos científicos, como psicoterapia e procedimentos médicos, o que fez com que operassem como práticas de dominação social” (TRAJANO, 2017, p. 18).

Foucault vê na confissão, sobretudo na confissão da sexualidade, um componente central na expansão das tecnologias punitivas e disciplinares sobre os corpos e populações, trabalhadas mais detalhadamente pelo autor em *Vigiar e Punir*. Sua intenção é explorar a história da confissão e sua ligação com a religião, o poder político e as ciências médicas, compreendendo seu funcionamento como uma verdadeira tecnologia do eu, que supostamente revelaria nosso significado mais profundo. Além disso, procurou investigar como o discurso científico, supostamente imparcial, sobretudo o médico, tornou-se tão dominante na sociedade ocidental. (TRAJANO, 2017, p. 18).

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2020)¹⁵ estuda as relações de poder a partir de suas transformações e constituições históricas, analisando o poder em suas extremidades e destacando a presença dessas relações em toda a estrutura social, não estando o poder apenas concentrado no Estado. Para Foucault (1988, p. 89), todos exercem e são vítimas do poder em contextos variados, pois “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares”.

Conforme Foucault (1988), no final século XVIII, são desenvolvidas ao menos quatro estratégias de poder acerca da sexualidade e quatro objetos de saber produzidos a partir dessas

¹⁵ A obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* foi publicada em 1975, na França. Título original: *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*.

estratégias: a histerização do corpo da mulher, tendo como objeto a mulher histérica; a pedagogização do sexo da criança, tendo como objeto a criança masturbadora; a socialização das condutas de procriação, sendo seu objeto o casal malthusiano¹⁶ e a psiquiatrização do prazer perverso, cujo objeto é o adulto perverso, sendo incluído nessa categoria o que era considerado como desvio da sexualidade (SANTOS, 2013). Essas estratégias de poder correspondem ao que Foucault chama de dispositivo da sexualidade, ou seja, “as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, p. 40), que envolvem:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (REVEL, 2005, p. 40, supressão da autora).

O dispositivo da sexualidade opera na fabricação de verdades que se instauram através de estratégias de disciplinamento, que se iniciam no contexto familiar e, posteriormente, atingem toda sociedade (TRAJANO, 2017). As crianças foram duramente impactadas pelo dispositivo da sexualidade, pois a educação se torna um lugar de destaque para a educação sexual na infância por receber “um conjunto generalizado de demandas comportamentais e científicas sobre a sexualidade em geral” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 245) como, por exemplo, a masturbação infantil, vista como doença, fazendo-se necessário a intervenção de um governo externo, como a medicina, que passa a desempenhar a função de “normalização da sexualidade infantil e familiar” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 245).

Nesse contexto, Foucault apresenta a institucionalização da figura do homossexual e a patologização da homossexualidade a partir dos discursos e saberes instituídos pela medicina e pela psiquiatria como regimes de verdade, instituindo o certo e o errado, o normal e o anormal, “em uma complexa rede de saber e poder de psiquiatrização, de jurisdição e de escolarização” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 244).

No livro *Vigiar e Punir*, Foucault (2020) faz apontamentos sobre como saber e poder estão intimamente ligados, ou seja, “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2020, p. 31). O saber é determinado por um conjunto de elementos históricos e sociais presentes nas práticas discursivas, capazes de

¹⁶ Malthusianismo: teoria do economista Malthus sobre o controle da natalidade. Malthus era contra o sexo e os filhos fora do casamento, sendo que a união conjugal (unicamente heterossexual) tinha função prioritariamente procriativa. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94508.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

definir áreas sociais, econômicas, geográficas e linguísticas (FOUCAULT, 2008). Assim, o saber atribui autoridade e legitimidade ao poder.

Dessa forma, os discursos pedagógicos são discursos de saberes, produtores de verdades, e estão intrinsecamente relacionados ao poder. A sexualidade presente nesses discursos é classificada por Foucault (1988) como um dispositivo histórico, no qual se destacam jogos de poder que reforçam discursos construídos ao longo do tempo e atuam sobre os sujeitos, normalizando comportamentos e reproduzindo saberes instituídos como verdades. Assim sendo, o dispositivo está sempre contido em um jogo de poder e está conectado a uma ou mais configurações de saber que dele nascem e ao mesmo tempo o condicionam (FOUCAULT, 1979).

Como já mencionado, Foucault (1979) esclarece que o dispositivo pode ser considerado como uma rede que se estabelece entre elementos variados, que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, enunciados científicos, leis, afirmações filosóficas, morais, filantrópicas, o que é dito e o que é silenciado, e, esses elementos reunidos são produtores de saberes, de regimes de verdade e intenções de poder. Assim, o dispositivo da sexualidade é um dispositivo de controle, regulação, gerenciamento dos corpos e de fabricação de subjetividades, que produz e define formas de sexualidade legítimas e ilegítimas, cujo objetivo é a manutenção das relações de poder, a produção e delimitação dos modos de existir, docilizando os corpos, tornando-os úteis, previsíveis e passíveis de controle.

Nessa esteira, Louro (2001) salienta que a sexualidade tem sido objeto de estudo ao longo dos últimos séculos e vem sendo “descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e normatizada pelas instituições de ensino” (LOURO, 2001, p. 193). Por meio das disciplinas educação moral e cívica ou educação sexual, muitas escolas limitam-se a discutir a sexualidade pelo ponto de vista médico, biológico e preventivo, porém, sem abordar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Sobre o papel da escola, Louro (1997, p. 81) ressalta que:

[...] é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 81)

O efeito normalizador instituído pelo dispositivo da sexualidade foi fundamental para a instauração dos mecanismos de saber e poder que se desenvolveram a partir do século XVIII, por meio do poder disciplinar e da biopolítica. A partir da noção de sujeito nascida no

século XVIII, surge o poder disciplinar, denominação utilizada por individualizar o sujeito e fazer uso de técnicas disciplinares para docilizá-lo, ou seja, torná-lo maleável, domesticável, com o intuito de fazê-lo útil aos interesses econômicos. Foucault (2020) destaca a presença dessas técnicas disciplinares a partir da institucionalização das escolas e outras instituições como presídios, quartéis, hospícios, fábricas, entre outras. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2020, p. 135).

No decorrer das obras de Foucault, vemos o corpo não em sua concepção orgânica, mas como um objeto e alvo do poder, submetido a diferentes dispositivos. De acordo com Foucault (2020, p. 29), “é sempre do corpo que se trata”, pois, “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Foucault (2020) pontua que o poder disciplinar parte do princípio de que quanto mais dócil se torna o corpo, mais ele se torna produtivo, e vice-versa.

Inspirado em Jeremy Bentham, que descreve o Panóptico, um modelo de prisão, cuja arquitetura permitia vigilância e controles permanentes, sem que o presidiário pudesse enxergar o vigia, Foucault (2020) apresenta o panoptismo como um dispositivo do poder disciplinar, baseado no controle e na vigilância dos corpos, uma vez que o sujeito é levado a sentir-se vigiado. Para melhor compreensão do Panóptico de Bentham, trazemos a figura a seguir:

Figura 1 – Panóptico



Fonte: <https://universodafilosofia.com/2017/12/o-panoptico-de-foucault-em-vigiar-e-punir/>

As técnicas disciplinares atuam nos detalhes, na distribuição intencional dos sujeitos no espaço, na regulamentação do tempo, na seriação das atividades e na distribuição de forças. Foucault (2020) sinaliza que instituições sociais, como as escolas, famílias e outras,

incorporaram o modelo panóptico com o mesmo objetivo de controlar, vigiar os corpos e torná-los produtivos, assim como no sistema penal.

Em suma, o poder disciplinar apresentado age por meio do adestramento dos corpos, cujo objetivo não é recorrer à força e obrigar um indivíduo a um determinado comportamento, mas sim induzi-lo por meios de técnicas sutis de controle (FOUCAULT, 2020).

Já na segunda metade do século XVIII, nasce o que Foucault (1988) denomina como biopoder, proveniente da biopolítica, cujo foco é o corpo coletivo e não mais o indivíduo/sujeito. O objetivo do biopoder é a regulamentação dos processos de massas, por isso, não descarta a técnica disciplinar, mas passa a aplicá-la de forma coletiva. A biopolítica surge a partir da necessidade de se apresentar novas formas de governo, uma vez que a categoria “população” surge como uma demanda econômica e política (FOUCAULT, 1988).

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. (FOUCAULT, 1988, p. 27).

Foucault analisa uma transição da arte de governar do final do século XVI para o século XVII, a partir de uma nova racionalidade, por ele denominada como governamentalidade, ou seja, “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população” (REVEL, 2005, p. 54). Essa nova arte de governar passa a incorporar ações do poder disciplinar, de forma individualizante e da biopolítica, visando ao coletivo, ao desenvolver técnicas de controle e segurança por meio do governo (REVEL, 2005).

A biopolítica assume a tarefa de administrar a população, ocupando-se de gerenciar a saúde, a alimentação e a sexualidade, sob a condição de gerar bem-estar social, contudo, a biopolítica implica “não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (REVEL, 2005, p. 55). Nesse sentido, a população, segundo Revel (2005, p. 55) é “suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho”. Ademais, a autora salienta que a noção de biopolítica nasce historicamente com o surgimento

de uma nova racionalidade política: o liberalismo¹⁷. Sendo assim, Foucault (1979) esclarece que o poder não deve ser visto como algo meramente repressivo e negativo. Para o pesquisador francês, o poder deve ser encarado como “uma rede produtiva” por ser gerador de saberes e possibilitar estratégias de resistência.

Entende-se por estratégias de resistência “a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação” (REVEL, 2005, p. 74), de lutar contra as formas de subjetivação presentes nos dispositivos. Essas estratégias de resistência são inerentes às relações de poder, “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Assim como o poder está em toda parte, o mesmo ocorre com as resistências, logo, ambos estão imbricados, pois, “tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações” (REVEL, 2005, p. 74).

Segundo o filósofo francês nos prendemos aos mecanismos de exercício do poder e o fazemos “porque aqueles que estão inseridos nessas relações de poder, que nelas estão implicados podem, em suas ações, em sua resistência e rebeldia, escapar delas, transformá-las, não lhes serem submissos” (FOUCAULT, 2010, p. 344).

Nesse sentido, o poder é compreendido de uma forma positiva, pois ele produz saberes e verdades e, se por um lado ele age por meio da interdição de determinadas ações, por outro, ele permite e produz tantas outras. Desse modo,

Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 71).

À guisa de encerramento desta seção, retomamos aqui a noção de poder proposta por Foucault, como gerador de saberes e de resistência e, entendemos que as ações afirmativas realizadas nas/pelas instituições podem ser consideradas como mecanismos de resistência, uma vez que promovem um espaço de debate acerca de políticas educacionais voltadas para a diversidade, o que pode contribuir para a conscientização crítica de discentes e docentes sobre a temática pois, a partir da problematização, o sujeito passa a questionar as relações de poder e saber que o envolve e os discursos de verdade a que está sujeito, assim como (re)pensar tais questões sob novas perspectivas.

¹⁷ “A palavra liberalismo se justifica pelo papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida sem dúvida, mas também produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitar-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente. Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco - o livre jogo dos interesses individuais – compatível com o interesse de cada um e de todos” (FOUCAULT, 2008, p. 526).

Antes de passarmos ao capítulo seguinte, no qual, entre outros, elencaremos ações afirmativas realizadas no período de 2018 a 2021, na rede federal de ensino em Minas Gerais, traremos a seguir, uma breve exposição sobre o conceito de ação afirmativa.

2.5 Ações afirmativas

Buscando compreender na História do Brasil quais foram as primeiras intenções de governo mais próximas das políticas públicas que nós conhecemos atualmente, e o que originou a criação das ações afirmativas, identificamos o surgimento das primeiras iniciativas de assistência social no Brasil colonial. Nesse período, a igreja católica, as sociedades beneficentes e as Santas Casas de Misericórdia prestavam auxílio à comunidade mais carente. Porém, esse auxílio, de caráter assistencialista, não tinha como intenção a reparação histórica aos grupos marginalizados e a promoção da igualdade (FARAH, 2007).

A partir da década de 1930, o Estado passou a intervir na economia e na área social, buscando comprometer-se com o desenvolvimento do país. Inicialmente temas como previdência social, transporte público, moradia e saúde eram centrais na ação governamental. Depois que o Estado passou a assumir a responsabilidade pela execução desses serviços sociais, eles passaram a ser considerados como políticas públicas (FARAH, 2007).

Na década de 1930, a estrutura econômica e a sociedade brasileira começaram a se modificar, passando de um modelo agrário exportador para um modelo urbano e industrial. A incorporação de novos temas na agenda governamental se deu conforme as necessidades da população foram se modificando e a pressão exercida por diversos atores e movimentos sociais foi aumentando (FARAH, 2007).

De uma agenda tímida inicial, na década de 1930, centrada na Previdência Social, ocorreu uma progressiva inclusão de novos temas, como a saúde e a habitação, processo em que se destaca também a crescente complexidade de cada um dos temas. Assim, de uma indiscriminação inicial de necessidades em cada uma das áreas, passa-se, já nos anos 1980, ao reconhecimento da diversidade da população atendida e à proposição de políticas que incorporem esta diversidade. (FARAH, 2007, p. 119)

As ações afirmativas nascem a partir desse contexto, podendo ser definidas “como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional” (GOMES; SILVA, 2001, p. 94).

O termo “ações afirmativas” surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, após a guerra de secessão, entre os estados do Norte e do Sul do país. A grande divergência entre os

estados consistia na defesa da escravidão, predominante no Sul, e o trabalho livre assalariado adotado pelos estados do Norte. Nesse período, o movimento negro torna-se uma das principais forças atuantes e, com o apoio de lideranças políticas, as leis segregacionistas começam a ser extintas. Em 1965, em um cenário de reivindicações por igualdade racial, cria-se nos Estados Unidos, a Ordem Executiva “*affirmative action*”¹⁸, com o intuito de fornecer apoio aos grupos mais vulneráveis e impactados pela discriminação, assim como a melhoria de oportunidades para a população negra (MOEHLECKE, 2002).

A ideia das ações afirmativas expandiu-se para diversos países da Europa, estendendo sua proposta inicial, às minorias étnicas, raciais e às mulheres. As primeiras iniciativas europeias surgem em 1976, a partir de ações voluntárias, programas governamentais, leis, orientações jurídicas, etc. No Brasil, a discussão sobre as ações afirmativas inicia-se em 1968, quando se começa a pensar sobre a criação de uma lei determinando a obrigatoriedade de vagas destinadas à população negra em empresas privadas. Porém, somente em 1980, o projeto de lei nesse sentido foi criado, entretanto, não foi aprovado (MOEHLECKE, 2002).

No ano de 1984, a Serra da Barriga, antigo Quilombo dos Palmares, passa a ser patrimônio histórico brasileiro e, em 1988, em comemoração ao Centenário da Abolição da escravidão e em resposta às manifestações populares, cria-se a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com o objetivo de reduzir as diferenças sociais da população negra (MOEHLECKE, 2002). Ainda em 1988, a Constituição de 1988 é oficializada, consolidando o regime democrático no Brasil. O princípio de igualdade presente na CF/1988, como assinala a advogada Luciana Dayoub Ranieri de Almeida (2011), faz referência às palavras início/começo, ou seja, elemento primeiro, alicerce fundamental e estruturante da Constituição.

Conforme o professor Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), o princípio de igualdade faz parte de uma construção jurídica iniciada a partir das primeiras experiências revolucionárias ocorridas na França e nos Estados Unidos e consiste na afirmação da igualdade formal perante a lei, aplicada a todos, sem diferenças ou privilégios e, segundo o filósofo Norberto Bobbio (1997), trata-se de uma característica fundamental à democracia. No entanto, essa concepção de igualdade formal, herdada da revolução francesa e da americana, apresenta uma ideia “estática” (GOMES, 2001) e, conforme aponta Norberto Bobbio (1997,

¹⁸ Expressão norte-americana referente ao Decreto Executivo nº 11.246 do presidente L. Johnson, determinando a criação de oportunidades iguais no mercado de trabalho para todos os cidadãos, proibindo qualquer ato de discriminação. Fonte: Revista Brasileira de Estudos Jurídicos, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.

p. 13), é preciso que se especifique em que se constitui essa igualdade, respondendo a duas perguntas essenciais: “igualdade entre quem?” e “igualdade em quê?”.

Os estudos de Política e Direito demonstram que a igualdade como princípio, como determina a Constituição, não corresponde à realidade e não se faz suficiente para ofertar as mesmas condições e oportunidades para indivíduos oriundos de contextos tão distintos, como classe, gênero, cor e especificidades tão singulares (GOMES, 2001). Desse modo, a igualdade jurídica passa a ser questionada e surge uma nova concepção de igualdade: uma igualdade substancial, também conhecida como igualdade material, cuja materialidade implica na sua efetivação concreta na realidade. Isto significa falar não em igualdade de oportunidades, mas em igualdade de condições.

Imperiosa, portanto, seria a adoção de uma concepção substancial da igualdade, que levasse em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação. (GOMES, 2001, p. 131)

Sendo assim, o princípio de igualdade, além do caráter jurídico, passa a ser um objetivo constitucional, atribuído não só ao Estado, como também à sociedade, buscando a sua efetiva concretização. Dessa forma, ação afirmativa pode ser definida como “ferramenta de concretização efetiva da igualdade no universo fático real, direcionada a corrigir distorções históricas geradas por preconceitos” (ALMEIDA, 2011, p. 15), distorções estas que ferem o princípio constitucional de igualdade.

Outro aspecto importante em relação às ações afirmativas que merece destaque é o seu caráter preventivo, pois, ao contrário das políticas antidiscriminatórias, que apresentam propostas de reparação/punição, as ações afirmativas visam evitar que a discriminação ocorra (ROCHA, 1996).

O professor Gomes (2001) salienta ainda que o desenvolvimento de um país está atrelado ao seu desenvolvimento social, pois não há registros históricos de nações que alcançaram o avanço e o progresso econômico baseando suas ações em políticas de exclusão, logo, a promoção de ações afirmativas se refere, de modo sucinto, a:

[...] um mecanismo sociojurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo. (GOMES, 2001, p. 132-133).

As ações afirmativas que rastreamos neste trabalho visam defender os direitos de grupos social historicamente marginalizados como é o caso dos *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, entre tantas outras identidades não reconhecidas, tampouco valorizadas pela cultura heteronormativa, conforme veremos a seguir.

2.6 Ações afirmativas realizadas na rede federal em Minas Gerais de 2018 a 2021

Como vimos anteriormente, as relações de saber-poder desenvolveram ao longo da história mecanismos sutis de regulação e controle dos corpos por meio dos discursos e das práticas sociais (FOUCAULT, 1988). Nesse sentido, Fry (1982) nos dá exemplos de como essas relações se desenvolveram a partir da década de 40 com o controle da natalidade, a distinção de papéis considerados apropriados para indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino e a perseguição dos que eram considerados “degenerados sexuais”, por fugirem da norma instituída. O dispositivo da sexualidade está, portanto, intimamente ligado ao exercício do poder, com o objetivo de “proliferar, inovar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1988, p. 118).

O dispositivo da sexualidade é um dos instrumentos que permite e serve de apoio a diversificadas manobras e estratégias de poder (FOUCAULT, 1988). Com o surgimento do capitalismo e a ascensão da sociedade burguesa, sexo e trabalho são inconciliáveis do ponto de vista produtivo e, dessa maneira, nesse período, inicia-se o controle e policiamento dos discursos, ou seja, “a necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor e proibição” (FOUCAULT, 1988, p. 28). Todavia, o filósofo francês pontua que “o discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1988, p. 110). Assim, destacamos o surgimento do movimento LGBTQIA+ na década de 70, como esclarecido anteriormente, período marcado pelo enrijecimento da ditadura no Brasil.

Prendemo-nos aos mecanismos de exercício do poder e o fazemos “porque aqueles que estão inseridos nessas relações de poder, que nelas estão implicados podem, em suas ações, em sua resistência e rebeldia, escapar delas, transformá-las, não lhes serem submissos” (FOUCAULT, 2010, p. 344). Dito de outro modo, a resistência é inerente ao poder, um não existindo sem o outro. As ações afirmativas, como vimos, surgem com o objetivo de efetivação da igualdade de direitos e, logo, a nosso ver, como possibilidade de resistência aos que se encontram à margem da sociedade, na condição de subcidadãos. Portanto, nesta

pesquisa, as ações afirmativas são entendidas como micropoderes e um potente recurso de resistência por reconhecer, legitimar e promover reflexões e ações em prol da efetivação da igualdade de direitos para toda comunidade LGBTQIA+. Nesse sentido, ressaltamos que os corpos LGBTQIA+ possuem marcadores distintos, sendo que isso pode ser percebido na própria terminologia LGBTQIA+. Nela, o símbolo “+” representa as diversas possibilidades de orientação sexual e de gênero, demonstra o pluralismo de identidades e lutas que se somam a aspectos como classe e raça e reverberam em variadas formas de subcidadania, discriminação, marginalização e exclusão social.

Em uma busca inicial realizada em sites e mídias sociais institucionais, fizemos um levantamento das ações afirmativas sobre diversidade sexual e de gênero, promovidas pela rede federal em Minas Gerais, algumas delas promovidas por instituições profissionais técnicas de nível médio. Para compreendermos melhor a motivação dessas instituições, faremos um breve relato sobre a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

A primeira iniciativa do governo federal em instituir a educação profissionalizante se deu no século XIX, com o Presidente da República, Nilo Peçanha. Ao assumir a presidência, Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, inaugurando nas capitais dos Estados brasileiros, as Escolas de Aprendizagem Artífices, destinadas a ofertar o ensino primário gratuito para os filhos da classe operária (BRASIL, 1909). No decreto assinado, o presidente justifica a criação das escolas, considerando que,

[...] se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos **úteis à nação**. (BRASIL, 1909).

Nota-se que a educação profissionalizante, destinada às classes menos favorecidas, nasce com o objetivo de atender às necessidades de mão de obra do país. Em sua fala, Nilo Peçanha, com um discurso neoliberal e capitalista, deixa claro o intuito de “formar cidadãos úteis à nação”, o que nos remete à docilização dos corpos, como apontou Foucault (2020). Segundo filósofo, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2020, p. 134).

Seguindo os fatos históricos, com o advento da primeira guerra mundial, a falta de acesso às mercadorias estrangeiras favoreceu o crescimento de fábricas e indústrias nacionais, sendo necessário um aumento de mão de obra e, conseqüentemente, de escolas profissionais, consolidando assim o ensino profissionalizante para os jovens menos abastados.

É importante salientar que os professores que atuavam nas Escolas de Aprendizagem Artífices não tinham formação pedagógica para tal. Eram trabalhadores das fábricas e não detinham de conhecimento teórico, apenas o conhecimento empírico necessário para o exercício da profissão. Em contrapartida, os filhos da elite brasileira frequentavam escolas formais, cujas aulas eram voltadas para o aprimoramento da capacidade intelectual dos estudantes, sendo ministradas por professores formados para o exercício da docência (BRASIL, 1909). Observamos o início da dualidade estrutural do ensino profissionalizante, com objetivos distintos para a elite e para a classe operária; de um lado, um ensino cujo objetivo era formar intelectuais e, do outro, uma educação destinada a formar trabalhadores instrumentais, contribuindo para a manutenção do *status quo* e privilegiando uma pequena parte da população brasileira.

No ano de 1937, já no governo de Getúlio Vargas, por meio da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizagem Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, ampliando o ensino profissional a todos os níveis de ensino, não somente ao primário (FONSECA, 1961). Mais adiante, no ano de 1942 a 1946, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, promoveu diversas mudanças no cenário do ensino profissional, organizando o ensino industrial e comercial através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e modificando o ensino secundário, conforme a descrição a seguir:

O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. Na realidade, só o ensino comercial, dentre estes, adquiriu maior extensão. Era um ensino obviamente de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores, como deveria ocorrer com o ensino secundário. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205-206).

A Reforma de Capanema perpetuou a divisão do sistema educacional de acordo com a divisão econômico-social brasileira, favorecendo o desenvolvimento das habilidades estudantis, conforme a classe social do estudante, propondo uma educação destinada à elite e outra distinta à classe menos favorecida (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Mais adiante, em 1959, as instituições de ensino industrial foram renomeadas como Escolas Técnicas Federais (ETF), conquistando autonomia pedagógica e administrativa. Os estudantes do ensino técnico puderam ter acesso ao ensino superior somente a partir da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que determinou a equivalência dos ensinos secundário e técnico (FONSECA, 1961).

O ano de 1971, período correspondente ao governo militar, também trouxe mudanças significativas para o ensino profissional. Com a Lei nº 5.692/1971, foi instituída a reforma do 1º e 2º Graus, determinando a profissionalização compulsória no Brasil. De acordo com o Documento Base, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao ensino público, enquanto as escolas privadas mantiveram o ensino propedêutico, motivando a classe média a buscar instituições particulares de forma a garantir o acesso ao nível superior para seus filhos. (BRASIL, 1971)

Em 1978, as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais, o que possibilitou a autonomia administrativa, financeira e didática das instituições, assim como a ampliação do ensino para o ensino superior. Dessa forma, além dos cursos técnicos, os CEFETs poderiam ministrar cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

Como dito anteriormente, observa-se que a educação brasileira apresenta em sua constituição uma dualidade educacional, ou seja, a distinção da oferta de uma educação voltada para a classe dominante diferente da educação para a classe operária. Os filhos da elite brasileira tinham direito ao ensino propedêutico, cujo objetivo era dar prosseguimento para o ensino superior, assim como a preparação para o trabalho intelectual. Em contrapartida, o ensino técnico era destinado às classes menos favorecidas, objetivando a qualificação da mão-de-obra e inserção imediata no mercado de trabalho.

Segundo a pesquisadora Marise Ramos, o ensino superior nos Centros Federais é produto de uma construção histórica e social, especialmente por se tratar de um período de expansão industrial no Brasil (RAMOS, 2008). Por um lado, via-se a preocupação com a formação de trabalhadores intelectuais, cujo trabalho era notavelmente mais valorizado e a formação de trabalhadores manuais, por sua vez, menos valorizados, assim como ocorria na Grécia antiga. Conforme Ciavatta e Ramos (2011), essa dualidade representa duas correntes de pensamento que:

[...] recusam a totalidade social e complexa em que se constituem todos os seres através das relações múltiplas que estabelecem com a natureza, a sociedade onde vivem, as ciências, as tecnologias, a cultura de seu espaço-tempo, a política, etc. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Continuando o percurso histórico, a década de 1980, foi marcada pela luta de educadores que tinham como objetivo inserir na construção do primeiro projeto da LDB (1964-1989) a defesa por um ensino público de qualidade e a superação do dualismo presente na educação brasileira, em consonância com os princípios de educação presentes na

Constituição de 1988. Os educadores clamavam por uma educação unitária, que fornecesse uma base comum para todos, assim como a formação politécnica, com o caráter emancipatório de superação da divisão entre o trabalho intelectual e manual, proporcionando uma educação integrada de um sujeito consciente, capaz de pensar sobre o produto do seu trabalho, suas condições de produção e a relação entre trabalho, ciência e cultura (CIAVATTA, 2014). Conforme a pesquisadora Marise Ramos,

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (RAMOS, 2008, p. 4)

Essa integração possibilitaria a formação omnilateral, contemplando o estudante em todas as suas dimensões, física, intelectual, cultural, moral, estética, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014) e não apenas a formação de sujeitos “úteis à nação”, como dito pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, cuja formação discursiva neoliberal e capitalista à qual se filiava se faz presente nos dias atuais. Sob a concepção omnilateral,

[...] afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32)

Entretanto, na década de 1990, com agenda neoliberal instalada, a educação brasileira incorporou o discurso de qualidade total, princípio predominante no mercado mundial, redefinindo assim os objetivos e metas educacionais. Dessa forma, consolidou-se a ideia de uma formação para o trabalho destinada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que pudessem garantir a produção de riquezas e o consumo de materiais produzidos mundialmente (NEVES; PRONKO, 2008). Esse princípio, inspirado na gestão de qualidade empresarial, visava como produto final à formação de estudantes adaptados ao modelo neoliberal em uma relação mercantilizada entre estudantes, conhecimento e escola.

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público. (NETO; SILVA, 2001, p. 15).

Sob o disfarce da idealização de uma qualidade total, além da isenção de responsabilidade do poder público, nota-se a intenção de privatização do ensino, contribuindo para a dualização social, a nosso ver, cada vez mais distante do que se pode entender por qualidade educacional. Nesse cenário, as políticas públicas da década de 1990 se restringiam ao “alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se, ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital)” (FRIGOTTO, 2018, p. 18). Não havia, portanto, a intenção de se modificar as estruturas sociais, nem de promover uma reforma educacional de caráter omnilateral. A educação passou cada vez mais a servir o capital e as políticas públicas se tornaram estratégias para amenizar ou disfarçar os efeitos da política neoliberal.

Com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, o neoliberalismo ganhou ainda mais força, favorecendo os interesses capitalistas e a subordinação ao Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. As reformas educacionais propostas por FHC seguiram o modelo das políticas do mercado financeiro e industrial. O projeto inicial para a LDB, cuja proposta visava a uma educação de caráter unitário, articulando a educação básica e a educação profissionalizante, permaneceu na Câmara dos Deputados até 1993. Entretanto, em 1996, foi aprovada a versão escrita pelo Senador Darcy Ribeiro, alinhada com as inclinações do governo FHC (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Ao ser aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases/1996 apresenta a Educação Profissional, no Art. 39, como uma modalidade educacional que visa ao “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, revelando assim sua intencionalidade educacional e os interesses do mercado (BRASIL, 1996, p. 20). No ano seguinte, foi instituído o Decreto nº 2.208/1997, dissociando a educação profissional de nível médio do ensino médio regular. Com essa dissociação, o ensino profissional passou a atender níveis diferentes, sem exigir progressão no ensino ou regulamentação curricular, tornou-se uma espécie de curso independente de escolaridade e cuja duração poderia variar.

Após o decreto, foi sancionada a Lei nº 9.649/1998 isentando o Governo Federal da criação e manutenção de escolas técnicas, o que passou a ser responsabilidade dos municípios e estados, reduzindo ainda mais a participação governamental. Por meio da agenda neoliberal intensificou-se a visão mercadológica sobre a educação, objetivando uma formação rápida com cursos flexíveis que atendessem prontamente o mercado de trabalho, sem o compromisso com uma formação humana e integral do indivíduo. Conforme os pesquisadores Afonso e Gonzalez (2016, p. 722),

Essa política de governo deixou claro seu compromisso com uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho e flexível de acordo com os interesses

econômicos, exterminando a possibilidade de uma formação mais humanística e unitária, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 722).

Após o mandato de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e, em 2004, por meio da publicação do Decreto nº 5.154, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, possibilitando a integração curricular dos ensinos médio e técnico. Contudo, o novo decreto não foi capaz de resolver o impasse do ensino médio (des)integrado, tão pouco de promover a superação do dualismo histórico da educação profissional, pois preservou dispositivos do decreto anterior voltados aos interesses do regime neoliberal, como a oferta da educação profissional paralela ao ensino médio, que poderia ser realizada na mesma instituição ou não, ou a oferta sequencial, podendo ser adquirida após a conclusão do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Apesar de suas contradições, o Decreto nº 5.154 possibilitou novas perspectivas para a educação profissional no Brasil, iniciando o processo de fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e a expansão das escolas federais de educação profissional. Ainda neste período, foram implementados os programas de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e a Escola de Fábrica.

A expansão da Rede Federal efetivou-se por meio da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

A Fase I da expansão das escolas federais (2005 a 2007) foi responsável pela implantação de 60 novas instituições de ensino. Já a Fase II (2007 e 2010) implantou mais 150 novas unidades. Em 2008, durante a Fase II do Plano de Expansão, foi homologada a Lei nº 11.892/2008 que sancionou a transformação dos CEFETs, das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, em Institutos Federais¹⁹ (BRASIL, 2008).

Em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, com o prosseguimento da Fase III do projeto de expansão (2011 e 2016), foram criadas 208 novas escolas. Após a conclusão do Plano de Expansão, a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica passou a estar presente em todas as unidades federativas do Brasil, cobrindo mais de 500 municípios (BRASIL, 2016).

¹⁹ O CEFET-RJ e CEFET-MG foram os únicos que não aceitaram a mudança, pois reivindicavam o direito de se tornarem Universidades Tecnológicas, assim como foi concedido ao CEFET-Paraná em 2005. (OTRANTO, 2010).

Com o intuito de fundamentar a atuação dos Institutos Federais, foi criado o documento Concepção e Diretrizes²⁰ para direcionar o processo de expansão das novas unidades. Nesse documento, assume-se “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16). Conforme o documento em questão,

[...] as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 23).

Nota-se que a expansão da rede federal de ensino foi pensada visando democratizar o ensino de qualidade para todos, tornando-se um campo fértil para o desenvolvimento de ações educativas que visem à formação completa e integral do estudante, considerando as diversas dimensões dos sujeitos, como por exemplo, a afetivo-sexual, abordada neste trabalho.

Dito isso, passamos a pesquisar os principais atores de ações afirmativas na rede federal em Minas Gerais. Localizamos o NEPGS²¹ - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade no Instituto Federal Norte de Minas; o NUERGD²², Núcleo de Estudos em Raça, Gênero e Diversidade do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Conselheiro Lafaiete; a Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades (CGRAI)²³ do CEFET-MG, antiga Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) e os Projetos de Extensão Odara (IFSEMG – Campus Barbacena) e (R)Existências (IFSEMG – Campus Santos Dumont). Após identificarmos os núcleos de pesquisa e os projetos de extensão acima citados, passamos a investigar as ações empreendidas nos últimos três anos, lembrando que esse recorte temporal se deu nos anos de 2018 a 2021.

No Campus Barbacena, do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), identificamos a presença do Coletivo Odara, criado em 2018 por alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo de promover um espaço de debate e

²⁰ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf

²¹ <https://www.ifnmg.edu.br/nepgsifnmg>

²² <https://www.ifmg.edu.br/conselheiolafaiete>

²³ <http://www.diversidades.cefetmg.br/>

conhecimento sobre as questões relacionadas à diversidade de gênero e orientação sexual, como também um espaço de expressão e representatividade LGBTQIA+. Em 2019, o Coletivo atuou dentro do próprio *Campus* promovendo encontros quinzenais, voltados para toda comunidade, independente do gênero, da sexualidade e de ser ou não estudante do *campus*. Os encontros tinham como objetivo promover conscientização, trocas de experiências e aprendizados sobre saúde e direitos humanos, e o combate à LGBTfobia. (DIAS *et al.*, 2020).

No segundo semestre de 2019, por intermédio das escolas que possuíam atividades e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Coletivo Odara foi convidado a visitar escolas de Barbacena e região para abordar temas como o sistema reprodutor, métodos contraceptivos, prevenção a DSTs e orientação sexual. (DIAS *et al.*, 2020). Em 2021, o Coletivo passou a gravar *podcasts* semanais sobre temas LGBTQIA+, no site da rádio *web* BCN²⁴.

Nota-se que, embora a proposta inicial do Coletivo Odara tenha nascido da necessidade de se criar um espaço de representatividade LGBTQIA+ que possibilitasse a discussão sobre a diversidade sexual e de gênero, o Coletivo foi convidado para visitar as escolas da cidade de Barbacena e falar sobre a sexualidade a partir de um enfoque higienista, sob uma perspectiva biológica, com ênfase no controle da reprodução e das doenças sexualmente transmissíveis. Não ignoramos que esses assuntos são relevantes, porém são também importantes as discussões socioculturais que visam ampliar a percepção do aluno para além da normalização e do controle. Recordemos aqui as técnicas de controle e segurança, presentes na biopolítica, no gerenciamento dos corpos, da saúde, da administração da sexualidade a partir de “um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1988, p. 27).

Não podemos ignorar que esses mecanismos de controle e segurança apresentam um caráter positivo, são geradores de saber (FOUCAULT, 1988), mas é necessário que a discussão sobre a sexualidade no âmbito educacional não se restrinja aos aspectos biológicos, como ocorre na versão vigente da BNCC, pois veremos mais adiante que, nos discursos dos estudantes de Betim e do professor Robson, a discriminação e o preconceito em relação à diversidade sexual e de gênero são geradores de violências físicas e emocionais. É imprescindível, portanto, compreender os sujeitos em todas as suas dimensões, como proposto pelo ensino omnilateral. É necessário que as instituições educacionais promovam um

²⁴ https://www.instagram.com/p/COxq4BfHHYX/?utm_source=ig_web_copy_link

ambiente de diálogo que aborde a diversidade sexual de gênero, considerando os aspectos sociais, históricos, culturais e emocionais, pelos quais os estudantes são atravessados.

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em 2018, localizamos o lançamento da cartilha Nome Social e Identidade de Gênero, produzida com o “objetivo de informar sobre o tema e divulgar as adequações realizadas pelo CEFET-MG para atender as pessoas trans” (CEFET, 2018, p. 2), que nos informa que “o respeito à diversidade só é possível por meio do re(conhecimento) das nossas diferenças e do cumprimento das legislações que reconhecem as pessoas em suas individualidades” (CEFET-MG, 2018, p. 2).

O material foi construído no mesmo ano em que é homologado o uso do nome social para pessoas transgêneros na educação básica, pelo Ministério da Educação, em 2018, justamente para atender a legislação em vigor.

Chamamos atenção para o excerto em destaque, pois ele nos traz duas informações: a primeira é que o respeito à diversidade só é possível quando se (re)conhece as diferenças, a segunda informação é de que o respeito à diversidade só é possível por meio do cumprimento das legislações que reconhecem essas individualidades.

Quando falamos sobre a legislação, seja brasileira ou mesmo mundial, nos recordarmos dos marcadores temporais de quando tal reconhecimento se tornou constitucional, de quando a prática sexual com pessoas do mesmo sexo foi descriminalizada ao redor do mundo (lembrando que há países em que a prática ainda é considerada crime), e nos perguntamos se o movimento não seria o inverso. Recordamo-nos ainda que muitos direitos só foram conquistados após as mobilizações de movimentos sociais, perpassados por um histórico de segregação e luta, como o movimento negro, o movimento trabalhista, o movimento feminista, e o movimento LGBTQIA+, e nos lembramos novamente de Foucault com a máxima: “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). De acordo com o filósofo,

[...] em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Não podemos, pois, aguardar a legislação para promover ações de conscientização sobre a diversidade sexual e de gênero, as ações afirmativas neste trabalho, são entendidas como micropoderes, ou possibilidades de resistência, favorecendo a construção de propostas e discussões inclusivas que visem não somente a efetivação dos direitos constituídos por lei,

mas também e porque não, a mobilização para a construção de novos direitos. Veremos a seguir, ações que, a nosso ver, podem contribuir para este propósito.

Ainda em 2018, o CEFET-MG realiza o primeiro *Seminário Internacional Afirmação das Diversidades*. O Seminário em questão vem ocorrendo regularmente, porém em caráter nacional, sendo constituído por Grupos de Trabalho que visam discutir a diversidade de forma plural, abordando questões étnicas raciais, de gênero e relativas à sexualidade, buscando promover espaços para atividades culturais, palestras, minicursos e oficinas voltadas para os temas em questão. No ano de 2018, contou com a participação de movimentos sociais nacionais e internacionais, contribuindo para a pluralidade do evento.

Em 2019, foi desenvolvido o projeto: (R)Existências, no *Campus Santos Dumont* do Instituto Federal Sudeste de MG, com o intuito de promover um espaço de reflexão sobre as pautas de grupos comumente chamados de minorias como negros, indígenas e quilombolas e LGBTQIA+. Os temas foram selecionados pelos alunos a partir de uma pesquisa prévia, e os professores envolvidos atuaram ministrando o conteúdo em classes do Ensino Médio Integrado, em cursos profissionalizantes, na Graduação e na Pós-graduação. O sucesso do projeto deu origem à criação do Projeto de Extensão (R)Existências²⁵.

No Instituto Federal Sul de Minas (Campus Machado), identificamos o cinedebate, realizado e organizado pelo Coletivo da Diversidade da Instituição, no ano de 2019. O cinedebate teve a coordenação da professora Priscila Pereira e a exibição do filme *Orações para Bobby*. O longa-metragem conta a história de um jovem homossexual, cuja mãe tenta curar sua homossexualidade, por meio de terapias e cultos religiosos. O filme foi seguido da problematização sobre o tema e a professora enfatiza que muitos jovens se identificaram com o personagem por sofrerem silenciamento, opressões e violências familiares²⁶.

O filme escolhido traz elementos que nos permite pensar sobre as concepções históricas acerca da sexualidade e seus atravessamentos pelos discursos médico, familiar e religioso, a sua relação com o pecado, com a cidade de Sodoma, assim como patologização da homossexualidade, a preocupação científica que determinava os comportamentos normais/anormais. De acordo com a professora Priscila Pereira, na matéria publicada, muitos jovens se identificaram com a trama que envolvia o personagem, tal fato justifica-se, pois, o dispositivo da sexualidade opera através da normalização dos corpos, por meio de uma cultura cis-heteronormativa. Viabilizar a discussão sobre o filme em questão permitiu que os jovens

²⁵ <https://sites.google.com/a/ifsudestemg.edu.br/licenciatura-em-matematica/projetos-e-a%C3%A7%C3%B5es-da-licenciatura-em-matem%C3%A1tica/projetos-de-extens%C3%A3o>

²⁶ <https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/noticias/2105-diversidade>

percebessem as diversas formas de ser e estar no mundo, possibilitando o reconhecimento das formas de subjetivação e a identificação de possíveis pontos de resistência.

O ano de 2020 foi marcado por inúmeros desafios devido à pandemia de covid 19, sobretudo à comunidade LGBTQIA+ por ser um grupo socialmente vulnerável. A Constituição Federal de 1988 institui a igualdade e a cidadania como princípios fundamentais, no entanto, inúmeras desigualdades configuram a realidade brasileira. Com a pandemia do coronavírus, essas desigualdades se acentuaram ainda mais, especialmente entre grupos mais vulneráveis como a população LGBTQIA+, caracterizando um quadro de subcidadania. Propiciar um espaço de debate e problematização acerca das dificuldades vivenciadas pela comunidade LGBTQIA+ dentro do quadro pandêmico, se fez ainda mais relevante, pois atesta a urgência de se pensar em políticas públicas, em ações afirmativas que garantam a efetivação dos direitos básicos como alimentação, higiene, educação e moradia.

Nesse contexto, em 2020, o Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, do Instituto Federal Sudeste De Minas Gerais realizou a *live* com o tema “Covid-19: os Desafios de Negros, Mulheres e LGBTQIA+” com a participação de docentes do *Campus* Rio Pomba, *Campus* Bom Sucesso, *Campus* Muriaé e o aluno egresso, Thales Moura, do *Campus* São João del-Rei. A *live* destacou a vulnerabilidade em que a comunidade LGBTQIA+ se encontra em virtude do quadro pandêmico. De acordo com Thales, atualmente doutorando do *campus* São João Del-Rey, apenas 0,02% da população transgênero entra em universidades e cerca de 90% sobrevive pela exploração de trabalho como profissionais do sexo. Sobre a sua participação no evento, o aluno afirma que “O IF deve pensar ações efetivas de fazer com que essa população apareça na instituição. Isso é essencial, essas pessoas saberem que elas existem e podem estar ali”²⁷.

Ainda em 2020, no mês de junho, reconhecido como o mês do orgulho LGBTQIA+, o IFMG também promoveu encontros virtuais para debater o tema diversidade sexual e de gênero. O evento foi composto por palestras, rodas de conversa virtuais e *lives* sobre o tema. De acordo com o diretor Paulo Lourenço, “as ações da Diretoria de Assuntos Estudantis visam criar estratégias capazes de defender a justiça social, o respeito à diversidade e eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica, conforme previsto na política de assistência estudantil”. No evento, foram

²⁷ <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/respeito-e-representatividade-dao-o-tom-a-live-do-gt-de-acoes-afirmativas>

contemplados temas como a criação de conteúdo nas redes sociais por pessoas LGBTQIA+, relatos de experiências com os projetos desenvolvidos no IFMG, o Movimento LGBTQIA+ no Brasil e a pauta LGBTQIA+ no ambiente educacional²⁸.

Destacamos, no mesmo ano, a criação do Mappid, um aplicativo para proteção de mulheres LGBTQIA+, produzido por alunas do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e o Colégio Técnico de Eletrônica de Minas Gerais (COTEMIG), instituição privada de Belo Horizonte. Porém, o aplicativo em questão não está mais disponível²⁹.

Houve ainda o lançamento da cartilha digital³⁰ *Cidadania e diversidade: dialogando com as transformações*, das organizadoras Ana Paula Quintino Rocha e Maria Aparecida Colares Mendes, produto da pesquisa de mestrado intitulada “Educação, gênero e cidadania: a formação para a diversidade no ensino médio integrado ao técnico da Educação Profissional e Tecnológica” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do IFNMG de Montes Claros. A cartilha foi produzida com o intuito de,

[...] dar visibilidade às múltiplas formas de vivências existentes na escola e na sociedade como um todo para além do binarismo de gênero e das fronteiras das normatividades sexuais e de gênero. A intenção é provocar questionamentos e reflexões quanto às práticas educativas, muitas vezes tidas como corriqueiras, mas que, no entanto, são reflexos de uma sociedade ainda patriarcal, heterossexista e LGBTfóbica que insiste em controlar corpos e mentes normatizados em rígidas demarcações sexuais e de gênero, gerando desigualdades e violências. (ROCHA; MENDES, 2020, p. 4).

A cartilha digital é dividida em quatro unidades, sendo a primeira responsável por esclarecer diversas expressões e conceitos existentes sobre gênero e sexualidade. A segunda unidade apresenta uma linha de tempo da História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do IFNMG, destacando marcos e personalidades importantes do cenário LGBTQIA+, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a revolta de *Stonewall* e o reconhecimento de Alan Turing, já mencionados neste trabalho, entre outros. A terceira unidade traz sugestões de práticas e reflexões educativas sobre diversidade sexual e de gênero, e por fim, a quarta unidade informa datas importantes e representativas para a comunidade LGBTQIA+.

Ainda em 2020, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade do IFMG *Campus* Ouro Branco participou da realização do VII Congresso Internacional de

²⁸ <https://www.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/ifmg-promove-encontros-virtuais-para-debater-o-tema-diversidade-sexual-e-de-genero>

²⁹ <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/alunas-do-coltec-e-do-cotemig-criam-aplicativo-para-protecao-de-mulheres-e-lgbts>

³⁰ <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575526/2/Cidadania%20e%20Diversidade.pdf>

Estudos Culturais da Universidade de Aveiro, de Portugal, com o tema “Performatividades de Gênero na Democracia Ameaçada”. O Congresso visa problematizar as questões de gênero e suas performatividades no cenário político, econômico, social e histórico. Foram selecionados três trabalhos do IF, sendo eles: *o Currículo e Gênero: Construção das Masculinidades de Jovens no Contexto Escolar*, da professora Marie Luce Tavares (IFMG) e do professor Adriano Gonçalves da Silva (CEFET MG), em parceria com os alunos Arthur Cardoso Lana e Ulisses Expedito Pereira Teodoro das Dores; a pesquisa: *Performatividades de Gênero no Contexto Escolar: o Currículo em Diálogo com as Experiências Discentes com Lazer*, da professora, Marie Luce Tavares (IFMG), juntamente com o professor da UFMG, Hélder Ferreira Isayama; e por fim, o estudo sobre *Corpos Dilacerados: Mulher e Ficção na Obra de Maria Lysia Corrêa de Araújo*, da professora do IFMG Heleniara Amorim Moura.

Nesse mesmo ano, o projeto de extensão Lado M, do campus Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora, ofertou o curso *Repensando os papéis de gênero* aos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Israel Pinheiro, situada na mesma cidade. O projeto de extensão Lado M nasceu com a finalidade de articular professores e estudantes da UFJF com estudantes do Ensino Médio de Governador Valadares. As primeiras atuações do grupo foram desenvolvidas na Escola Estadual Dona Arabella e, em seguida, na Escola Estadual Israel Pinheiro. O objetivo do projeto é oportunizar um espaço para debate e construção de conhecimento, buscando “ampliar a visão crítica dos secundaristas e facilitar o auto processo de formação de agente sociais de mudança”³¹. São desenvolvidas oficinas, rodas de conversa, debates, mostras de cinema, fotografia e ateliês de construção, visando à problematização de situações sociais das relações desiguais de gênero e sexualidade. Embora tal projeto não contemple alunos da EPTNM, optamos por mencioná-lo devido à sua relevância, por ser realizado por uma universidade federal e trabalhar com jovens do ensino médio.

Em maio de 2021, O Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (NEGeS) do Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Bambuí), promoveu o encontro virtual “Gênero e sexualidade na história: o bate-papo”. O evento ocorreu em comemoração ao dia 17/05, conhecido como Dia Internacional contra a Homofobia e a Transfobia. O evento contou com a participação de Paula Inácio Coelho, professora de Filosofia da Educação e de Sociologia, do Instituto Federal Sul de Minas (*Campus Inconfidentes*)³².

³¹ <https://www2.ufjf.br/gv/pesquisa-e-extensao/projetos-de-extensao/>

³² <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/campus-bambui-promove-bate-papo-sobre-genero-e-sexualidade>

Também em maio de 2021, o Instituto Federal Sul de Minas Gerais promoveu a Semana da Cultura e Diversidade³³, com o objetivo de expandir os assuntos tratados na disciplina Diversidade e Educação, ministrada pela professora Laura Rodrigues Paim Pamplona. A programação contemplou rodas de conversas, palestras e um minicurso dividido em três módulos, encerrando-se com a palestra: *Sexualidade e Gênero: determinismos culturais*, com o professor Richardson Dutra, mestre em Letras pela Universidade Federal de São João Del Rei.

Com o intuito de facilitar a visualização das ações afirmativas que foram empreendidas e divulgadas nas páginas oficiais das instituições de ensino da rede federal em Minas Gerais, no período de 2018 a 2021, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 2 – Relação de Campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia³⁴

INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS ³⁵		
Reitoria: Montes Claros		
Campus	Projetos / Eventos/Ações...	Núcleos/Gts/Diretoria...
Almenara	-	NEPGS ³⁶ Núcleo de Estudos e Pesquisas em gênero e sexualidade
Araçuaí	-	
Arinos	Projeto: Gênero, Corpo e Sexualidade ³⁷ Eventos da Proexc:Palestras sobre ações inclusivas ³⁸	
Diamantina	O projeto de extensão: DiVerdade ³⁹	
Janaúba	-	
Januária	.	
Montes Claros	Cartilha digital Cidadania e diversidade: dialogando com as transformações – PROFEPT ⁴⁰	

³³ <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/noticias/3569-semana-da-cultura-e-diversidade-acontece-entre-24-e-26-05>

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/institutos-federais.pdf>

³⁵ <https://www.ifnmg.edu.br/>

³⁶ <https://www.ifnmg.edu.br/nepgsifnmg>

³⁷ <https://www.ifnmg.edu.br/comunicacao-arinos/noticias-ari/noticias-2018/19924-genero-corpo-e-sexualidade-projeto-de-ensino-se-consolida-no-calendario-do-campus-arinos>

³⁸ <https://www.ifnmg.edu.br/eventos-da-proexc>

³⁹ <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-diamantina/589-diamantina-noticias-2021/26362-campus-diamantina-lanca-projeto-de-extensao-ligado-a-tematica-lgbtqia>

⁴⁰ <https://www.ifnmg.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais-profept>

Pirapora	-	
Porteirinha	-	
Salinas	Projeto PIBED: ⁴¹ Educação para a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes Eventos da Proexc: Palestra sobre sexualidade ⁴²	
Teófilo Otoni	-	
INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS ⁴³		
Reitoria: Juiz de Fora		
Campus	Projetos / Eventos/Ações...	Núcleos/Gts/Diretoria...
Barbacena	Coletivo Odara Criminalização da LGBTFOBIA ⁴⁴ Podcast Odara ⁴⁵	Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas ⁴⁶
Juiz de Fora	Coletivo Armário Aberto ⁴⁷	
Manhuaçu	-	
Muriaé	-	
Rio Pomba	Linha de extensão: ⁴⁸ Grupos Sociais Vulneráveis: Questões de gênero, de etnia, de orientação sexual	
Santos Dumont	Projeto de extensão “(R)Existências” ⁴⁹	
São João Del-Rey	-	
Bom Sucesso	-	
Cataguazes	-	
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS ⁵⁰		
Reitoria: Belo Horizonte		
Campus	Projetos / Eventos/Ações...	Núcleos/Gts/Diretoria...

⁴¹ <https://www.ifnmg.edu.br/projetos-pibed/24958-projetos-pibed-campus-salinas-2020>

⁴² <https://www.ifnmg.edu.br/eventos-da-proexc>

⁴³ <https://www.ifsudestemg.edu.br/>

⁴⁴ <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/barbacena/coletivo-odara-promove-encontro-no-campus-barbacena>

⁴⁵ <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3IuZm0vYy81OTJlMjdYy9wb2RjYXN0L3Jzcw==>

⁴⁶ <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/respeito-e-representatividade-dao-o-tom-a-live-do-gt-de-aco-es-afirmativas>

⁴⁷ <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/juizdefora/tard-es-sao-marcadas-por-debates-sobre-respeito-a-diversidade>

⁴⁸ <https://www.ifsudestemg.edu.br/editais/riopomba/extensao/2020/piaex/2020-01-piaex/anexo-1-linhas-de-extensao>

⁴⁹ <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/201c-r-existencias201d-debatera-combate-a-homofobia-nesta-quinta-feira>

⁵⁰ <https://www.ifnmg.edu.br/portal>

Arcos		
BambuÍ	Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (NEGeS): A educação pelo olhar Trans⁵¹ Gênero e sexualidade na história: o bate-papo⁵² Mesa redonda: Diversidade no trabalho⁵³ Semana: A revolução do gênero⁵⁴	Pró-reitoria de Ensino (Proen) Diretoria de Assuntos Estudantis (Dirae) Encontros virtuais: Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades (CGRAI)⁵⁵
Betim	-	
Belo Horizonte Campus I e II	Seminário Nacional Afirmação das Diversidades⁵⁶ Cartilha Nome Social e Identidade de Gênero⁵⁷	
Ouro Preto	-	
Congonhas	-	
Conselheiro Lafaiete	-	
Contagem	-	
Curvelo	-	
Formiga	-	
Governador Valadares	-	
Ibirité		
Ipatinga	Semana da Diversidade ⁵⁸	
Itabirito	-	
Santa Luzia	-	
São João Evangelista	-	
Ouro Branco	VII Congresso Internacional de Estudos Culturais: Performatividades de Gênero na Democracia Ameaçada ⁵⁹	

⁵¹ <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/nucleo-de-estudos-promove-live-para-debater-visibilidade-trans>

⁵² <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/campus-bambui-promove-bate-papo-sobre-genero-e-sexualidade>

⁵³ <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/evento-lgbt-colore-reitoria-do-instituto-1>

⁵⁴ <https://www.facebook.com/revolucaodogenero/>

⁵⁵ <https://www.diversidades.cefetmg.br/>

⁵⁶ <https://www.diversidades.cefetmg.br/afirmacao-das-diversidades-2018/>

⁵⁷ <https://www.spe.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/85/2018/05/Cartilha-Nome-Social-CEFET-MG.pdf>

⁵⁸ https://www.ifmg.edu.br/ipatinga/PROGRAMAO_Diversidade_2018REV.pdf

Ouro Preto	-	
Ponte Nova	-	
Piumhi	-	
Ribeirão das Neves	-	
Sabará	-	
INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS⁶⁰		
Reitoria: Pouso Alegre		
Campus	Projetos / Eventos/Ações...	Núcleos/Gts/Diretoria...
Inconfidentes		
Machado	Encontro de Licenciaturas e Educação Inclusiva ⁶³ Cinedebate Diversidade ⁶⁴	Coordenadoria de Ações Inclusivas - CAIN ⁶¹
Muzambinho	Semana da Cultura e Diversidade ⁶⁵	
Passos	-	NEGES: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Educação e Sexualidade ⁶²
Poços de Caldas	-	
Pouso Alegre	-	
Carmo de Minas	-	
Três Corações	-	
Campina Verde	-	
INSTITUTO FEDERAL TRIÂNGULO MINEIRO		
Reitoria: Uberaba		
Campus	Projetos / Eventos/Ações...	Núcleos/Gts/Diretoria...
Ibiá	-	
Ituiutaba	-	
João Pinheiro	-	NEDSEG: Núcleo de

⁵⁹ <https://www2.ifmg.edu.br/ourobranco/noticias/campus-ouro-branco-e-parceiro-de-evento-na-universidade-de-aveiro-em-portugal/vii-congresso-internacional-de-estudos-culturais.png/view>

⁶⁰ <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php>

⁶¹ <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pro-reitoria-ensino/diretoria-de-assuntos-estudantis/atendimento-ao-educando>

⁶² <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ensino/90-cain-reitoria/2091-neges-reitoria>

⁶³ <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/noticias-proex/2444-encontro>

⁶⁴ <https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/noticias/2105-diversidade>

⁶⁵ <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/noticias/3569-semana-da-cultura-e-diversidade-acontece-entre-24-e-26-05>

Paracatu	-	Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero ⁶⁶
Patos de Minas	-	
Patrocínio	-	
Uberaba	Projeto Expressões: Identidade de gênero e sexualidade ⁶⁷	
Uberaba Parque Tecnológico	-	
Uberlândia	-	
Uberlândia Centro	-	

Fonte: elaborado pela autora

Destacamos que não temos a pretensão de listar todas as ações realizadas pela rede federal de ensino de Minas Gerais. Citamos somente as que foram localizadas nas páginas das instituições mencionadas e que, paralelamente aos seminários, congressos, palestras e livros, tivemos contato com os perfis sociais das mesmas instituições, direcionados a reflexões sobre questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, caracterizando-se assim, como ações afirmativas por promover reflexões, combater discriminações e incentivar a participação política desses grupos, muitas vezes, colocados à margem da sociedade.

Reconhecemos a relevância das ações de cunho afirmativo no âmbito educativo, recordando que os avanços obtidos constitucionalmente são oriundos de um histórico de luta, marginalização, silenciamento, massacres e torturas. Porém, é importante ater-se ao fato de que os interesses do Estado não são neutros, há uma intencionalidade. O pesquisador Bruno Franceschini (2020) ressalta que a Parada do Orgulho LGBTQIA+ em 2019, em São Paulo, por exemplo, movimentou 403 milhões de reais e obteve a participação de três milhões de pessoas, destacando-se como a maior em todo mundo. O autor faz uma análise sobre o potencial financeiro do chamado *Pink Money*, ou seja, poder de compra da comunidade LGBTQIA+ e o *Pink Washing*, estratégia de marketing destinada à comunidade.

Apesar do crescente interesse comercial pela comunidade LGBTQIA+, é inegável ao longo da história a presença da discriminação e preconceito, assim como das reivindicações dos movimentos sociais para a construção de políticas públicas voltadas para a diversidade sexual e de gênero. As ações afirmativas, conforme pontuado por Almeida (2011), são ferramentas utilizadas para se corrigir essas dívidas históricas, em busca de uma concretização da igualdade para os sujeitos que sofreram com a segregação e a marginalização social.

Os dados apontados pelo IPEA (2019) evidenciam os altos índices de violência contra a comunidade LGBTQIA+. Logo, é necessário que haja políticas públicas de caráter

⁶⁶ <https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=c0217a4925975c32ae1bdaf234bd991e>

⁶⁷ <https://iftm.edu.br/noticias/index.php?id=9495>

afirmativo, pois, conforme Bobbio (1997), não basta que os direitos existam e sejam legitimados pelos textos constitucionais, é necessário que eles se efetivem.

A seguir, descrevemos o percurso desenvolvido para a realização deste trabalho e os procedimentos metodológicos adotados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa propõe problematizar diversidade sexual e de gênero e cidadania na Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir do levantamento das ações educativas de cunho afirmativo, empreendidas pela rede federal de ensino, em Minas Gerais, nos período de 2018 a 2021, assim como da análise de reportagens recentes sobre casos de violência/discriminação quanto à diversidade sexual e de gênero, ocorridos em instituições educacionais e no cenário político. Trata-se de uma análise teórica e documental, de caráter qualitativo e interpretativo.

A ideia inicial deste trabalho consistia em entrevistar servidores da rede federal de ensino de Minas Gerais que tivessem atuado em ações institucionais vinculadas à temática em questão, porém, com o início da pandemia de Coronavírus e a suspensão temporária do ensino presencial, foi mais difícil estabelecer contatos, embora houvéssomos conversado informalmente com alguns servidores no período que antecedeu à manifestação da pandemia. Considerando, portanto, a informalidade dos relatos que obtivemos, concluímos que seria mais viável para a continuação deste trabalho analisarmos notícias veiculadas pela mídia sobre o assunto.

Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica, “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico” (GIL, 2008, p. 50) e documental “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A pesquisa bibliográfica serviu de aporte teórico para a análise das reportagens, buscando compreender como e quais formações discursivas emergem nos excertos selecionados, confrontando-os com a fundamentação teórica elencada e com documentos oficiais como a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comu e as DCNs para EPTNM.

Tal pesquisa justifica-se, como já mencionado na introdução deste trabalho, pelos altos índices de violência com caráter lgbtfóbicos, constatados no Brasil (IPEA, 2019; ABGLT, 2016).

A abordagem qualitativa adotada permite “aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Procuraremos, portanto, nos excertos das reportagens analisadas, elementos que nos ajudem a compreender os aspectos históricos, sociais e ideológicos que se materializam nos discursos proferidos no âmbito educacional e político em relação à diversidade sexual e de gênero, assim como suas contradições em relação às leis e aos regulamentos que norteiam a prática educativa brasileira e as ações afirmativas que foram empreendidas pela rede federal de ensino, em Minas Gerais, nos período de 2018 a 2021, já apresentadas anteriormente, como possibilidade de se (re)pensar as práticas e discursos vigentes.

Ademais, utilizamos como procedimento metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente foucaultiana e pêcheutiana. Etimologicamente, a expressão discurso “tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2009, p. 15). Veiga-Neto (2017) pontua ainda que os discursos encontram-se difusos no tecido social, marcando a forma de pensar de cada época e lugar, construindo subjetividades. Segundo o autor, “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2017, p. 93).

Na perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho, “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham” (FOUCAULT, 2008, p. 171), levando em consideração os processos e condições de produção da linguagem, ou seja, sua conjuntura sócio-histórica e ideológica, observando a relação entre a língua, os sujeitos e o contexto em que estão inseridos (ORLANDI, 2009). Sendo assim, dentro do processo discursivo, diversos sentidos podem ser construídos, pois no discurso, as significações emergem conforme a sua condição de produção. Para se compreender a constituição da produção de sentido, dois conceitos fundantes são necessários, sendo eles formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI), pois:

[...] podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isso não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia⁶⁸ produz seus

⁶⁸ Ao longo da história, observamos que o termo “ideologia” apresenta diferentes definições, entretanto, para este trabalho, nos interessa a definição compreendida pela a Análise do discurso. Conforme Cleudemar Fernandes (2005, p. 16), a ideologia é inerente ao discurso, não há como escapar-se dela. “É ela que marca as diferentes posições dos sujeitos” o indivíduo, por sua vez, “é interpelado em sujeito pela ideologia para que se

efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como a linguagem e a ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2009, p. 41).

De acordo com os pressupostos metodológicos da AD, a formação discursiva (FD) configura-se como a um conjunto de regras e condições determinadas no tempo e no espaço, que definem o que pode e deve ser dito, dessa forma, o social e o histórico estão sempre associados, impondo regularidades e dispersões ao discurso, característicos da Formação Discursiva (FD) em que está inserido (ORLANDI, 2009). A Formação ideológica, por sua vez, está relacionada à posição social de onde os sujeitos se expressam, revelando as relações de poder que se estabelecem entre o falante e o interlocutor (BRANDÃO, 1996). Ou seja,

A formação discursiva é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico. (ORLANDI, 2011, p. 132).

Nesse caso, pode-se dizer que a formação discursiva e formação ideológica estão intrinsicamente ligadas, sendo assim, por meio do discurso, podemos observar as relações entre a língua e a ideologia, identificando o sujeito do discurso, os efeitos de sentido e a condição cultural, social e histórica de sua produção.

Ressaltamos, contudo, que não temos a pretensão de trazer soluções, ou fórmulas. Nossa intenção é problematizar as questões de diversidade sexual e de gênero a partir dos documentos legais, dos discursos que compõe o *corpus* e das ações afirmativas levantadas, buscando elementos que nos inspirem a pensar, e/ou repensar os discursos e práticas educacionais, a partir de um viés democrático e diverso, uma vez que, “a análise do discurso, nos coloca em um estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 9).

produza o dizer” (ORLANDI, 2009, p. 44) e é nessa relação com a língua, a história e a ideologia que os sujeitos se constituem, determinando a produção de sentidos em um discurso.

4 PROBLEMATIZAÇÕES

Com base nos levantamentos bibliográficos realizados, optou-se por dividir a análise em dois eixos. O primeiro eixo propõe uma análise do conceito de cidadania e sua relação com a diversidade sexual e de gênero, destacando trechos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Plano Nacional da Educação e da Base Nacional Comum Curricular. O segundo eixo visa analisar as formações discursivas presentes nos discursos de políticos e estudantes brasileiros sobre diversidade sexual e de gênero.

4.1 Eixo 1: cidadania, sexualidade e gênero em documentos governamentais

Notamos que o termo cidadania está presente e fundamenta todos os textos constitucionais brasileiros, no entanto, percebe-se que a concepção de cidadania está atrelada a uma formação, um direito do brasileiro, algo que necessita ser construído, desenvolvido, preparado. Abaixo, destacaremos trechos de leis/regulamentos que norteiam a prática educativa brasileira, destacando primeiramente a Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu *preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 124, grifos nossos).

A mesma ideia de cidadania como algo a ser desenvolvido, pode ser encontrada na LDB (1996), como observamos no artigo abaixo:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu *preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 7, grifos nossos).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a cidadania é exercida a partir de “conhecimentos, saberes e competências” (BRASIL, 2012 p. 2). Assim, pode-se concluir que o indivíduo sem escolaridade não está apto a exercer sua cidadania, como veremos a seguir,

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012).

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a necessidade dessas diretrizes educacionais:

[...] está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à *formação humana e cidadã* e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (BRASIL, 2013, p. 7, grifos nossos)

Materializa-se novamente o conceito de cidadania como finalidade que, assim como a formação humana e a formação profissional, só irá se concretizar em um ambiente educativo. O conceito de cidadania presente nos trechos acima nos remonta à sua origem grega, exposta por Aristóteles. Segundo o filósofo, o indivíduo estaria apto para exercer a cidadania após ter aprimorado suas capacidades intelectuais, por meio de processos educativos. Recordamos também que a atual Constituição Federal foi elaborada em 1988 e que as demais leis/regulamentos foram criados posteriormente, nesse sentido:

Desde a década de 1980, o pensamento sócio-político-pedagógico progressista reconheceu e proclamou a cidadania como direito e a educação como garantia da cidadania. Educação para a cidadania, pela participação consciente para a igualdade política. Essa frase exprime uma visão dos coletivos populares como ainda não cidadãos ou em estado de subcidadania, à espera de serem passados para a cidadania plena, desde que educados, civilizados, conscientizados e escolarizados. (ARROYO, 2010, p. 1403).

Dito de outro modo, os indivíduos não escolarizados são “categorizados” como sub-humanos ou subcidadãos, antes de terem contato com uma formação escolar que os prepare e os humanize. Acreditamos, contudo, na cidadania como princípio e não como finalidade, acreditamos em uma formação voltada para todos porque todos são cidadãos, independentemente da diferença de classe, etnia, gênero e sexualidade. Nesse sentido Arroyo esclarece que,

[...] os ideais de igualdade cidadã vêm de longe e persistem. Não uma escola que se propõe educar os decretados subcidadãos para a cidadania, nem os decretados subhumanos para a humanidade, mas uma escola que os reconhece cidadãos – que reconhece uma cidadania e humanidade igualitária. (ARROYO, 2018, *apud* DURÁN; KOHAN, 2018, p.14).⁶⁹

A concepção de cidadania defendida por Simón Rodríguez, como nos aponta os filósofos Maximiliano Lionel Durán e Walter Kohan (2018), consiste na cidadania não como um objetivo, como uma proposta de formação, mas como princípio fundador, como já apresentado na parte teórica deste trabalho.

⁶⁹ Este trecho consta no prólogo da obra *Manifesto por uma escola filosófica popular* de Durán e Kohan (2018).

Ainda analisando a CF/1988, observa-se que os objetivos fundamentais sobre os quais ela se baseia, ressaltam a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Como vimos, embora a Constituição Federal não aborde explicitamente as questões de gênero e sexualidade, é pautada nos conceitos de cidadania, liberdade, justiça e diversidade.

O mesmo ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que apresenta como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tendo como princípios, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 10).

Logo após a aprovação da LDB, são lançados em 1997, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como referência nacional para o Ensino Fundamental. Nos PCNs, a orientação sexual ganha lugar de destaque ao ser inserida como tema transversal e, como é possível observar no excerto abaixo. Seu objetivo geral também está articulado ao exercício da cidadania, pois,

a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (BRASIL, 1998, p. 311)

Analisando detalhadamente o documento, nota-se uma abordagem sobre a diversidade e a sexualidade por uma perspectiva biológica, cuja intenção é trabalhar a prevenção ao vírus HIV, que acometia a população, e ao crescente índice de gravidez na adolescência. Questões sobre diversidade de gênero e sexual são trabalhadas de forma superficial, no entanto, não podemos desconsiderar que os PCNs representam um pequeno avanço por chamarem a atenção para a temática e legitimar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

O conceito de cidadania se faz presente nos textos constitucionais, em seus princípios, e finalidades, nesse sentido, destacamos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), ao afirmar que os cursos da EPTNM têm como objetivo fornecer “saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania”, além de promover “valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade” (BRASIL, 2012, p. 3). De acordo com as DCNs para EPTNM, no Art. 6º, são princípios da Educação Profissional e Tecnológica,

II o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; [...] (BRASIL, 2012, p. 2).

XI reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, migrantes e itinerantes; [...] (BRASIL, 2012, p. 3).

Nota-se que, diferentemente das leis anteriormente citadas, as DCNs incluem o reconhecimento das identidades de gênero, o que representa um avanço, a nosso ver, uma vez que as DCNs foram homologadas em 2012 e a utilização do nome social passou a ser assegurada pela resolução 270 do Conselho Nacional de Justiça apenas em 2018.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo propósito é auxiliar na construção da Política Nacional de Educação, com a participação das instituições de ensino, dos órgãos educacionais, do Congresso Nacional e da sociedade civil, expõe propostas para a elaboração do Plano Nacional de Educação e reafirma a CF e seus princípios sobre cidadania. Chamamos a atenção para o fato de que, em 2014, além de pontuar a necessidade da implementação de políticas públicas que contemplem a diversidade em todas as suas formas, apresentou estratégias que visam promover a igualdade de direitos e a superação das desigualdades e preconceitos em relação à diversidade sexual e de gênero, no espaço educativo (CONAE, 2014). Contudo, o Plano Nacional De Educação, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a Educação no período de 2014 até 2024, não cita questões relativas à sexualidade discutidas na Conferência Nacional de Educação e trata de forma genérica o preconceito.

Vale ressaltar que o trecho original, apresentado na Câmara dos Deputados, em 2010, estabelecia no artigo 2º que “São diretrizes do PNE “III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na *promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual* e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012, grifos nossos). Entretanto, em 2013, o Plenário do Senado substituiu a redação do inciso III do artigo 2º para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na *promoção da cidadania* e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, grifos nossos), suprimindo os termos gênero e orientação sexual. A substituição realizada no PNE representa o início das discussões sobre a chamada *ideologia de gênero*, que viriam a seguir e que abordaremos mais adiante, defendida por apoiadores tradicionais, conservadores e fundamentalistas, em relação aos papéis de gênero e à sexualidade.

É possível observar ainda que a Base Nacional Comum Curricular também sofreu alterações, em sua última versão homologada em 2017, havendo a supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual*, presentes nas versões anteriores, que apresentaremos

sinteticamente no quadro abaixo. Para a confecção do quadro, foi realizada uma busca nas três versões apresentadas, da BNCC, utilizando os termos *gênero*, *orientação sexual*, *diversidade* e *sexualidade*.

Quadro 3 – BNCC e diversidade sexual e de gênero no ensino médio

BNCC E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO		
PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO	TERCEIRA VERSÃO
Princípios: “Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prazer e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, <i>gênero</i>, condição física ou social, convicções ou credos” (BRASIL, 2015, p. 7).	Princípios: “Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, <i>gênero</i>, <i>orientação sexual</i>, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer” (p. 34).	Compromisso: “A escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (p. 15).
–	Dança: Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, <i>de gênero e da Sexualidade</i> (p. 545).	–
–	Biologia: O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; <i>gênero</i>, <i>sexualidade</i>, <i>orientação sexual e homofobia...</i> (p. 150 e 59). Nas questões relacionadas a determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e <i>gênero também são construção sociais e que a normalidade e um conceito</i>	–

	<i>relativo</i>. (p. 603). Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as <i>diferenças de gênero, comportamento sexual</i> e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos (p. 625).	
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nas versões da BNCC

Nota-se que os termos *gênero* e *orientação sexual* aparecem com maior frequência nos conteúdos relacionados à Biologia, restringindo sua discussão ao enfoque biológico. Essa abordagem, comumente apresenta um caráter higienista, reduzindo a sexualidade aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, enfatizando as DSTs e a gravidez precoce. Conforme Furlani (2009), essa concepção pedagógica higienista foi construída ao final do século XIX, e que o “objetivo era modelar comportamentos, extrair confissões de sexualidades desviantes, inculcar modelos adequados, localizar, prevenir e restringir as perversões sexuais” (FURLANI, 2009, p. 96), iniciativas chamadas por Foucault como a *polícia do sexo* (FOUCAULT, 1988).

A segunda versão da BNCC, contudo, destaca os aspectos sociais, distanciando-se da visão generalista sobre o determinismo biológico. Ela ainda relativiza o conceito de normalidade, o que, a nosso ver, representou um avanço significativo para a Educação. No entanto, é possível observar no quadro acima, como os termos *gênero* e *orientação sexual* foram inseridos e, posteriormente, retirados da BNCC. Nesse sentido, Sevilla e Seffner (2017) apontam que, embora a temática sobre gênero e sexualidade estivesse conquistando espaço, por meio de ações e movimentos sociais, a partir de 2014, há a propagação de ideias conservadoras e excludentes no cenário político brasileiro, como a suposta *ideologia de gênero*⁷⁰ e a recente aprovação do projeto de lei *Escola sem partido*⁷¹ na capital mineira,

⁷⁰ <https://anped.org.br/news/ideologia-de-genero-equidade-e-os-planos-de-educacao>.

⁷¹ AQUINO, Renata. O que se fala quando se fala sobre “ideologia de gênero”. Professores contra o Escola Sem Partido, 3 jun 2016. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/08/17/o-que-se-fala-quando-se-fala-sobre-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

também aprovado inicialmente em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul; Santa Cruz do Monte Castelo, no Paraná; e Picuí, na Paraíba⁷².

Conforme Sevilla e Seffner (2017), os discursos da *ideologia de gênero* e da *Escola Sem partido*, estão imbricados e vêm se fortalecendo desde 2014. Esses discursos se apoiam em ideias conservadoras de caráter religioso. A esse respeito, Junqueira (2018) salienta que diversos estudos têm apontado para a presença de um ativismo religioso que vem desencadeando novas estratégias de mobilização e intervenção política no âmbito educacional. A chamada ideologia de gênero ganhou repercussão nas discussões sobre os planos de Educação, encontrando lugar de destaque no Projeto de Lei Escola sem Partido.

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes. (JUNQUEIRA, 2018, p. 25)

Segundo os grupos conservadores, a suposta ideologia de gênero coloca em risco a estrutura familiar, consagrada pelo matrimônio. De acordo com o projeto de lei Escola sem Partido, aprovado em primeiro turno pelo Plenário da Câmara de Belo Horizonte, a escola fica impedida de abordar temas como gênero, sexualidade política e religião. O Projeto teve 25 votos favoráveis, 8 contrários e nenhuma abstenção⁷³. Atualmente, o projeto segue tramitando para votação em segundo turno.

Tais impactos são perceptíveis na supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* da BNCC, assim como no direcionamento dado ao Plano Nacional de Educação e, ainda mais, na realidade da sociedade brasileira, que apresenta altos índices de violência contra LGBTQIA+. As discussões sobre gênero e sexualidade, diferentemente do que afirmam os grupos conservadores, não fazem apologia a essa ou aquela prática sexual, apenas discordam do determinismo biológico e esclarecem a influência dos aspectos sociais na construção dos gêneros.

Dito isto, passamos para como a última e atual versão da BNCC aborda a questão da diversidade, destacando inicialmente, a competência geral para a educação básica:

⁷² <https://www.brasildefato.com.br/2017/09/29/escola-sem-partido-ja-virou-lei-em-pelo-menos-quatro-cidades-brasileiras>

⁷³ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/belo-horizonte-e-a-primeira-capital-a-aprovar-o-escola-sem-partido/>

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, 2017, p. 9)

Ainda segundo a BNCC, a escola deve ser um “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim como a Constituição Federal e a LDB, a BNCC também não aborda diretamente as questões sobre gênero e sexualidade, porém, nos fala sobre respeito, direitos humanos e cidadania. Entretanto, entendemos que em um país onde o índice de crimes de origem lgbtfóbicos ainda é alarmante, as temáticas sobre gênero e sexualidade não podem ser tratadas de forma genérica e abstrata. É necessário que haja espaço de representatividade, diálogo, respeito e aprendizagem.

Dessa forma, as ações afirmativas se revelam necessárias, pois a luta pela efetivação do princípio de igualdade previsto na CF é uma luta contra a condição de subcidadania, em consonância com os direitos humanos declarados universais. Compreendemos ainda mais a relevância das ações afirmativas sobre diversidade sexual e de gênero quando analisamos dizeres de estudantes e políticos brasileiros sobre a temática, como veremos na sessão seguinte, na qual apresentaremos falas de estudantes e políticos que ecoam conservadorismo e preconceito, buscando rastrear em sua materialidade linguística as formações discursivas que as constituem e pelas/nas quais as subjetividades dos enunciadores são (re)constituídas.

4.2 Eixo 2: O discurso de estudantes e políticos brasileiros

Como dito anteriormente, 73% dos alunos LGBTQIA+ que participaram da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016, alegaram já terem sofrido agressões verbais por causa de sua orientação sexual e 27% afirmaram ter sofrido agressão física. Quando se trata da violência contra a identidade/expressão de gênero, distinta do homem e mulher cis, a porcentagem também é alta. Dos participantes da pesquisa, 68% foram agredidos(as) verbalmente devido sua identidade/expressão de gênero e 25% foram agredidos(as) fisicamente.

Quando se fala sobre cidadania, direitos constitucionais, leis e políticas públicas e, em paralelo, observa-se tantos sujeitos destituídos desses direitos, tantos casos de violência e discriminação em virtude de escolhas pessoais e sexuais, é necessário compreender como as relações de saber-poder constituem esses discursos de caráter lgbtfóbico e, ao mesmo tempo,

como são constituídos os discursos que defendem e legitimam a diversidade sexual e de gênero. Sendo assim, na sequência, nos propomos a analisar trechos de reportagens que abordam o tema em questão dentro do cenário político e educacional atual.

Selecionamos algumas reportagens recentes sobre casos de violência/discriminação (mesmo que velada), ocorridos em instituições educacionais e, no cenário político, com a intenção de investigar quais formações discursivas se destacam nessas situações e sob quais relações de saber-poder se apoiam. Em paralelo a esses discursos, rastreamos também as falas que expressam uma possível resistência e a capacidade de dessubjetivar-se diante das complexas relações de poder, ou seja, de romper com o processo de subjetivação em que fomos constituídos. Conforme Revel (2005, p. 82) “o termo ‘subjetivação’ designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”.

Entende-se, portanto, que nós somos constituídos como sujeitos, a partir das relações exteriores a que somos submetidos, a partir da nossa sujeição aos jogos de verdades que estamos inseridos, algo que se aprende a ser. São os “os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (REVEL, 2005, p. 82). A subjetivação, representa o “processo de formação de um sujeito”, marcando “o que pode e o que não pode existir dentro daquele espaço, levando em conta o contrato entre os sujeitos que vivem aquele jogo”, tornando-o atores da sua própria invenção (MILANEZ, 2013, p. 380), ou como nos diz Revel, sujeitos “de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82). A dessubjetivação, por sua vez, consiste, então, na ruptura desse processo, na desestruturação dos modos de objetivação e subjetivação do sujeito, no apagamento desse sujeito, e na:

[...] possibilidade de se verificar em que condições o sujeito, tendo passado por um processo de subjetivação social, vai se desvencilhar das próprias armadilhas que a sociedade lhe impôs para se constituir, arrancando-lhe aquilo que firmava sua identidade no mundo. (MILANEZ, 2021, p. 18).

A seguir, apresentaremos as reportagens que foram selecionadas para esta análise. A primeira reportagem, publicada na página virtual do jornal O tempo (06/05/21)⁷⁴ e no portal de notícias da central Globo de jornalismo, G1 (04/05/2021)⁷⁵ ocorreu em uma escola de Betim, no estado de Minas Gerais. As reportagens relatam a reação de um grupo de jovens da escola após um amigo do grupo se revelar homossexual.

⁷⁴ <https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/video-gravado-por-jovens-de-betim-evidencia-discurso-de-odio-contras-homossexuais-1.2482006>

⁷⁵ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/05/04/conselho-denuncia-homofobia-sofrida-por-aluno-de-escola-em-betim-na-grande-bh.ghml>

Em um vídeo de quase 1 minuto, feito por 14 jovens betinenses, depois de um garoto supostamente assumir ser homossexual, os supostos colegas dele gravaram imagens de apoio à “cura” do amigo, afirmando que a orientação sexual dele é uma “doença”. (ALVARENGA, Lisley, Jornal O Tempo, 06 maio 2021).

Um deles até mostra uma Bíblia e afirma que vai **rezar pela cura do colega**. “Força, mano! Você vai se recuperar dessa doença”. “Reza muito, que você consegue sair dessa”, dizem os adolescentes. (BOHNENBERGER, Pedro, CBN, G1, 04 maio 2021).

Nos trechos destacados, fica evidente a associação da homossexualidade com uma possível doença que necessita de cura, assim como a menção à fé e à religião como possibilidade de salvação/cura quando os alunos mostram a bíblia e afirmam *Reza muito, que você consegue sair dessa*. Essa associação da homossexualidade à doença nos remete a uma memória discursiva. Para a AD francesa, memória discursiva refere-se aos discursos sociais que marcam um determinado tempo e espaço, sendo assim, “a linguagem só faz sentido por que se inscreve na história” (ORLANDI, 2009, p. 25), ou seja, a memória discursiva constitui “um corpo-sócio-histórico-cultural” (FERNANDES, 2005, p. 46) de uma determinada sociedade, em um determinado momento da história. É a memória discursiva que torna possível a toda FD fazer circular formulações anteriores, já enunciadas (BRANDÃO, 1996), ela se associa a uma formação discursiva, a partir do entrecruzamento desses discursos, logo, “os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos” (FERNANDES, 2005, p. 40), retratando elementos que estiveram presentes em diferentes espaços e tempos, ou seja,

Um discurso engloba a coletividade dos sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, e mantém-se em contraposição a outros discursos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. (FERNANDES, 2005, p. 43).

A fala dos jovens em relação à homossexualidade do colega nos remete à patologização da homossexualidade, e a noção de normalidade presente em Foucault (1988). Como vimos, de acordo com o filósofo francês, a sociedade ocidental constitui a *scientia sexualis*, com o intuito de se produzir discursos de verdade sobre o sexo, discursos que visam à manutenção das redes de poder e controle sobre os corpos, discursos encarregados de vigiar, classificar, normatizar e intervir sobre a sexualidade, passando a determinar quais práticas comportamentais são consideradas normais e quais são consideradas desviantes. Por meio da incitação dos discursos, a *scientia sexualis*, desenvolvida no século XIX, se torna responsável por produzir legitimidade aos discursos sobre a sexualidade, determinando o contexto, as circunstâncias apropriadas e os sujeitos autorizados para fazê-lo, como no ato da confissão

presente na igreja católica, no interrogatório médico ou inquérito judicial (FOUCAULT, 1988).

A partir da confissão, apoiada na *scientia sexualis*, criou-se patologias orgânicas e mentais relacionadas às sexualidades periféricas, denominadas assim por não se enquadrarem dentro da considerada normalidade, ou seja, por não terem como objetivo a procriação ou o modelo heterossexual, carregando estigmas diversos, como loucura moral, neurose genital, aberração do sentido genésico, degenerescência ou desequilíbrio psíquico (FOUCAULT, 1988).

Nas falas dos estudantes, podemos observar a presença de uma memória discursiva que associa a homossexualidade a uma patologia, que necessita de intervenção, seja médica ou religiosa, conforme a referência do jovem, ao apresentar a bíblia e afirmar *Você vai se recuperar dessa doença*.

Dentro dessa perspectiva, é importante recordar que o termo “homossexualismo” presente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) de 1948, foi classificado na categoria 320 como “Personalidade Patológica” e incluso na subcategoria 320.6, como “Desvio Sexual” (LAURENTI, 1984). Nota-se a presença do sufixo *ismo*, ao se referir à homossexualidade, como *homossexualismo*, terminação muitas vezes associada a patologias clínicas, como tabagismo e alcoolismo.

Ainda é importante recordar que na década de 80, com a eclosão do vírus HIV, os homossexuais foram responsabilizados pela propagação da pandemia, denominada como “câncer *gay*” especialmente no início, quando se sabia pouco sobre a doença, que se alastrava rapidamente pelos Estados Unidos (FACCHINI, 2009). Para ilustrar, trazemos o exemplo do cantor e compositor brasileiro, Cazuza, homossexual e já acometido pelo vírus, em 1988, cuja música *Ideologia*, em especial o trecho: “*o meu prazer, agora é risco de vida*” reverbera tais acusações da sociedade.

Embora os estudos sobre o HIV tenham avançado e, em 1985, a homossexualidade tenha sido retirada do CID, pelo Conselho Federal de Medicina do Brasil, percebe-se que ainda persiste na memória discursiva a associação da homossexualidade e de outras formas de vivenciar da sexualidade, compreendidas como “anormais”, com uma doença que necessita de cura e intervenção médica e comportamental, o que gera aversão e atitudes preconceituosas. Nesse viés, no cenário político algumas falas também se destacam, em especial do atual Presidente da República.

O atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, ex-capitão do exército brasileiro (1979/1981)⁷⁶ foi deputado federal entre os anos de 1991 a 2018. Sua popularidade tornou-se mais evidente entre os anos de 2011 a 2014, período em que o ex-deputado liderou a oposição ao Programa Escola sem Homofobia (ESH), uma política pública destinada a reduzir atos de discriminação em relação à diversidade sexual e de gênero nas escolas públicas. Bolsonaro apelidou o material do Programa ESH de *kit gay*, alegando que o Programa incentivava a homossexualidade, pedofilia e promiscuidade (LACERDA, 2020). Em 2014, foi o deputado federal mais votado no Rio de Janeiro, demonstrando interesse em se candidatar para a Presidência da República em 2016. No ano de 2018, o atual presidente lançou sua candidatura com o slogan *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*, exaltando em sua campanha a família tradicional brasileira, o militarismo e a religião, ganhando as eleições no segundo turno⁷⁷.

Uma das ações da campanha presidencial foi a assinatura de um termo de compromisso com a organização Voto Católico Brasil, assumindo o dever de promover “o verdadeiro Matrimônio, união entre homem e mulher, a Família, constituída de acordo com o ensinamento da Igreja, e o seu direito de educar os filhos”; e “o combate à ideologia de gênero”⁷⁸.

O *slogan* adotado pelo presidente surgiu no final de 1960, no período que corresponde à ditadura brasileira, utilizado como brado da Brigada de Infantaria Paraquedista do Exército, da qual o atual presidente já fez parte⁷⁹, revelando, assim, uma formação discursiva religiosa, ao exaltar Deus, mas também patriota e militar, quando se utiliza do nome do Brasil e do termo “combate” ao se referir ao que foi denominado como “ideologia de gênero”. Chamamos atenção também para a repetição do advérbio “acima” de tudo e “acima” de todos, transmitindo uma conotação de onipotência, como se fosse um portador da “voz” de Deus, o Messias, ironicamente parte do seu nome, assim aclamado por muitos de seus seguidores.

O termo de compromisso assinado pelo presidente requer também ser mencionado, pois deslegitima qualquer outro matrimônio, que não seja entre homem e mulher (considerado como verdadeiro matrimônio), assim como as constituições familiares que diferem do tradicional, inscrevendo-se em uma formação discursiva conservadora. A aversão do atual

⁷⁶ <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente>

⁷⁷ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45995934>

⁷⁸ <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/bolsonaro-assina-compromisso-pela-uniao-entre-homem-e-mulher/>

⁷⁹ <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/brasil-acima-de-tudo-conheca-a-origem-do-slogan-de-bolsonaro-7r6utek3uk1axyruk1fj9nas/>

presidente à comunidade LGBTQIA+ tem sido registrada em seus discursos desde o princípio de sua carreira política, em 2002, quando Fernando Henrique Cardoso, na época, presidente da república, apoiou a aprovação do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, Jair Bolsonaro declarou *Não vou combater nem discriminar, mas, se eu vir dois homens se beijando na rua, vou bater*. (BOLSONARO, 2002).

Paradoxalmente, o então deputado não conseguiu vislumbrar em seu posicionamento a contradição existente, quando afirma que não iria *combater nem discriminar* e ao mesmo tempo revela *vou bater*, ou seja, nesse dizer de Jair Bolsonaro, há duas formações discursivas que se contradizem, e nos fazem questionar qual será a sua definição para discriminação. De acordo com a noção foucaultiana, o discurso não é um campo neutro e homogêneo, é heterogêneo, “a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que de harmonias e superfícies lisas” (FISCHER, 2001, p. 210), é atravessada pelo tempo, espaço e posições ideológicas, sendo assim, as palavras de um determinado discurso não têm sentido nelas mesmas e sim nas formações discursivas em que se inscrevem e como linguagem e ideologia se relacionam e se afetam.

Para a análise do discurso de linha francesa, é necessário considerar os processos e condições de produção da linguagem, identificando as relações existentes entre o contexto, a língua e o sujeito envolvido, assim como as condições sócio-históricas e ideológicas. (ORLANDI, 2009). Sendo assim, primeiramente, faz-se necessário compreender quem é o sujeito que fala e de onde fala. Nesse sentido, resgataremos elementos importantes descritos na apresentação do atual presidente, como a sua atuação no exército brasileiro (1979/1981).

Em diversos momentos de sua trajetória política, Bolsonaro deixou evidente a sua apreciação à época da Ditadura Militar. Ressaltamos seu discurso, ainda como deputado, em 2008, no plenário da Câmara, o seguinte trecho: *Sr. Presidente, eu louvo os militares que, em 1968, impuseram o AI-5 para conter o terror em nosso País, ato também apoiado pela mídia, apoiado pelo Supremo Tribunal Federal*”.

O apoio de Jair Messias Bolsonaro ao Ato Institucional nº 5 exprime a sua identificação com o golpe de estado de 1964, marcado pela intervenção e repressão contra os opositores ao regime militar. Embora a maior parte dos estudos e pesquisas acadêmicas sobre a época abordem os aspectos relacionados à subversão política, dando pouca ênfase às discussões sexuais e de gênero, consideradas como assuntos de ordem moral, em 2014, a

Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁸⁰, juntamente com a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo⁸¹, revelou em seu relatório⁸² “Ditadura e homossexualidades⁸³” que,

A associação entre homossexualidade e subversão foi um dos conceitos básicos a sustentar a ideologia do regime militar e servir como justificativa para os vários tipos de repressão sobre a sociedade brasileira e, especificamente, a gays, lésbicas e travestis nos anos 1960 e 1970. (PINHEIRO, 2014, p. 301)

Como dito no relatório apresentado pela Comissão Nacional da Verdade, a diversidade sexual, embora não tenha sido a principal razão para as prisões, torturas e repressões diversas, ocorridas no período da ditadura, era considerada uma ameaça aos bons costumes e comumente associada aos grupos subversivos, opositores ao regime, o que gerou diversas perseguições, censuras, detenções, mas também resistência.

As ideias que relacionavam a homossexualidade à subversão tanto influenciavam os participantes dos cursos da Escola Superior de Guerra, um centro ideológico fundamental para o regime militar, quanto informavam a linha política das agências de repressão, desde o Sistema Nacional de Informações (SNI), Destacamento Operações Internas (DOI) – Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) e Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), passando também pelas divisões de censura de televisão, teatro, filmes e imprensa. (PINHEIRO, 2014, p. 302)

Conforme o trecho acima, presente no relatório da Comissão Nacional da Verdade, o impacto desses discursos, que operam como regimes de verdade, é capaz de influenciar positiva ou negativamente quando proferidos por figuras públicas, cujo papel de liderança tem ampla representatividade, como no caso, um presidente da república. Recordamos, contudo, que embora esses episódios façam referência a discursos proferidos no início de sua trajetória política, é possível observar as mesmas formações discursivas de caráter religioso, conservador e militar em outros discursos presidenciais.

Em 2010, é possível ver no excerto a seguir, a conduta preconceituosa do atual presidente.

O filho começa a ficar assim, meio gayzinho, leva um couro e muda o comportamento dele. Olha, eu vejo muita gente por aí dizendo: ainda bem que eu levei umas palmadas, meu pai me ensinou a ser homem. A gente precisa agir (BOLSONARO, 2010)⁸⁴.

⁸⁰ <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

⁸¹ <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/>

⁸² http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=571

⁸³ “‘Homossexualidades’ era o termo utilizado até o começo dos anos 1990, para se referir ao conjunto de orientações sexuais e identidades de gênero consideradas não normativas ou dissidentes”. (QUINALHA, 2018, p. 15).

⁸⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=JZtaYvzzeTQ>

A fala de Bolsonaro, além de contraditória, é algo preocupante, considerando os altos índices de violência relacionados à discriminação da diversidade sexual e de gênero e sua posição e influência política. O discurso do atual presidente nos faz refletir: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2006, p. 8).

Não obstante a fala de Jair Messias Bolsonaro apresente contradições, é notável também a sua contradição ao confrontarmos seu discurso com os textos constitucionais brasileiros. Os discursos proferidos pelo atual Presidente da República ferem a afirmação do art. 5º, da Constituição Federal de 1988, que determina a igualdade de todos os cidadãos brasileiros perante a lei, conferindo-lhes direito à vida, à liberdade e à igualdade. Qual liberdade e qual igualdade é essa prevista na constituição federal, que nem o presidente da república é capaz de reconhecer? Que liberdade é essa que exclui, segrega e discrimina aqueles que vivem a sua sexualidade de forma diversa do que é considerado “normal” pela cultura cis-heteronormativa? A quem é destinado o direito à vida, à cidadania, à dignidade da pessoa humana e à educação, previstas em lei?

Com essas indagações passaremos a analisar o próximo excerto, referente ao posicionamento do Presidente Jair Messias Bolsonaro, publicado em sua rede social do *Twitter*, sobre a extinção já mencionada da SECADI, decretada pelo ex-Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez, em 2019.

Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista (BOLSONARO, 2019)⁸⁵.

Esse excerto nos traz novos elementos, além da formação discursiva de caráter conservador e preconceituoso, já identificadas. Observa-se claramente a relação que o Presidente da República faz entre cidadania e mercado de trabalho, revelando o objetivo principal do seu governo, apoiado em uma formação discursiva neoliberal e capitalista. É interessante ainda, a associação que Bolsonaro faz de uma Secretaria voltada para promover ações de inclusão e respeito à diversidade, com a “formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”. O discurso do ex-capitão do exército brasileiro ecoa o poder disciplinar abordado por Foucault (2020), a disciplinarização dos corpos, cujo efeito

⁸⁵ Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283>. Acesso em: 07 fev. 2022.

normalizador atua sobre os sujeitos buscando torná-los dóceis e produtivos. De acordo com Marilena Chauí, em entrevista concedida à revista CULT,

Uma das características do neoliberalismo é a maneira como ele concebe o indivíduo, que não é entendido nem como parte de uma classe social, nem como ser em formação que vai se relacionar com o restante da sociedade. O indivíduo não é pensado nem como átomo nem como classe, mas como um investimento. Na medida em que um indivíduo é um investimento, o salário não é entendido como salário, mas como provento, como renda. Então, o ser humano é programado para ser rendoso e rentável. A família, a escola e o emprego passam a ter por função a rentabilidade do indivíduo, porque ele é um investimento. (Chauí, 05 fev. 16)⁸⁶.

Por essa ótica, o conceito de cidadania presente no discurso do Presidente mostra-se atrelado a uma formação quando ele diz *formar cidadãos*, e à qualificação profissional do indivíduo, *preparados para o mercado de trabalho*, presente como vimos, na concepção grega de cidadania, na qual o desenvolvimento intelectual era entendido como qualidade necessária para se *exercer* a cidadania.

Contudo, como dito anteriormente, neste trabalho, adotamos a concepção de cidadania defendida por Simón Rodríguez, como condição inerente ao ser humano, independentemente de uma formação acadêmica, ou da sua atuação no mercado de trabalho, isto é, a cidadania não é algo a ser exercido, a ser ensinado, ou desenvolvido, “todos são cidadãos” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 44). Partindo deste princípio, não é possível desmerecer e desqualificar uma Secretaria da Educação que vise à inclusão de pessoas valorizando-se a diversidade, independentemente de credo, raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual etc., e que tenha como objetivo promover, parafraseando o presidente, o respeito acima de tudo e a efetivação dos direitos para todo(a)s.

Discorreremos agora, sobre a análise dos discursos proferidos pelo ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que ocupou um lugar importante na esfera educacional e de relevância política. Teólogo, pastor, ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi o quarto Ministro da Educação a ser indicado no governo do Presidente Jair Bolsonaro, ministério anteriormente ocupado por Ricardo Vélez, Abraham Weintraub e Carlos Alberto Decotelli, sendo que este último não chegou a assumir devido a polêmicas em relação a seu currículo⁸⁷. Milton Ribeiro pediu exoneração do cargo, após ser acusado de privilegiar verbas

⁸⁶ <https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chauí-violencia-e-autoritarismo/>

⁸⁷ A Universidade Nacional de Rosário, informada no currículo do economista, declarou que sua tese foi reprovada, enquanto a universidade alemã de Wuppertal negou que ele tenha cursado pós-doutorado, conforme declarado. A Fundação Getúlio Vargas (FGV), em que Decotelli mencionou ter dado aula, informou que ele não integrou o corpo efetivo de professores da instituição, apenas ministrou aulas como colaborador em cursos vinculados à Fundação. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/ministro->

para municípios indicados pelos pastores Gilmar Silva e Arilton Moura, a pedido do atual presidente Jair Bolsonaro⁸⁸. Recentemente, foi preso por tráfico de influência e corrupção por liberação indevida de recursos públicos, mas conseguiu um *habeas corpus* em sua defesa e foi solto em seguida⁸⁹.

Em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, o ex-Ministro, em 2021, nos fala o seguinte⁹⁰:

Acho que o adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo tem um contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa. São famílias desajustadas, algumas. (RIBEIRO, O Estado de São Paulo, 24 set. 2021).

Novamente é possível identificar a presença de uma formação discursiva que vincula a homossexualidade a uma doença, quando o ex-ministro faz menção às “famílias desajustadas” e utiliza o termo “homossexualismo”, anteriormente utilizado na sexta versão do CID.

De acordo com a Constituição Federal, cabe aos ministros de estado, dentre outras funções, orientar, coordenar e supervisionar os órgãos federais, assim como apresentar ao Presidente da República o relatório anual de sua gestão (BRASIL, 1988). Considerando a constante troca de ministros, a Educação vem sofrendo as consequências diante da descontinuidade e do despreparo dos ministros que ocuparam o cargo no mandato do atual presidente.

Sabendo-se dos altos índices de violência contra a população LGBTQIA+ no Brasil, entendemos que as autoridades governantes são responsáveis por promover discursos e desenvolver políticas públicas que visem reduzir a discriminação e o preconceito e não o inverso. Em outro trecho da mesma entrevista, ao ser questionado sobre a educação sexual nas escolas, o ex-Ministro responde:

É importante falar sobre como *prevenir uma gravidez, mas não incentivar discussões de gênero*. Quando o menino tiver 17, 18 anos, ele vai ter condição de *optar*. E *não é normal*. A biologia diz que *não é normal a questão de gênero*. A *opção* que você tem como adulto de ser um homossexual, eu respeito, não concordo. (RIBEIRO, O Estado de São Paulo, 24 set. 2021, grifos nossos).

Observa-se que ao restringir a discussão sobre a sexualidade nas escolas ao enfoque estritamente biológico, como a prevenção da gravidez, o discurso do ex-ministro se alinha a

decatelli-cai-por-maquiar-curriculo-e-reforca-pessimismo-sobre-o-futuro-da-educacao-sob-bolsonaro.html.
Acesso em: 07 fev. 2022.

⁸⁸ <https://veja.abril.com.br/politica/milton-ribeiro-confirma-a-pf-que-bolsonaro-pediu-para-ele-receber-pastores/>

⁸⁹ <https://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2022/06/10257890-ex-ministro-milton-ribeiro-suspeito-de-corrupcao-e-solto.html>.

⁹⁰ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>.

uma formação discursiva de caráter higienista, que restringe a discussão sobre a sexualidade na escola aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, em detrimento do esclarecimento sobre as questões de gênero, respeito à diversidade e direitos humanos.

Uma discussão sobre sexualidade na escola é empreendida por Mascia, Azeredo e Franco (2022, no prelo) ao analisarem o filme *Alice Junior* (2019). Alice é uma adolescente trans que se muda para uma pequena cidade no sul do Brasil e enfrenta preconceitos de todos os tipos dentro e fora da escola. A todo momento, tentam enquadrá-la e subjetivá-la em uma identidade biológica com a qual não se identifica. O modo de resistência de Alice é falar francamente sobre si e, assim, consegue criar uma rede de apoio que consegue desestruturar a teia do discurso heteronormativo hegemônico que permeia a cidade.

Voltando ainda ao trecho, é importante atentarmos para utilização do termo *opção*, no lugar de orientação sexual, dando-nos a entender que a orientação sexual de um sujeito passaria pelo poder de escolha, algo exterior, racional, cujo poder de decisão seria mais adequado aos 17 e 18 anos, segundo o ex-ministro. Nota-se que o discurso de Milton Ribeiro, apresenta uma formação discursiva conversadora e também normalizadora de caráter heteronormativo, que define o que é considerado normal ou anormal, aceitável ou inaceitável a partir da heterossexualidade, reforçando discursos construídos ao longo do tempo que visam normalizar comportamentos e reproduzir saberes de caráter preconceituoso, instituídos como verdades.

Após se posicionar com relação às discussões de gênero e sobre a homossexualidade, recentemente, em 2022, na entrevista de lançamento do *reality show* *Merendeiras do Brasil*, Milton Ribeiro, tece comentários acerca da transexualidade⁹¹:

Nós não vamos permitir que a educação vá para um caminho de tentar ensinar *coisas erradas* para as crianças. Coisa errada se aprende na rua. *Dentro da escola, a gente tem que aprender o que é o caminho bom, o correto, o civismo, o patriotismo, as coisas certas.* (RIBEIRO, Milton, Revista Híbrida, 09 mar. 2022, grifos nossos)
Não tem esse negócio de ensinar ‘ah, você nasceu homem e pode ser mulher’. Respeito todas as orientações. Uma coisa é respeitar, agora incentivar é um outro passo. Nós não vamos permitir crianças de 6 a 10 anos, que um professor chegue na sala e diga que se ele nasceu homem e, se quiser ser mulher, pode ser mulher. (RIBEIRO, Milton, Revista Híbrida, 09 mar. 2022)

Embora o ex-Ministro tenha alegado respeitar “todas as orientações”, percebe-se que ele considera a transexualidade um erro. *No caminho bom*, não há espaço para aqueles que não se identificam com o seu gênero de nascença que, na visão de Milton Ribeiro, *optam* pelo

⁹¹ <https://revistahibrida.com.br/2022/03/10/milton-ribeiro-nao-tem-esse-negocio-de-nasceu-homem-e-pode-ser-mulher/>
<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/a-nova-fala-preconceituosa-do-ministro-da-educacao-de-bolsonaro/>

mau caminho. As chamadas *coisas certas* são aquelas que reforçam a cis-heteronormatividade, discriminando e inferiorizando quem não se enquadra nesse perfil. Como afirma Foucault: “O casal, legítimo e procriador, dita a lei” (FOUCAULT, 1988, p. 9).

Assim questionamos mais uma vez: em que consiste o *respeito* que o ex-Ministro alega ter? Qual a responsabilidade de um Ministro da Educação? Qual o papel da Educação e como as ações afirmativas, como as elencadas neste trabalho, podem contribuir no processo educativo, em especial no que tange à diversidade sexual e de gênero?

Na contramão dos discursos apresentados até agora, apresentamos a seguir um trecho da fala do professor Robson Rodrigo Pereira da Fonseca sobre o lançamento de seu livro *O viadinho da escola* (2018). Na reportagem para o *website* Extraclasse⁹² conta sobre os preconceitos vivenciados na sala de aula como aluno e a sua trajetória como docente, dando-nos um exemplo de resistência frente aos preconceitos sofridos. Segundo ele, a informação é importante para que possamos (re)pensar esse lugar que os homossexuais têm sido colocados pela sociedade.

As pessoas têm que parar de pensar que a homossexualidade é algo transmissível e que pode ser ensinada com cartilhas ou aulas de professores. Essa falta de esclarecimento que eu e meus colegas tivemos na infância e adolescência serviu apenas para que eu sofresse ainda mais por não me entender, e nem ser entendido pelos meus colegas. Explicar sobre as diferenças não é ensinar os alunos a serem homossexuais e sim entenderem que existem pessoas diferentes, e que todos devem ser respeitados. Excluir disciplinas e conteúdos que estimulam o debate de tabus sociais é um retrocesso e isso vem acontecendo pela falta de laicidade do Estado, apoiado por representantes políticos que defendem um determinado credo, sem respeitar o pensamento e o comportamento do outro. (Robson Rodrigo Pereira da Fonseca, Extraclasse, 2018).

Fonseca afirma que, quando estudante, sofreu diversas situações de discriminação e agressão, devido a sua orientação sexual. Quando declara que *as pessoas têm que parar de pensar que a homossexualidade é algo transmissível*, nos faz recordar novamente a memória discursiva que associa a homossexualidade a uma doença. Tais situações de discriminação se fortalecem diante dos dizeres de representantes políticos, como os do presidente Jair Messias Bolsonaro e do ex-ministro, quando estes relacionam à diversidade sexual e de gênero a um desajuste familiar, erro e pecado, algo que deve ser “corrigido” com um “couro” ou umas “palmas”. Partindo do pressuposto de que personalidades importantes no cenário político e educacional brasileiro reforçam essa imagem, passamos a entender melhor a cultura homofóbica presente no Brasil.

⁹² <https://www.extraclasse.org.br/geral/2018/06/um-lugar-de-preconceito-odio-e-homofobia/>

Outro aspecto interessante no excerto acima trata sobre a “laicidade do estado”, ou seja, a separação institucional entre Estado e religião. Entende-se que o Brasil é um Estado laico, por assegurar a liberdade e proteção de crenças e cultos religiosos, presentes no Art. 5º, da Constituição de 1988,

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...]

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...] (BRASIL, 1988).

Observa-se, entretanto, que Constituição não expressa declaradamente em seu texto que o Estado é laico, em seu preâmbulo inclusive, cita a “proteção de Deus”,

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, *sob a proteção de Deus*, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A “falta de laicidade”, relatada pelo professor Robson, encontra-se em contradição no próprio texto constitucional, pois fala-se de liberdade religiosa, mas menciona-se Deus em seu texto introdutório, sem considerar que nem todos os brasileiros e brasileiras compartilham da mesma crença. Observa-se ainda a simbologia cristã, representada pela imagem de Jesus Cristo, presente no Congresso Nacional, no Supremo Tribunal Federal, em gabinetes e no próprio discurso político, quando seus representantes recorrem à figura de Deus para julgar o que é certo e errado.

De acordo com o dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras, publicado pela Associação Nacional De Travestis E Transexuais Do Brasil (ANTRA), em 2021, 140 pessoas trans foram assassinadas no Brasil (BENEVIDES, 2022). Os mecanismos utilizados foram diversos, arma de fogo, arma branca, espancamento, apedrejamento, asfixia, estrangulamento, pauladas, degolamento e ateamento de fogo, sendo que a descriminalização no Brasil ocorreu em 1830, o que ainda assim, não justificaria tais barbaridades. Esse cenário nos alerta para a necessidade de promover discursos mais inclusivos e políticas públicas que visem à efetivação dos direitos à vida, à liberdade e à igualdade, presentes nos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, como a

nosso ver, fazem as ações educativas de cunho afirmativo realizadas pela/na rede federal de ensino que apresentamos neste trabalho.

Na sequência, passaremos a algumas considerações, não finais e definitivas, pois as pesquisas na perspectiva adotada sempre se abrem a olhares outros, por outros analistas, em outras condições de produção, em distintos tempos sócio-histórico-ideológicos, sempre tendo algo a dizer, algo mais a ser ouvido, a partir de diferentes perspectivas.

5 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Para trazer nossas considerações, recordamos primeiramente o alto índice de violência e discriminação em relação à diversidade sexual e de gênero no Brasil, dados que contradizem os princípios basilares como a cidadania e dignidade da pessoa humana, presentes na Constituição Federal de 1988, sendo possível observar sujeitos destituídos do pleno gozo dos seus direitos, fator este que nos motivou a realizar esta pesquisa.

O objetivo principal deste trabalho foi compreender e problematizar como os conceitos de orientação sexual, gênero e cidadania se materializam nos documentos e discursos da/sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Para consecução do objetivo principal, elencamos as definições de gênero e orientação sexual em fontes teóricas e nos documentos legais brasileiros, em especial, nos relativos à Educação; rastreamos as ações educativas de cunho afirmativo realizadas na rede federal de ensino de Minas Gerais nos anos de 2018 a 2021 e levantamos as condições de produção do conceito de cidadania a fim de realizar aproximações do tema com as práticas discursivas rastreadas no cenário político e educacional atual.

Os discursos analisados representam apenas pequenos fragmentos do preconceito existente tanto na esfera política, como educacional e social, fato comprovado pelo alto índice de violência ainda existente no Brasil, devido à discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, diversa do instituído pela cis-heteronormatividade.

Ao final das análises, ressaltamos que, em nosso entendimento, as ações apresentadas na seção anterior representam o início de uma estratégia de recusa, de resistência, aos modos de subjetivação pelos quais fomos sendo e somos constituídos, e sinalizam para a urgência de uma nova forma de pensar e agir em busca da efetivação dos direitos de todos e todas e do reconhecimento de uma educação cidadã e não uma educação voltada para a construção da cidadania.

Como já mencionado, originalmente, este trabalho intencionava levantar e analisar as ações afirmativas relativas ao tema da dissertação, como um pano de fundo, para as entrevistas que se pretendia realizar com servidores da rede federal em Minas Gerais que protagonizam estas ações e também com os alunos beneficiados pelas mesmas, com o intuito de vislumbrar as possíveis implicações promovidas na (re)construção de suas subjetividades e possibilidades de resistência frente à discriminação e à violência em relação à diversidade sexual e de gênero, como já apontamos anteriormente nesta pesquisa. Porém, devido à pandemia que assolou e ainda assola o planeta e também questões relativas a prazos para

concluir a pesquisa e outros de ordem particular, foi necessário repensar nosso estudo, passando as ações afirmativas a tomar um lugar central, associadas ao estudo de leis brasileiras e ao levantamento e à análise de reportagens publicadas pela mídia concernentes ao tema.

Antes de encerrar, não podemos deixar de mencionar uma conversa informal com um(a) servidor(a) da rede federal em Minas Gerais, que havia se colocado à disposição no início da trajetória a ser por nós entrevistado(a). Foi sinalizado que o tema é bem espinhoso de ser abordado, que ocorreram tentativas fracassadas de implantar núcleos e ações devido a formações discursivas relativas à religiosidade exacerbada e até ao coronelismo ainda vigente em pleno século XXI em algumas regiões do estado de Minas Gerais, embora fosse um tema bastante solicitado pelas lideranças estudantis, o que ressalta a importância de pesquisas que desnaturalizem e de problematizem o tema, como esta a que nos propusemos.

Sabemos do grande desafio para as instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, em desenvolver ações que visem à conscientização social sobre a temática, em uma sociedade marcada por uma memória discursiva patriarcal, neoconservadora, sexista, moralista e neoliberal, cujos líderes políticos, muitas vezes, reforçam estereótipos e incitam a violência. Contudo, recordamos Simón Rodriguez e nos questionamos sobre o papel social das nossas escolas e o nosso como docentes, compreendendo que a partir dessas ações, podemos aos poucos dar visibilidade para um tema tão necessário e reforçar o nosso compromisso contínuo em prol do respeito e do reconhecimento da cidadania de tod@s.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 719-742, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1100>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ALMEIDA, Luciana Dayoub Ranieri de. **Ações afirmativas e a concretização do Princípio de Igualdade no Direito Brasileiro**. Belo Horizonte, MG: Editora Fórum, 2011.

AMARAL, Isabella Cardoso *et al.* (org.). **Projeto Pedagógico Institucional – PPI: 2016-2020**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016. Disponível em: <https://www.avaliacao.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/06/3-PPI-PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-INSTITUCIONAL-2016-2020.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./jun. 2006.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARROYO, Miguel. Um manifesto anúncio-denúncia. In: DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018. p 13-18.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://abgl.org.br/wp-content/uploads/2020/05/IAE-Brasil.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, [2018?]. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O Docente do Ensino Superior e o Cuidado (de Si)**: entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

BENEVIDES, Bruna (org.). **Dossiê Assassinatos e Violências Contra Travestis e Transexuais Brasileiras**. Brasília, DF: Distrito Drag: ANTRA, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 3. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2017.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino médio. Brasília, DF: MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: N-1 Edições: Crocodilo Edições, 2019.

CARDOSO JR., José Celso (org.). **A Constituição brasileira de 1988 revisitada**: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social. v. 1. Brasília, DF: Ipea, 2009.

CAVALEIRO, Maria Cristina; VIANNA, Cláudia Pereira. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

CENCI, Angelo Vitório. Cidadania e educação na Política de Aristóteles. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 80-90, jul./dez. 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Secretaria de Política Estudantil. **Cartilha nome social**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. Disponível em: <https://www.spe.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/85/2018/05/Cartilha-Nome-Social-CEFET-MG.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília, DF: MEC, 2014.

DIAS, Natália Oliveira *et al.* A luta pela visibilidade LGBTQIA+: experiências do coletivo Odara em Barbacena–MG. **Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 18, p. 1-16, 2020.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 54-81, 2009.

FACCHINI, Regina. Histórico da luta de LGBT no Brasil. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (org.). **Psicologia e diversidade sexual**. São Paulo: CRPSP, 2011. Disponível em: https://www.crpssp.org/uploads/impresso/89/ix-PY27-0PBIELJ3QsiCZn8NRZ_HW_IK.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Sete décadas de políticas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 58, p. 111-122, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 129-144.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault** – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 6.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 8. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FRANCESCHINI, Bruno. Movimento LGBTQ+ e resistência na contemporaneidade: pink money, transgressão e práticas de liberdade. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de (org.). **Por uma microfísica das resistências**: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 267-273.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. *In*: FRY, Peter. **Para Inglês Ver**: Identidade e Política na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 87-115.

FURLANI, Jimena. **A Educação Sexual na escola**: algumas possibilidades didático-metodológicas. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 59-71.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, a. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: As Minorias e o Direito, 2001, Brasília, DF. **Cadernos do CEJ**. Brasília, DF: [s. n.], 2001.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Bellosso. **A necessária revisão do conceito de cidadania**: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009. p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 03 maio 2020.

LACERDA, Marina Basso. Jair Bolsonaro: a agenda defendida em sua trajetória política. In: GUADALUPE, José Luis Pérez; CARRANZA, Brenda. **Novo ativismo político no Brasil**: os evangélicos do século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2020. p. 289-308.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Revista de Saúde Pública**, v. 18, n. 5, p. 344-347, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/rnPK5HhLVnFKvCJj5qN7R8n/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2020.

LIMA, Lana Ferreira. A relação entre a cidadania e o direito à igualdade: a face positiva e negativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 2, p. 87-102, jul./dez. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MASCIA, Márcia Aparecida; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva; FRANCO, Wagner Ernesto Jonas. **Discurso, parresia e trans-gressão no filme Alice Júnior**. (No prelo).

MELO, Getúlio Costa. Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano XVI, n. 119, dez. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MENDOS, Lucas Ramón (org.). **Homofobia de Estado 2019**. Ginebra: ILGA, 2019.

MILANEZ, Nilton. A dessubjetivação de Dolores: escrita de discursos e misérias do corpo-espaço. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão-GO, v. 17, n. 2, p. 367-390, jul./dez. 2013.

MILANEZ, N. A noção foucaultiana de dessubjetivação: alicerces, experiências e modos de agir do sujeito. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 12-39, set./dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Concepção e diretrizes**. [S. l.]: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Mundo Afora**: Políticas de combate à violência e à discriminação contra pessoas LGBT. Brasília, DF: [s. n.], 2015. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_12.pdf. Acesso: 23 jul. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças.

In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

NETO, Antonio Cabral; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 62, p. 7-30, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/o-mercado-do-conhecimento-e-o-conhecimento-para-o-mercado>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OBREGÓN, Marcelo Fernando Queiroga; FABRIZ, Daury César. O Estado Plurinacional Boliviano e a Política de Reconhecimento. **Derecho y Cambio Social**, Lima (Peru), v. 12, n. 40, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales *et al.* (org.). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: política institucional: 2016-2020. v. 2. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016. Disponível em: <https://www.avaliacao.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/06/2-PDI-PLANO-DE-DESENVOLVIMENTO-INSTITUCIONAL-Pol%C3%ADtica-Institucional-Volume-II-2016-2020.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, v. 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.). Ditadura e sexualidades. In: COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**. v. 2. [S. l.]: CNV, 2014.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

QUINALHA, Renan. Uma ditadura hetero-militar: notas sobre a política sexual do regime autoritário brasileiro. In: GREEN, James *et al.* (org.). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Editorial, 2018. p. 15-38.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém. Belém: Secretaria de Educação do Pará, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, São Paulo, n. 15, p. 85-99, 1996.

ROCHA, Ana Paula Quintino; MENDES, Maria Aparecida Colares. **Cidadania e diversidade: dialogando com as transformações**. Montes Claros: IFNMG, 2020. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575526/2/Cidadania%20e%20Diversidade.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

RUSSO, Ana Lúcia Rodrigues Gama; RUSSO, Tatiana Rodrigues Gama. Por que falamos de Stonewall e esquecemos o WhK? A Ciência e o espaço da neutralidade como espaço do discurso conservador. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 143-166, jul./dez. 2020.

SANTOS, Daniel Kerry dos. As produções discursivas sobre a homossexualidade e a construção da homofobia: problematizações necessárias à psicologia. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Demerval. Ética, Educação e Cidadania. **Revista Brasileira de Filosofia**. n. 15, 1. sem. 2001. Disponível em: <https://vdocuments.mx/etica-educacao-e-cidadania-etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em:
http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, [s. l.], v. 3, n. 04, p. 59-77, 2009.

TRAJANO, Lindalva da Silva. **Sexualidade e política em Michel Foucault**: normalização dos corpos e estratégias de resistência. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.