



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA**



DIVANEIDE FERREIRA DA SILVA

**NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DE INTEGRANTES ACERCA DAS AÇÕES FORMATIVAS EM
UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Olinda, 2025

DIVANEIDE FERREIRA DA SILVA

NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE INTEGRANTES ACERCA DAS AÇÕES FORMATIVAS EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Olinda, 2025

S586n Silva, Divaneide Ferreira da.

Núcleos de estudos de gênero e diversidade: uma análise da percepção de integrantes acerca das ações formativas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. / Divaneide Ferreira da Silva. – Olinda, PE: O autor, 2025.
118 f. il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação de grupos específicos. 2. Educação – Estudos de gênero. 3. Educação - Diversidade. 4. Formação continuada. 5. Núcleo de Gênero. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

376.6

CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

DIVANEIDE FERREIRA DA SILVA

**NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DE INTEGRANTES ACERCA DAS AÇÕES FORMATIVAS EM
UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e
Tecnológica, ofertado pelo Instituto
Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação
Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de Abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Bernardina S. Araújo de
Sousa Instituto Federal de
Pernambuco/PROFEPT (Orientadora)

Prof. Dr. Kleber Fernando
Rodrigues Instituto Federal de
Pernambuco/ProfEPT

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de
Pernambuco/ProfEPT

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Cavalcanti de Torres

DIVANEIDE FERREIRA DA SILVA

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTRODUTÓRIA AOS ESTUDOS DE GÊNERO
PARA INTEGRANTES DO NEGED**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validade em 28 de abril 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Bernardina S. Araújo de
Sousa Instituto Federal de
Pernambuco/PROFEPT (Orientadora)

Prof. Dr. Kléber Fernando
Rodrigues Instituto Federal de
Pernambuco/ProfEPT

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de
Pernambuco/ProfEPT

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Cavalcanti de Torres

*Dedico esse trabalho aos grandes amores da
minha vida: Deus, Mainha, Jessica, Cecília,
Alice e Maya.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo acolhimento nos momentos em que não conseguia falar.

A Jessica, por todo amor, dedicação, cuidado, incentivo, leitura, reescrita e por acreditar que eu conseguiria. Sem você, não seria possível.

A mainha, por toda dedicação, amor e oração. Obrigada por me ensinar a ter fé.

A Cecília, Alice e Maya por me amarem incondicionalmente. Perdão por toda a ausência. Agora vamos viver bem mais. Amo vocês.

A minhas filhas de quatro patas, Malu (Em memória), Maila e Nega, pelo companheirismo e amor. Vocês me salvaram inúmeras vezes.

A Suzana, por toda dedicação e amor, o que me permitiu ter tempo para escrever a dissertação.

Aos meus amigos, pela torcida e palavras de incentivo, eu tenho muita sorte em ter vocês.

À Proext, que viabilizou meu afastamento com muito carinho e humanidade, em especial a Ana Patrícia, Andreza, Carlão, Carlos, Eloá, Laura, Marcelo e Marcinha, que participaram de todo o processo e acumularam atividades para que eu pudesse concluir essa jornada acadêmica com a dedicação necessária.

A Mateus por toda a orientação e à equipe da DGPE, que conduziu o processo com maestria.

A Ilma, Rayssa e Vitor Hugo que cuidaram da minha saúde.

Às pessoas que se disponibilizaram a participar das entrevistas e da avaliação do Produto Educacional, vocês possibilitaram a concretização dessa pesquisa.

Aos professores do ProfEPT IFPE - *Campus Olinda* pela dedicação e pelo conhecimento partilhado.

Aos integrantes da banca examinadora, pelo aceite e pelas contribuições para tornar melhor o resultado dessa pesquisa.

A minha querida Bernardina, que me orientou de uma forma sensível, amorosa, doce; que não me deixou desistir; não consigo pensar em você e não me emocionar. Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a investigar a percepção dos integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade – Negeds¹ acerca das ações formativas que lhes foram/são disponibilizadas, bem como a respeito das condições de desenvolvimento do trabalho dos núcleos em questão. Sendo o presente estudo de natureza qualitativa, a pesquisa apresentou-se, quanto aos seus objetivos, como sendo descritiva e explicativa; quanto aos procedimentos dividiu-se em: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) pesquisa de campo. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, aprofundamos as leituras teóricas relacionadas aos estudos de gênero e sua relação com o campo da educação, assim como refletimos acerca da formação continuada. Quanto à composição do *corpus* documental, analisamos Leis, Resoluções, Decretos, Portarias, Políticas Públicas estabelecidas na condição de programas, dentre outros. Já a pesquisa de campo consistiu na seleção de um servidor de cada Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade em atividade, ao qual foi aplicado um questionário composto majoritariamente por questões objetivas. Do conjunto desses servidores, foram selecionados quatro participantes para a segunda etapa de coleta, composta por realização de entrevista. A relevância deste trabalho consiste na necessidade de avaliar a percepção dos integrantes dos Negeds acerca das oportunidades de formação continuada e das condições de desenvolvimento do trabalho dos núcleos, considerando a importância de – com isso – analisar o modo como a instituição investe na consolidação de uma política de educação para as relações de gênero através da implementação dos Negeds e do fortalecimento das ações destes. A pesquisa pretendeu oferecer à instituição dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico para que essa consolidação seja efetiva, assim como, por meio do produto educacional elaborado, sistematizou uma possibilidade de prática formativa.

Palavras-chave: Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade – Negeds; Estudos de Gênero; Educação Profissional e Tecnológica; Formação continuada.

¹ O NEGED é um núcleo interdisciplinar que tem a finalidade de promover, planejar e executar ações referentes as temáticas de gênero e diversidade, proporcionando a formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero. Esse núcleo integra o setor de políticas inclusivas que é ligado a coordenação de extensão de cada *campi* do IFPE. ((IFPE, 2021

ABSTRACT

This research was intended to investigate the perceptions of the members of the Gender and Diversity Study Groups (Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade – Negeds) regarding the training activities that have been/are made available to them, as well as the conditions for the development of the work of these groups. Being a study of a qualitative nature, the research was, in terms of its objectives, descriptive and explanatory; in terms of procedures, it was divided in: a) bibliographic research; b) documentary research; and c) field research. For the bibliographic research, we deepened the theoretical readings related to gender studies and their interface with the field of education, as well as reflected on continuing education. Regarding the documents available, we analyzed laws, resolutions, decrees, ordinances, and public policies established as programs, among others. The field research consisted of the selection of one staff member from each active Gender and Diversity Study Group, to whom a questionnaire composed predominantly of objective questions was administered. From this set of staff members, four participants were selected for the second stage of data collection, which consisted of conducting interviews. The relevance of this research lies in the need of evaluating the Negeds members' perceptions of continuing education opportunities and the conditions for the development of the groups' work, considering the importance of – through this evaluation – analyzing the way the institution invests in the consolidation of a policy of education for gender relations through the implementation and strengthening of the Negeds' actions. The research aimed to provide the institution with data capable of supporting the development of systemic training plans to ensure this consolidation is effective, and additionally, through the educational product developed, it systematized a possibility for training practice.

Keywords: Gender and Diversity Study Groups (Negeds); Gender Studies; Professional and Technological Education; Continuing Professional Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos agenda de gênero no sistema educacional brasileiro	63
Quadro 2 - Composição do Questionário.....	72
Quadro 3 - Ingresso no Neged	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo	66
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acesso ao processo formativo através da Instituição.....	76
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEP	Conselho de Ética Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior
COPI	Coordenação de Políticas Inclusivas
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
FACEPE	Fundação Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade do Rio Grande do Sul
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGB	Lésbicas, Gays e Bissexuais
LGBTQIAPN+	Representa a diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero e expressões de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e mais, sendo o "+" a representação de outras identidades e expressões de gênero não mencionadas também são reconhecidas e incluídas.
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos
NAPNEs	Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência
NEABIs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NEGED	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade
NUGED	Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	22
2.1 NOTAS SOBRE ASSIMETRIAS E VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	22
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA AOS ESTUDOS DE GÊNERO	35
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PARA ALÉM DOS ESPAÇOS FORMATIVOS CONVENCIONAIS	41
2.4 NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE (Negeds) DO IFPE: UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	45
3 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E O CAMPO DE PESQUISA.....	62
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	62
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS.....	66
4 AS AÇÕES FORMATIVAS E AS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS NEGEDS SOB A PERCEPÇÃO DOS INTEGRANTES	70
4.1 DOS DADOS COLETADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS E O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS	70
4.2 DAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS NÚCLEOS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS INTEGRANTES ENTREVISTADOS	80
4.3 DAS AÇÕES FORMATIVAS: ENTRE A CARÊNCIA DE OFERTA INSTITUCIONAL E AS BUSCAS INDIVIDUAIS	83
5 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	89
5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO	89
5.2 TESTAGEM DO PRODUTO.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	98
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	112
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA	116
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	117
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118

1 INTRODUÇÃO

Os Estudos de Gênero têm constituído um fecundo campo de pesquisa no Brasil, possibilitando a elaboração de análises em diversas áreas do saber. Como nosso campo de atuação e de investigação é a Educação, a proposta aqui delineada busca refletir sobre o espaço escolar, iluminando o pensar acerca do modo como as relações de gênero são reforçadas nesse espaço, bem como analisando estratégias institucionais de elaboração de fissuras nesse tecido que tenta homogeneizar os sujeitos, como é o caso da institucionalização dos Núcleos de Estudos de Gênero. Entretanto, para fins de realização deste estudo, fez-se necessário mais um recorte, a fim de que a pesquisa se tornasse viável. Em razão disso, propusemo-nos como objetivo geral analisar a percepção dos integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE a respeito das ações formativas que lhes foram/são disponibilizadas pela instituição, bem como acerca das condições para o desenvolvimento do trabalho dos núcleos em questão. Dessa forma analisamos o *modus operandi da instituição referente às estratégias de formação continuada para os servidores que integram os Negeds*; construímos um perfil identitário dos atuais membros dos Negeds do IFPE, sistematizando informações e dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico e por fim , elaboramos como produto educacional, uma proposta de plano de curso de formação básica relacionada aos estudos de gênero, que possa garantir um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos servidores ingressantes nos Negeds.

Esse interesse encontra lastro no pressuposto de que a instituição não tenha elaborado um plano de formação, ainda que introdutória, com vistas a garantir que os servidores interessados em integrar os referidos núcleos possuam ao menos o conhecimento básico necessário à implementação das ações previstas pelo regulamento destes. Nesse sentido, é importante considerar que os servidores que se propõem a integrar os núcleos em questão fazem parte do quadro docente e administrativo, possuindo formações acadêmicas as mais diversas, necessitando, portanto, de formação a ser ofertada pela instituição, a fim de que possam executar as ações relacionadas aos Negeds, contribuindo – dessa forma – para que seja

possível consolidar na instituição uma política de educação para as relações de gênero.

A fim de ter acesso a outras pesquisas que dialogam de modo mais direto com nossa proposta, por analisarem a criação de Núcleos de Estudos de Gênero na rede profissional, os impactos positivos desse tipo de política na formação, no acolhimento de estudantes LGBTQIAPN+² e na garantia de seus direitos, assim como na percepção que estes têm de sua relação com o espaço acadêmico de formação profissional, realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, considerando os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, isto é, de 2019 a 2023. Ao realizar a referida busca, utilizamos os termos na seguinte sequência: Núcleo de Gênero; Núcleo de Estudos de Gênero; Gênero e Educação Básica; Gênero e Instituto Federal, Formação continuada Núcleo de Gênero; referente a essa última busca, não foi encontrada nenhuma pesquisa. A procura em questão permitiu encontrar cinco trabalhos, sendo duas teses e três dissertações, conforme breve exposição a seguir.

A pesquisa intitulada *Núcleo de estudo filosóficos sobre gênero: uma experiência na educação básica*, de autoria de Dayane Evellin de Sousa Costa, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, em 2020, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Esta analisou a criação de um núcleo de estudos sobre gênero, considerando que este possibilitaria ao saber filosófico a saída do lugar de silêncio no que diz respeito a essas questões, de modo a possibilitar a reflexão, sendo capaz de proporcionar aos jovens um pensar emancipatório. O desenvolvimento do trabalho aconteceu na EEEP Presidente Roosevelt, escola de Ensino Médio, de tempo integral e modalidade de Educação Profissional da rede estadual do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza. A pesquisadora pensou sobre o papel do ensino de Filosofia e do Gênero na escola, além de entender a perspectiva de uma educação voltada aos direitos humanos. Para a fundamentação teórica, ela se embasou na perspectiva de Beauvoir (2009), Foucault (2005) e Butler (2017). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, ressaltando a interação da pesquisadora com o grupo, ao mesmo tempo em que esta

² A sigla LGBTQIAPN+ representa a diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero e expressões de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e mais. O "+" no final da sigla significa que outras identidades e expressões de gênero não mencionadas também são reconhecidas e incluídas.

fomenta o engajamento dos participantes da pesquisa nas reivindicações, decisões e ações (Costa, 2020).

Já o estudo *Gênero e Diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTQIAPN+ na educação profissional e os desafios no mundo do trabalho*, de autoria de Johana de Angelis Cavalcanti de Moraes, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, em 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. A pesquisa teve como campo de estudo o Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Olinda* e objetivou compreender as experiências de estudantes LGBTQIAPN+ na Educação Profissional e os desafios enfrentados por eles no mundo do trabalho. A pesquisadora buscou questões como gênero, sexualidade, identidade, Teoria Queer, educação, multiculturalismo e mundo do trabalho. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, apoiada na técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977). Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, bem como de entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes LGBTQIAPN+ dos cursos subsequentes do mencionado *Campus*.

A tese intitulada *Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade lgbtq+: a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSul*, de autoria de André Nogueira Alves, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas, em 2020, como requisito para obtenção do título de Doutor. A pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos de sentido produzidos em três entrevistas narrativas a respeito do NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade – do IFSul *Campus Pelotas*. O campo teórico do trabalho teve por base a Linguística Aplicada Indisciplinar, a Teoria Queer, os Estudos da Diferença, o Currículo e estudos da narrativa, os quais permitiram o atravessamento de fronteiras em uma posição reflexiva em relação à materialidade linguística apresentada nas entrevistas narrativas, cujo conteúdo temático transitou de discursos de discriminação e discursos de intolerância – tendo por resultado a LGBTfobia em relação à existência LGBTQIAPN+ – a discursos de visibilidade e representatividade LGBTQIAPN+ em um espaço escolar delimitado, a saber o IFSul *Campus Pelotas*. Por ter como objetivos investigar/compreender os efeitos de sentido produzidos pelo NUGED no *Campus* –

Pelotas, o enfoque metodológico correspondeu a uma abordagem qualitativa de pesquisa (Alves, 2020).

A dissertação *O núcleo de gênero e diversidade e a população lgbtqi+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, de autoria do pesquisador Ivanildo Alves de Lima Júnior, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, em 2020, como requisito para obtenção do título de Mestre. O pesquisador buscou trazer para o centro de sua observação as orientações sexuais e as identidades de gênero não hegemônicas, reconhecidas em suas dimensões sociais, culturais e políticas, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, considerando-se o princípio da formação humana integral. Este fundamentou teoricamente sua pesquisa nos conceitos marxianos, multiculturalistas e pós-estruturalistas. O objetivo primordial foi a busca pela compreensão acerca da atuação do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), nos movimentos de elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhimento das populações LGBTQIAPN+ na instituição. A pesquisa foi qualitativa, usando entrevistas narrativas, tendo o seu trato analítico a partir da análise narrativa (Lima Júnior, 2020).

Por último, a tese intitulada *Trajetórias de vida pela educação: produzindo os Núcleos de gênero e diversidade sexual em um Instituto Federal*, de Willian Guimarães, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2023, para a obtenção do título de Doutor. A tese objetivou destacar as vozes, os desejos, os sonhos e as trajetórias das inúmeras pessoas que transitaram e ainda transitam pelos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Foi utilizada a noção de trajetórias de vida como disparador teórico, metodológico e político dos objetivos da pesquisa (Guimarães, 2023).

As pesquisas em questão contribuíram para o desenvolvimento deste estudo por haver pontos de convergência em relação ao referencial teórico, ao objeto e/ou a aspectos metodológicos. Por outro lado, é importante ressaltar que a investigação aqui proposta se diferencia, em alguma medida, pelo fato de que se voltou à análise da percepção de integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero acerca da formação

oferecida pelo IFPE, a fim de que estes tenham instrumentos suficientes para executar essa política.

Importante ressaltar que a consolidação dos núcleos em questão possui relevância de diversas naturezas, tais como, pedagógica, social e acadêmica, que se interconectam na perspectiva da oferta de uma educação que objetiva contribuir para a garantia da dignidade aos sujeitos e do respeito aos Direitos Humanos. É bem verdade que não defendemos a ideia ingênua (e historicamente superada no campo do desenvolvimento teórico) de que a escola detém a solução para todas as mazelas sociais. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que esta possui, em alguma medida, um poder de intervenção na sociedade da qual faz parte, de modo que não pode ser reduzida a apenas produto das desigualdades que constituem esse corpo social, mas guarda em si um potencial de agência, que abre fissuras nessas relações e contribui para a emancipação dos sujeitos e para a defesa dos direitos sobretudo daqueles segmentos sociais historicamente subalternizados, vilipendiados, violentados, invisibilizados.

Na perspectiva acadêmica, fomentar o exercício da reflexão e da construção do conhecimento (através de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão) que façam a ponte entre os Estudos de Gênero e as áreas de formação dos discentes da instituição, contribui não apenas para que se possa - dentre outras questões - perceber que as epistemologias não são neutras (como alguns segmentos continuam querendo fazer crer), mas para compreender que o desenvolvimento do saber é situado, marcado pelo controle de uma certa comunidade de conhecimento, por decisões subjetivas de pesquisadores, bem como por uma historicidade que atravessa essa construção.

Já no que diz respeito à relevância pedagógica, tratar do impacto da institucionalização dos núcleos de gênero no IFPE, permite pensar sobre o modo como o espaço formativo vem promovendo historicamente ações distintivas, de modo a separar, classificar e hierarquizar sujeitos. Ao refletir acerca dessa questão, Louro (p. 68, 2014) defende que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que

ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

Diante do ponto de vista social, por seu turno, trabalhar para que a escola se torne cada vez mais um espaço de construção da criticidade e da compreensão de que as diferenças não devem continuar sendo tomadas como disparadores de desigualdades, violências, opressões, provavelmente tem o potencial de refletir na construção de uma sociedade mais equilibrada e plural.

Além de reconhecer a relevância discutida acima, uma questão decisiva para a escolha do recorte da presente pesquisa foi o fato de que a pesquisadora faz parte do quadro de servidores dessa instituição, atuando na Pró-Reitoria de Extensão, setor que abriga a Coordenação de Políticas Inclusivas, responsável por fomentar sistemicamente a implantação das políticas de inclusão, dentre estas, aquelas relacionadas a questões de gênero, de etnia e de sexualidades, que se refletem diretamente nas ações dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade.

Em resumo, a relevância deste trabalho consiste na necessidade de avaliar a forma como o IFPE oferece formação relacionada aos estudos de gênero a servidores e servidoras que compõem os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade de seus *campi*, considerando a importância de – com isso – analisar a maneira como a instituição investe na consolidação de uma política de educação para as relações de gênero através da implementação dos Negeds e do fortalecimento das ações desenvolvidas nesse contexto.

É importante esclarecer desde já que os resultados das coletas apontaram para o fato de que os integrantes dos Negeds entendem que há necessidade de oferta de formação continuada pelo IFPE, de modo sistematizado, a fim de que trabalhem na execução dessa política de maneira mais segura. Em razão disso, elaboramos, como produto educacional, um curso introdutório relativo às temáticas que tocam o Neged, a fim de ofertá-lo à instituição como uma estratégia possível para atender a demanda em questão. Entretanto, isso não deve sinalizar que defendemos a concepção de formação continuada apenas sob esse viés de sistematização. Contrariamente, ao propor o produto em questão, nosso intuito é que este atue como ponto de partida para que os diversos núcleos possam desenvolver estratégias formativas pautadas

pela educação não formal, isto é, fora da sistematização comum ao ensino, que não dependam de definição por parte de uma institucionalidade sistêmica definida.

No que diz respeito à organização, esta dissertação divide-se em seis capítulos, sendo o primeiro portador de nossas inquietações em relação a esse objeto de estudo – assim como de nossa defesa em relação à relevância deste – e o último, composto pelas considerações às quais chegamos após a vivência desse percurso de pesquisa.

No segundo capítulo, compartilhamos nossa imersão teórica acerca dos estudos de gênero e de algumas possíveis relações estabelecidas com o campo da educação. Além disso, discutimos brevemente a condição da formação continuada em serviço, atentando para a importância de pensar também sua realização em espaços não convencionais, isto é, aqueles que prescindem de uma sistematização nos formatos usuais de cursos e/ou de atividades semelhantes. Por último, refletimos acerca da contribuição emanada pela institucionalização dos Negeds para o exercício de uma educação para os direitos humanos.

Já o terceiro capítulo é composto por nossas opções metodológicas – considerando a contribuição destas para esse exercício investigativo e reflexivo – bem como pela apresentação do *lócus* no qual essa pesquisa se desenvolveu.

O quarto capítulo, por sua vez, partilha a análise dos dados levantados pelos instrumentos de coleta utilizados, que, em resumo, apontaram que os integrantes dos núcleos reconhecem o trabalho destes como relevante, uma vez que geram impactos positivos para estudantes pertencentes a grupos socialmente vilipendiados. Por outro lado, estes afirmam sentir falta da oferta de formação continuada por parte da instituição e defendem que essa oferta tenderia a colaborar para que desenvolvessem suas atividades com maior propriedade e segurança.

No quinto capítulo, em resposta à demanda apresentada pelos integrantes dos núcleos que participaram dessa pesquisa como entrevistados e/ou respondentes, apresentamos o produto educacional que consiste em uma proposta de plano de curso de formação introdutória a temáticas que tendem a contribuir para o desenvolvimento das ações dos Negeds.

Em resumo, na intenção de contemplar adequadamente as questões que nos propusemos a investigar, os referidos capítulos, embora separados em razão da organização estrutural desse gênero textual, mantêm-se unidos no esforço de

investigar a percepção dos integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE acerca das condições formativas e de execução do seu fazer, bem como no intuito de refletir a respeito da análise desses sujeitos no que concerne à relevância dessa política na instituição.

2 ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Embora esteja presente no senso comum a ideia de que a escola deve ser um espaço neutro, supostamente imune a problemáticas sociais, no campo epistemológico essa concepção foi suficientemente superada, uma vez que as teorias críticas já se ocuparam de demonstrar que o espaço escolar sofre pressões e influências de outras instituições sociais, de modo que embora esta goze de certa liberdade, não é possível considerá-la uma instituição autônoma frente à sociedade na qual está inserida. Em outras palavras, o conjunto das teorias consideradas críticas reconhece que a escola simultaneamente tem o potencial de exercer certa influência no tecido social mais amplo e está submetida ao poder exercido por outras instituições sociais (o que colabora tanto com a escolha do currículo adotado pela instituição escolar quanto com a adesão desta a determinadas práticas que refletem concepções sociais hegemônicas). Diante dessa concepção e com o auxílio dos estudos desenvolvidos no campo dos estudos de gênero, consideramos relevante refletir acerca do fato de que a escola, no contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que sofre influência de uma sociedade cisheteronormativa e, portanto, funciona como mais um *lôcus* produtor de violência contra sujeitos fora do “padrão” cisheteronormativo, é também capaz de criar espaços voltados para a promoção de fissuras no tecido social, por meio da promoção de uma prática educativa emancipadora e garantidora da dignidade de sujeitos socialmente marginalizados com base no gênero e na sexualidade.

2.1 NOTAS SOBRE ASSIMETRIAS E VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O conceito de gênero é central para o desenvolvimento da presente pesquisa, uma vez que esta se debruça sobre os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE – Negeds. Por essa razão, é importante sedimentar o terreno sobre o qual ela se construiu. Com esse objetivo, começamos por apresentar um breve percurso histórico acerca do modo como esse conceito foi apropriado pelas ciências humanas.

O século XX presenciou transformações no modo de se desenvolver o conhecimento em diversas áreas do saber. A ideia de ciência pautada pela neutralidade e pelo distanciamento do pesquisador foi questionada, uma vez que a

formação (inclusive ideológica) do sujeito que pesquisa passou a ser considerada, assim como o lugar de sua enunciação.

No campo da História, vinha ganhando espaço desde o início do século o desenvolvimento de estudos que colocavam em xeque a narrativa épico-linear dos fatos, pautada na centralidade dos “grandes homens” (políticos, religiosos, militares...) e no apagamento de grande gama de sujeitos sociais. Esse deslocamento epistemológico permitiu, por exemplo, o surgimento da História Social, na década de 1960. Esta preocupou-se em deslocar o olhar monolítico da historiografia tradicional, pautada nos feitos dos “líderes”, voltando-se para o povo, para os diversos agrupamentos sociais, para os sujeitos que, até então, não tinham visibilidade nas investigações desenvolvidas nesse campo do saber (Burke, 1991).

A perspectiva supra referendada foi ganhando uma dimensão multidisciplinarizada, em razão da expansão do conhecimento, não apenas no campo da História (que, àquela altura, tomava emprestados métodos de outras ciências sociais para constituir-se), mas da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia, por exemplo. Esse cenário, que impulsionou o desenvolvimento de estudos sobre mulheres e sobre as sexualidades, fomentou o questionamento sobre a construção da “noção de centralidade” na figura de um tipo específico de sujeito masculino.

O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado [sic] é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita (Louro, 2012, p. 42).

A tentativa de compreensão científica sobre essas questões foi posterior à “primeira onda” do feminismo, uma vez que esta teve lugar na primeira metade do século XX e se ocupou da luta por espaços de inserção política para as mulheres³, através do movimento sufragista, voltado a reivindicar o direito ao voto para esse segmento social. Esse objetivo prioritário do movimento somou-se a reivindicações relacionadas à oportunidade de acesso a formação acadêmica e a determinados postos de trabalho, assim como a questões relacionadas à organização familiar. Foi

³ A crítica que o movimento em questão sofre é que o sujeito feminino que busca espaço nesse momento é basicamente composto por mulheres cisgênero, brancas e de classe média, o que, por óbvio, não contempla a multiplicidade desse segmento social.

justamente no desenrolar da denominada “segunda onda” do feminismo – iniciada no fim da década de 1960 – que “o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que então se trava, [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (Louro, 2014, p. 19). Isso permitiu ampliar o debate e as perspectivas de análise que surgiram inicialmente no âmbito do que se compreendia então como estudos sobre mulheres.

Inegavelmente, a categoria gênero surgiu no bojo do debate sobre a História das Mulheres ao longo das décadas de 1960/1970 (MATOS, 1998; RAGO, 1998; PERROT, 2006) e passou a ser usada como uma possibilidade de teorização sobre a diferença sexual oferecendo uma alternativa às explicações que pautavam no biológico as diferenças sociais e sexuais existentes (Silva, 2016, p.154).

Nesse sentido, é importante ter em conta que todo conceito tem uma origem, isto é, foi elaborado em dado momento histórico, em resposta à necessidade de se fabricar um instrumental analítico que permitisse olhar de modo mais específico sobre algo que estava invisibilizado e, com isso, construir saber científico. Para que possamos entender um conceito, portanto, é importante compreender o contexto no qual ele nasce.

Nossa ideia, entretanto, não é construir uma genealogia, mas pensar os desdobramentos do conceito em questão, como ferramenta para a compreensão de hierarquias sociais historicamente fundadas nas diferenças de gênero (assim como no desdobramento dos estudos que irão apontar também para as sexualidades).

Com esse intuito, a fim de refletir sobre o conceito de gênero e de tecer considerações sobre este, lançamos nosso olhar para as concepções de Gayle Rubin (1993) – em razão da conceituação inaugural do “sistema de gênero” nas ciências sociais –, Scott (1995) e Butler (2017), pensando aproximações e divergências entre estas.

Gayle Rubin é uma antropóloga da cultura que em 1975 importou o conceito de gênero para as ciências humanas na escrita do artigo intitulado *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. Neste a autora reflete sobre o fato de as mulheres serem tratadas tal como um produto mercantil e defende a importância de conceituar o termo gênero para pensar assimetrias sociais que o tomam por base.

Em resposta a esse objetivo, funda o conceito de “sistema sexo-gênero”, definindo o sistema em questão como

[...] uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (Rubin, 1993, p. 3).

Ao analisar as civilizações ocidentais, ela entende que foi produzida uma compreensão de que a nomeação da genitália determinaria tanto a formação (ou produção) da mulher e do homem quanto a posição destes na sociedade. Rubin argumenta que as sociedades ocidentais estruturam e regulamentam as relações sexuais e de gênero por meio de um sistema que não é apenas biológico, mas também profundamente social e cultural. Ela descreve esse sistema como uma rede de regras, normas e práticas que operam de forma a dividir e organizar as pessoas com base em seus sexos biológicos e em suas performances de gênero.

Uma das principais inovações trazidas pelo pensamento de Rubin foi a distinção que ela faz entre "sexo" e "gênero". Para ela, o sexo refere-se à diferença biológica entre os corpos masculinos e femininos (geralmente associada à anatomia sexual e à reprodução), enquanto o gênero é a construção social e cultural que organiza as expectativas e comportamentos associados a essas diferenças sexuais. Essa distinção permite uma análise mais crítica e complexa de como o sistema sexo-gênero opera, destacando que as desigualdades entre os sexos não são naturais, mas fruto de uma organização social que impõe normas específicas.

O conceito de sistema sexo-gênero, de Gayle Rubin, é uma ferramenta de análise poderosa que ajuda a entender como as normas sexuais e de gênero são construídas e como essas construções formam as relações de poder nas sociedades. Ao desnaturalizar as diferenças de gênero e sexualidade, Rubin oferece uma crítica importante ao patriarcado e às normas heterossexuais dominantes.

Preocupada em analisar considerações sobre o conceito de gênero elaboradas até então, Joan Scott, pesquisadora ligada ao campo da História, por sua vez, publica, no final da década de 1980, o artigo intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, no qual se propõe a refletir acerca do funcionamento do gênero nas relações sociais humanas, bem como da contribuição desse conceito para pensar a organização do conhecimento histórico.

A pesquisadora inicia o artigo em questão, apresentando um breve levantamento da significação atribuída até então ao termo "gênero" e, em seguida, dedica-se a refletir acerca das abordagens teóricas presentes em estudos produzidos

por historiadores/as no campo da história das mulheres. Seu objetivo principal é, ainda que reconhecendo os avanços alcançados pelas referidas abordagens, analisar os limites de seu emprego no campo da historiografia, buscando pensar as relações de gênero em diálogo com as mudanças históricas. Para ela, dessa forma, os estudos em questão tenderiam a gozar de mais espaço e relevância nesta área do saber.

É importante ter em conta que, na década de 1980, na qual se situa a investigação da pesquisadora, o campo dos estudos historiográficos – que vinha sofrendo um alargamento sobretudo desde a década de vinte, com as publicações realizadas pelo movimento dos *Annales* –, começara há pouco a contar, por meio do que se compreendeu como história das mulheres, com o desenvolvimento de estudos voltados a tirá-las da invisibilidade à qual haviam sido relegadas nas produções voltadas a focar a história política. A pesquisadora, então, empreende esse movimento reflexivo, a fim de deixar claro que a inclusão da experiência das mulheres no campo da historiografia” dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise”, isto é, dependia da necessidade de se pensar a relação gênero e historicidade, a fim de que se pudesse utilizar esse conceito como um operador analítico.

Para isso, essa se propôs a analisar o emprego do conceito do gênero em estudos realizados por historiadores/as feministas. Segundo o levantamento e a análise que empreende, nestes prevalecem três posições teóricas, a saber: i. a primeira delas, considerada como inteiramente feminista, busca explicar as origens do patriarcado); ii. a segunda gesta-se no interior da tradição marxista e, valendo-se desse instrumental teórico, compromete-se com as críticas feministas; iii. a terceira inspira-se fundamentalmente em duas escolas psicanalíticas (a francesa e a anglo-americana) “para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito” (Scott, 1995, p. 77).

Como não é nosso objetivo aqui detalhar cada uma das análises feitas pela pesquisadora acerca da utilização desse instrumental teórico, optamos por nos deter apenas à crítica que essa tece em relação à utilização deste por parte por historiadores/as feministas. No que diz respeito à abordagem teórica do patriarcado, ela percebe os seguintes problemas:

Em primeiro lugar, embora [as teóricas do patriarcado] proponham uma análise interna ao próprio sistema de gênero, elas também afirmam a primazia deste sistema na organização social considerada em seu conjunto. Mas as teorias do patriarcado não mostram o que a desigualdade de gênero: tem a ver com as outras desigualdades. Em segundo lugar, a análise continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da **mulher** pelo homem quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens (Scott, 1995, p. 78).

Já no que concerne ao trabalho efetuado pelos/as teóricos cujas pesquisas partiam da tradição marxista, para Scott (1995, p. 80),

O problema que elas/eles enfrentam é o inverso daquele colocado pela teoria do patriarcado, pois, no interior do marxismo, o conceito de gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto [*sic*] de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio.

Por fim, no que diz respeito às abordagens advindas do campo da psicanálise, a pesquisadora entende que estas limitam “o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica e, para o historiador, ela[s] não deixa[m] meios para ligar esse conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (Scott, 1995, p. 80).

Na sequência, então, com vistas a atentar a relação em mão dupla entre historicidade e relações de gênero, a pesquisadora busca responder às próprias indagações iniciais acerca do papel da história na construção das relações de gênero, de modo a refletir se aquela apenas diz sobre essas relações ou se contribui para a construção delas. Outra reflexão que ela também propõe centra-se na ideia de que a construção de gênero não diz respeito apenas a uma construção de identidade, mas também à fabricação de relações de poder.

A importância de analisar as relações de poder a partir de uma categoria, para ela, centra-se no fato de que, ao conseguir entender como o poder funciona em categoria, é possível também compreender como ele funcionou em outras épocas. Isso permite ao historiador não apenas narrar os acontecimentos, mas analisá-los de modo mais profundo.

Após considerar avanços e limites das abordagens já brevemente apresentadas, Scott (1995, p. 86) propõe a seguinte definição de gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas [*sic*] subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Na explicação que elabora acerca da perspectiva que defende, a professora e pesquisadora atenta para a historicidade que atravessa as experiências de homens e mulheres; experiências estas que constituem os sujeitos, uma vez que estes não preexistem às relações que experienciam, mas são construídos por elas. Em sua exposição, esta indica, ainda, como os/as historiadores/as deveriam conduzir suas abordagens, a fim de que as relações de gênero não fossem analisadas em seus estudos de modo a-histórico.

Dessa forma, Scott assinala a historicidade presente nas relações que se estabelecem socialmente entre esses sujeitos, observando o caráter construído do que se entende por masculino e por feminino; construção que, para a estudiosa, apoia-se nas diferenças percebidas entre os sexos. Dessa forma, esta entende que o sexo está dado, enquanto o gênero seria objeto de uma construção social. Importante sinalizar, ainda, que essa concepção se estrutura mantendo o binarismo (masculino x feminino).

No ano seguinte à publicação do artigo no qual Scott apresenta essas reflexões, Judith Butler publica *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990⁴), obra que se propõe a problematizar as noções de sexo e gênero como haviam sido delineadas até então, tornando-se referência quando se trata de teoria *queer*. Utilizando alguns pressupostos de Foucault, a filósofa trabalha a relação entre gênero, sexualidade e linguagem. Vale esclarecer que não se pode afirmar que a teoria *queer* se resume aos conceitos foucaultianos, nem que este tenha objetivado sua formulação. Há, na verdade, uma aproximação desta a conceitos como corpo, sexo, genealogia e limite discursivo dos gêneros, formulados pelo filósofo. Para Butler (2017, p. 9), “explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de ‘genealogia’”.

A teoria *queer* inspirou-se fortemente no pensamento de Foucault acerca do

⁴ Utilizaremos aqui a versão publicada em 2017.

estatuto linguístico e social da sexualidade, conforme afirma Butler (Cf. Salih, 2012, p. 47), “um modo mais efetivo de contestar o *status quo* consiste em deslocar categorias tais como ‘homem’, ‘mulher’, ‘macho’ e ‘fêmea’, revelando como elas são discursivamente construídas no interior de uma matriz heterossexual de poder”.

Salih (2012, p. 19) afirma que “a teoria *queer* surgiu de uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria de sujeito”. Com o surgimento nos Estados Unidos na década de 1990 do século XX, esta objetivou questionar, problematizar, transformar, radicalizar e ativar uma minoria excluída da sociedade centralizadora e heteronormativa; sem, contudo, o objetivo de criar categorias de sujeito, mas considerando que este possui possibilidades diversas de ser.

Dessa forma, Butler (2017) busca desmontar os binarismos natureza/cultura, sexo/gênero, homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, propondo uma indiferenciação entre as noções de sexo e gênero.

Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nula.

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (Butler, 2017, p. 27).

De acordo com essa concepção, portanto, o sexo não estaria para a natureza como o gênero para a cultura, mas seria o gênero o meio discursivo/cultural pelo qual se produz um sexo supostamente natural e estabelecido como pré-discursivo. Para Butler, tomar o sexo como pré-discursivo, ou seja, como algo dado, portanto, anterior à cultura e revestido de neutralidade, seria uma forma eficaz de assegurar sua estrutura binária. Contrariamente, para a filósofa, o gênero não constitui uma interpretação cultural de um sexo dado, preexistente à construção discursiva e social dos sujeitos. Inexiste um “sujeito sexuado” anterior à produção discursiva e social dos corpos. Dessa maneira, os sujeitos de gênero

são produzidos e construídos na ação com o Outro, inseridos numa ampla e complexa rede de relações socioculturais que inscrevem nos corpos, através da repetição estilizada de atos, uma suposta coerência entre sexo e gênero, produzindo assim corpos-homens e corpos-mulheres, inserindo-os numa matriz de inteligibilidade (Silva, 2016, p. 160).

Essa matriz de inteligibilidade é cisheteronormativa e, portanto, posta em xeque pela existência de sujeitos cuja condição contesta a tríade compulsória sexo-gênero-desejo que sustenta a compreensão do que caracterizaria a suposta “normalidade”.

Desde a segunda metade do século XX, o desenvolvimento de estudos sobre questões de gênero e sexualidades vem ganhando complexidade teórica e analítica em diversas áreas, bem como construindo reflexões sobre sua relação com diversas instituições sociais. Nesta pesquisa, refletimos sobre como a escola vem lidando com as assimetrias pautadas no gênero e nas sexualidades, uma vez que estas não surgem nesse espaço, pois se manifestam na sociedade em maior escala, mas, em geral, são reforçadas no espaço escolar.

Um nome representativo no cenário brasileiro, no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos sobre a relação entre gênero, sexualidades e o campo da educação é Guacira Lopes Louro, Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde fundou, em 1990, o Geerge (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), constituído por docentes e estudantes ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade, que desde então desenvolvem pesquisas sobre gênero, sexualidade, etnia – entre outros temas – em articulação com a Educação.

A pesquisadora, no texto intitulado *Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*, discute o fato de que a escola reflete as hierarquias sociais pautadas no gênero e na sexualidade dos sujeitos, de modo a reforçar a relação entre a posição de centralidade e os lugares subalternos (estes denominados “excêntricos” pela autora, isto é, fora do centro). Conforme seu pensamento,

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículo e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2012, p. 43-44).

Na escola, portanto, adota-se como não problemática a condição padrão, ou a posição de centralidade, de forma que hierarquias sociais são reforçadas, uma vez que tanto os conteúdos que compõem o currículo quanto as práticas mais cotidianas concorrem para naturalizar o que é, em realidade, uma construção. Desse modo, a autora entende que a escola, enquanto instituição social, funciona como um espaço que contribui para homogeneizar os sujeitos, pois, defende que a partir do processo de “contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural” (Louro, 2012, p. 44).

A autora continua a reflexão afirmando que há décadas os menos privilegiados, as minorias, os excêntricos vêm denunciando a ausência de suas histórias nos currículos escolares. Por não haver uma política instituída para suprir essa demanda, os profissionais em Educação (em especial os professores), sem um direcionamento mais apropriado, promovem palestras, debates, algum tipo de evento, em sua maior parte apenas em um dia específico, com o objetivo de que, mesmo que minimamente, a demanda seja atendida. Porém, Louro (2012) não analisa esses atos como positivos. Ela afirma que “quando se traz esse marginalizado excepcionalmente para o centro há uma inversão, ou seja, reforça mais uma vez seu significado de diferente” (Louro, 2012, p. 45-46). O que ela defende não é que sejam evitadas atividades como essas, mas que elas façam parte do cotidiano escolar, a fim de que seja possível promover a reflexão sobre as assimetrias (produtoras de violências de diversas ordens) e contribuir para que estas sejam paulatinamente desmontadas.

Conforme o entendimento de Louro (2012), identificar as diferenças de gênero e sexualidade serve para classificar os corpos. Em suas palavras “a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira” (Louro, 2012, p. 47). Essa demarcação é imposta a sujeitos localizados em posições subalternizadas na construção hierárquica que coloca no topo um determinado tipo de masculinidade. Dessa forma, são retratados fisicamente os corpos de mulheres, sujeitos transexuais e homossexuais e, por consequência, a materialidade das suas vidas, de modo que as marcas e os significados que supostamente lhes cabem são impostos discursivamente.

Por essa razão, Louro (2012, p. 51) defende que

Temos de aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, a estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas. Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade “normal” e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades “diferentes” e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades “excêntricas”.

A fim de refletir sobre a violência que fundamenta esse reforço normativo, a socióloga, pesquisadora e professora da UnB, Berenice Bento, adota a concepção de “heteroterrorismo”. No texto intitulado *Na escola se aprende que a diferença faz diferença*, ela afirma que “as reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica” (Bento, 2011, p. 552). É comum presenciar cenas que exemplificam práticas heteroterroristas. Quando uma criança que nasceu com um pênis brinca com uma boneca, é agredida com o discurso de que “isso não é brincadeira de menino”. Se essa mesma criança demonstrar algum gesto de afeto a outra do mesmo gênero, vai ouvir algo como: “Tu és viado? Homem não faz carinho em homem”. Essas afirmações produzem medo naquele que é alvo, a ponto de fazer com que ele passe a se policiar para não agir como “viado”; não por uma demanda pessoal, mas para se enquadrar na heteronorma. A identidade desse sujeito é violentamente impactada pelo outro. Esse outro é a instituição religiosa, o núcleo familiar, a escola, dentre outras instituições sociais. Sobre a regulação praticada nesses espaços, Bento (2011, p. 552) afirma que

A questão central quando se discutem trânsitos identitários é desvincular as identidades de um ponto determinante. Hegemonicamente o gênero e a sexualidade se expressam unidos. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades.

A heterossexualidade, portanto, é imposta como norma. Tudo o que foge ao “padrão” é tido como “anormal, estranho, aberração da natureza”. Com essa concepção, busca-se impor que as pessoas não se transformem “nisso”. Observa-se que até o uso do pronome demonstrativo aponta para uma tentativa de desumanização do outro, uma vez que, para tratá-lo, usa-se um pronome que refere a coisas, não a sujeitos.

A autora discute sobre como a escola é uma instituição central para a reprodução da heteronormatividade, uma vez que é comum que essa se preocupe em transmitir à família os supostos casos de “desvio” de comportamento, inclusive na perspectiva de que os responsáveis possam buscar intervenções médicas⁵ para “curar” esses sujeitos. A esse respeito, ela afirma: “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555). A pesquisadora chama atenção, ainda, para o fato de que a violência que ocorre nos corredores, nas salas de aula, a solidão, a exclusão daqueles que são considerados “diferentes” é responsável por expulsá-los desse espaço, negando-lhes o direito básico à escolarização.

[...] não existem indicadores para medir a homofobia⁶ de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá [sic] como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (Bento, 2011, p. 555).

O heteroterrorismo, portanto, não apenas impacta negativamente o desempenho acadêmico dos indivíduos considerados “diferentes”, mas concorre para que estes sejam expulsos da escola, por não suportarem as diversas formas de violência das quais são vítimas nesse espaço.

No que concerne a essa relação entre igualdade x diferença, existe a ideia do sujeito que corresponde à norma e, como essa concepção foi objeto de uma criação, também se construiu a ideia da diferença, que é tudo aquilo que foge à norma. No que diz respeito a essa questão, Louro (2008a, p. 22) defende que “[...] a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada”. Ela conclui, então, que, assim como

⁵ Por força de mobilização principalmente dos movimentos sociais e ativistas das causas LGBT, 17 de maio faz alusão à retirada do termo “homossexualismo” dos manuais psiquiátricos, inicialmente do DSM, em 1973, e em 17 de maio de 1990, do Código Internacional de Doenças (CID). Desde então, esse dia passou a representar esse marco histórico, onde se pode reconhecer o consenso científico internacional de que a homossexualidade não deveria ser tratada como patologia. Dessa forma, perdeu-se o sentido abordagens que tratam da não-heterossexualidade como algo que deva ser “curado” ou “corrigido” e proibiu-se, por motivos éticos, os processos de tentativa de reversão, conhecidos como tratamentos de “cura gay” às quais várias pessoas eram submetidas. (CRP-PE, 2017)

⁶ A fim de garantir uma compreensão mais ampla, hoje utiliza-se LGBTIfobia.

essa ideia do sujeito central ou sujeito padrão foi socialmente, culturalmente e linguisticamente criada, o diferente também foi criado, ensinado.

Bento (2011) parece aprofundar essa reflexão, ao defender que a ideia de igualdade é uma construção, uma vez que os sujeitos supostamente considerados “iguais” (por atenderem ao padrão cisheteronormativo) são, em realidade, diferentes em diversos aspectos. Para ela,

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença (Bento, 2011, p. 556).

Louro (2008a), no texto intitulado *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*, elabora a reflexão de que existem diversos espaços culturais nos quais os sujeitos interagem e se formam. Estes contribuem para reforçar as noções de igualdade e diferença. Esses espaços diversos, sejam aqueles mais canônicos como igreja, escola, família, ou os mais contemporâneos, com o advento da internet, como as redes sociais, além das propagandas, da literatura, da música, de diversas maneiras contribuem para a formação dos sujeitos. A autora afirma que existe uma rede de possibilidades de formação destes, nesses diversos espaços, que ela nomeia como espaços sociais ou instâncias sociais e culturais. Segundo sua compreensão,

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (Louro, 2008a, p. 18).

Em razão disso, a luta pelo poder deixa de ser física e passa a ser discursiva. Os movimentos sociais que buscam garantir espaço social e direitos a sujeitos subalternizados (com base em questões de etnia, classe social, gênero e sexualidade, por exemplo) entendem essa mudança e passam a encontrar caminhos para acessar esses espaços sociais ou instâncias sociais e culturais, isso inclui os centros educacionais como escolas e universidades, com objetivo de as histórias desses sujeitos também façam parte desses locais. Esses espaços, vale reafirmar, historicamente são comandados pelo discurso de homens cisgênero, brancos e heterossexuais, impondo que os demais sujeitos sejam inferiorizados em relação a eles.

Diante das reflexões levantadas, segue sendo necessário discutir estratégias para que a escola se torne um espaço garantidor de dignidade, em vez de estimulador de violência contra os sujeitos que fogem à cisheteronormatividade. Pensar esse papel da escola corresponde a compreender que esta possui algum poder de agência no sentido de fomentar mudanças no cenário de marginalização ao qual determinados segmentos sociais são submetidos.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA AOS ESTUDOS DE GÊNERO

A Teoria Histórico-Crítica da Educação, assim nomeada por Saviani em 1982, compreende o espaço escolar como construção histórico-social, responsável oficialmente pela socialização do saber sistematizado. Nessa perspectiva, entende-se a escola como lugar de construção da ordem democrática, “tributária da concepção dialética” (Saviani, 2018, p. 24), entendendo-se que essa ordem democrática mantém forte vínculo com a consolidação de um projeto de escola cidadã, no horizonte da emancipação humana. Certamente, em razão do exposto, Gaudêncio Frigotto se refere a Saviani como sendo: “sem sombra de dúvida, o filósofo e intelectual marxista mais importante do campo educacional no Brasil” (Frigotto, 2017, p. 510).

Contribuições significativas e relevantes estão expostas em sua vasta obra, contemplativa de uma cuidadosa aproximação entre os conteúdos da educação, da cidadania e da formação humana. É bem verdade que ele não trata em específico da relação entre a escola e o segmento social LGBTQIAPN+, uma vez que sua análise, pautada em influências marxistas, se desenvolve a partir de uma perspectiva de luta de classes, a fim de compreender as teorias que se materializaram no espaço escolar e lhe deram forma. Mas seu profícuo compromisso com a construção de uma escola democrática, favorece-nos o entendimento de que a superação das desigualdades, de qualquer ordem, passa, necessariamente, por um diálogo teórico com esse autor.

Em *Escola e Democracia* (2018), Saviani propõe uma reflexão que pode nos ajudar a pensar esse papel institucional. Nesse sentido, faz um percurso de apresentação das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas. Ao analisar o primeiro conjunto de teorias, o professor, filósofo e pedagogo brasileiro observa que

estas – apesar de possuir grandes diferenças entre si – têm em comum o fato de não atentarem para as influências sociais e políticas sofridas pela instituição escolar, de modo que proclamam a escola como a detentora da solução para a marginalização dos sujeitos. Isso significaria crer que a sociedade sofre influência da instituição escolar, mas o oposto não seria verdadeiro.

Logo, a escola estaria imune a condicionamentos sociais. Já ao refletir acerca do segundo conjunto de teorias, ele compreende que – ao contrário das não-críticas, que apresentam uma concepção do espaço escolar e delineiam uma proposta pedagógica específica, cada uma a seu modo – estas operam unicamente no sentido de “explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (Saviani, 2018, p. 82). Reconhecendo os condicionantes que pesam sobre esta, mas mais que isso, chegando à conclusão de que não há possibilidade de mudança, uma vez que esta é absolutamente determinada pelos interesses capitalistas da sociedade da qual faz parte.

Ao final dessa exposição, ele defende a ideia de que, em ambos os conjuntos de teorias, não se faz a relação da escola com a historicidade. Nesse sentido, embora não se dedique a desenvolver o que entende como uma teoria crítica da educação, ele sugere pensar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana. Vejamos:

Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (Saviani, 2018, p. 83).

No trecho em questão, fica claro que o autor não se propõe a detalhar (isto é, esboçar metodologicamente) a teoria que considera como possível. Em realidade, limita-se a provocar que se pense acerca da necessidade de que a escola seja um *locus* voltado à superação da dominação (de classe, na perspectiva que Saviani aqui desenvolve, mas que se pode ampliar para refletir sobre sujeições de outras ordens). Segundo ele, uma teoria dessa natureza permitiria a possibilidade de superar “tanto o

poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2018, p. 83-84).

Dessa forma, além de sugerir essa possibilidade de formulação de uma teoria crítica, por meio da análise das implicações políticas e pedagógicas de duas teorias não-críticas (a saber, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova), Saviani (2018) aponta uma necessidade de mudança de orientação na concepção que historicamente vem embasando a materialização do espaço escolar do modo como este se constituiu. Para isso, ele propõe uma exposição centrada em três teses, a saber:

- I – [...] “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” [...];
- II – [...] “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” [...];
- III - [...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (Saviani, 2018, p. 89).

No desenvolvimento da primeira tese, ele aponta o fato de que, no interior da escola, duas posições antitéticas se confrontam, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, sendo traduzidas, respectivamente, como o velho e o novo em termos de teorias educacionais. Aquela, de acordo com Saviani (2018), fundou-se numa concepção filosófica essencialista, isto é, baseada na ideia de que todos os humanos são essencialmente iguais. Logo, deveria haver igualdade entre os homens, contrariamente à manutenção de privilégios sociais para uns em detrimento de outros. Já esta encontra fundamento “numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência” (Saviani, 2018, p. 90), isto é, defende que os homens são essencialmente diferentes, de modo que se deve respeitar essas diferenças existentes entre os sujeitos.

Diante do exposto, entende-se que no campo educacional, levar em consideração as diferenças que há entre os educandos implicaria em pautar o processo educativo no atendimento aos interesses dos estudantes, nas suas curiosidades, nos seus questionamentos, isto é, deixar de privilegiar os conteúdos e

supostamente colocar os sujeitos no centro do processo educativo. Desse modo, a Escola Nova se proclamava democrática.

No desenvolvimento de seu pensamento, Saviani (2018), então, demonstra que, embora a pedagogia nova tenha se vendido como democrática e inclusiva, na realidade, foi ainda mais excludente, uma vez que o acesso a poucas instituições que buscaram implementá-la ficou restrito a uma pequena parcela de estudantes, pertencentes a grupos privilegiados economicamente. Dessa forma, a pedagogia tradicional é que, conforme ele defende, em comparação à pedagogia nova, teria um caráter revolucionário por garantir acesso muito mais amplo.

Além disso, ao defender sua segunda tese, ele busca provar que, embora, no discurso veiculado pelos defensores da pedagogia nova, os métodos tradicionais tenham sido “remetidos para a Idade Média, e, portanto, para um caráter pré-científico, e mesmo anticientífico, ou seja, dogmático” (Saviani, 2018, p. 95), o método expositivo utilizado pela pedagogia tradicional baseou-se no modo científico indutivo, “formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (Saviani, 2018, p. 96). Logo, na argumentação adotada por Saviani, a pedagogia tradicional possui um embasamento claro na cientificidade, ao contrário dos métodos novos, que propõem a aprendizagem através do desenvolvimento de pesquisas, pautadas em dúvidas ou interesses dos educandos, isto é, numa aprendizagem baseada em problemas. Dessa forma, os assuntos são desconhecidos não apenas pelos discentes, mas também pelo professor. De acordo com seu pensamento,

[...] com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, inviabilizava-se também a pesquisa (Saviani, 2018, p. 99).

Na leitura desenvolvida por Saviani (2018), isso ocorre pelas seguintes razões: por um lado, prescindia-se de um trabalho específico com os conteúdos e, por outro, fomentava-se a atividade de pesquisa de modo artificial e superficial.

É a partir dessa construção – de modo muito mais amplo e aprofundado do que foi possível fazer aqui – que Saviani chega à terceira tese, correspondente a uma conclusão em relação às duas primeiras. Em seu entendimento, embora a pedagogia tradicional não se tenha a dedicado a trazer para o interior do espaço escolar a

discussão acerca de sua função democrática, seu exercício teve um papel de fato democrático, em oposição à pedagogia nova, que – enquanto se proclamava democrática – na prática foi elitista e excludente.

Nessa comparação, o estudioso deixa claro o fato de que, ao contrário do que a burguesia quis fazer crer, quando advogou em favor da substituição da pedagogia tradicional pela pedagogia nova, pintando a tradicional como algo medieval, ela foi implementada com o intuito de responder aos interesses dessa classe, que buscava acesso ao poder por meio de um modelo que se buscava democrático.

Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 2018, p. 95).

É bem verdade que essa intenção se materializava em um avanço para o operariado, uma vez que lhe possibilitaria participar do processo político. Entretanto, após estabelecido o poder burguês, o acesso das massas à participação política passou a antagonizar com os interesses da burguesia. Em virtude disso, esta busca readequar o funcionamento da instituição escolar, através da construção em torno da pedagogia nova, segundo a qual, os homens são essencialmente diferentes, com o objetivo de que a escola seguisse correspondendo às expectativas dessa classe. A Escola Nova, portanto, “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (Saviani, 2018, p. 105-106), embora se proclamasse democrática e comprometida com o respeito às diferenças entre os sujeitos.

Em sua argumentação, Saviani (2018) denuncia o fato de que o funcionamento da escola (de modo específico a primária, em sua análise) historicamente corresponde aos interesses de grupos dominantes, que vão realizando reformas, com o intuito de preservar a própria hegemonia. Para ele, foi justamente esse o objetivo materializado no ideário da Escola Nova, pois este, além de permitir a redução do período de formação primária (de oito anos para quanto for possível, isto é, seis, quatro, dois...), não concebe a aquisição do conhecimento por meio do acesso aos conteúdos como algo prioritário, o que contribui para rebaixar a qualidade do ensino oferecido aos sujeitos pertencentes a camadas sociais economicamente desfavorecidas.

É justamente nesse sentido que ele, embora reconheça as limitações da pedagogia tradicional (também compreendida como pedagogia da essência) e a relação que a instituição dos sistemas nacionais de ensino manteve com os interesses da classe burguesa em ascensão, este vai defender uma compreensão contrária à ideia de que a pedagogia nova (considerada por ele como pedagogia da existência) representou um avanço em relação à tradicional.

Saviani (2018), a fim de defender um contraponto em relação ao posicionamento comumente adotado por estudiosos que enxergam como positivas as tendências educacionais filiadas à pedagogia da existência, ele toma por empréstimo a teoria da curvatura da vara, que, conforme Althusser, teria sido anunciada por Lênin ao se defender de críticas por adotar posturas consideradas extremistas. Ele teria dito que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Althusser, 1977, p. 136-138 *apud* Saviani, 2018, p. 89). É, portanto, da seguinte forma que ele defende que a escola deve voltar a se orientar pela pedagogia da essência:

[...] a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (Saviani, 2018, p. 110).

É importante salientar que não estamos dizendo que a Escola Tradicional foi a mais prudente, estamos refletindo sobre a crítica que Saviani faz às teorias não-críticas. O pedagogo critica as teorias não críticas da educação por não considerarem as relações de poder e as estruturas sociais que influenciam a educação. Em vez disso, ele defende uma pedagogia crítica que considere as necessidades e interesses dos alunos e da comunidade.

Conforme já apontamos, embora Saviani (2018) faça uma análise das teorias

educacionais em questão a partir da perspectiva da luta de classes de modo mais estrito, podemos, para compreender a concepção que norteia a instituição dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade no IFPE, considerar a ideia de que o delineamento de uma pedagogia revolucionária prevê que a escola precisa estar comprometida com os interesses dos dominados. No caso em questão, portanto, com a abertura de espaços de reflexão sobre questões relacionadas a identidades de gênero e sexualidades não orientadas pela cisheteronormatividade; bem como com a garantia de direitos aos sujeitos LGBTQIAPN+ pertencentes à comunidade acadêmica. Dessa forma, vislumbra-se uma possibilidade de curvar, para o lado oposto (isto é, o da equidade), a perspectiva que orientou a prática escolar no sentido da produção e da reprodução das diferenças como fomento à manutenção das desigualdades.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PARA ALÉM DOS ESPAÇOS FORMATIVOS CONVENCIONAIS

A fim de discutir questões relacionadas à formação continuada de profissionais que desenvolvem atividades vinculadas aos Negeds, diante da ausência de material teórico que enfoque os demais profissionais que atuam em contextos educacionais (tais como pedagogos, secretários, assistentes de aluno, psicólogos, entre outros), lançaremos mão de reflexões construídas em torno da figura do docente.

Começaremos a reflexão sobre a formação continuada com Maurice Tardif, em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002). Nela a questão da formação continuada desenvolve-se por meio da adoção de uma visão crítica sobre a dinâmica educacional e a construção do conhecimento docente. Ele reflete sobre como a formação dos professores deve ser vista não apenas como um processo pontual e isolado, mas como um caminho contínuo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da carreira profissional.

Tardif (2002) destaca que a formação continuada dos docentes deve ser entendida como um processo permanente, que ultrapassa os limites dos cursos e programas formais de formação. Para ele, a formação deste está intrinsecamente ligada ao seu cotidiano profissional, à prática de sala de aula, e ao desenvolvimento de suas competências ao longo do tempo. Uma de suas principais afirmações é de que os saberes docentes não se reduzem à formação acadêmica formal, mas incluem

uma vasta gama de conhecimentos que os professores adquirem ao longo de suas trajetórias profissionais, como por exemplo, as experiências de ensino e a reflexão sobre a prática. Em suas palavras, "o saber docente não se limita ao que o professor aprendeu na universidade, mas também é constituído pelas experiências vividas no exercício da profissão e pela reflexão constante sobre sua prática" (Tardif, 2002, p. 53).

Nesse sentido, ele propõe que a formação continuada seja pensada a partir da realidade e das necessidades dos professores em exercício, levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar. Dessa maneira, a formação deve ser uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da autonomia docente, ao invés de um mero processo de atualização técnica.

Outro ponto importante abordado por Tardif é a ideia de que a formação continuada precisa se ancorar nas práticas cotidianas dos docentes. Ele reflete sobre como, muitas vezes, os professores buscam conhecimento fora da escola, em forma de cursos e programas, sem perceber que a própria prática de ensino pode ser um espaço potente de aprendizagem. Segundo o pesquisador, a formação continuada "não pode ser dissociada da prática profissional. Ela deve, ao contrário, se apoiar nas situações concretas de ensino, onde o professor é, simultaneamente, sujeito e objeto de sua aprendizagem" (Tardif, 2002, p. 67). Ao se apoiar na prática como um campo de reflexão e ação, a formação continuada se torna mais significativa, pois é fundamentada nas questões reais enfrentadas pelos profissionais no exercício de sua prática.

Tardif (2002) defende que a reflexão sobre a prática é um dos principais meios pelos quais os professores podem desenvolver seu saber profissional. A reflexão contínua permite ao docente perceber a eficácia de suas ações, compreender melhor os desafios e as possibilidades que se apresentam e, assim, aprimorar sua prática pedagógica. Nas palavras dele,

Refletir sobre a prática é um movimento essencial para a constituição do saber docente. Esse processo permite ao professor não apenas compreender sua ação, mas também transformar sua prática, adaptando-se às mudanças que ocorrem no contexto educacional (Tardif, 2002, p. 95).

Esse processo de reflexão está relacionado ao desenvolvimento da autonomia do professor, que, ao analisar suas próprias ações e decisões, torna-se capaz de criar

soluções mais adequadas para os problemas que enfrenta.

O autor enfatiza que os saberes docentes não são homogêneos, mas múltiplos e interligados. Ele distingue diferentes tipos de saber, tais como o técnico, o prático e o reflexivo, e sugere que a formação continuada deve ser capaz de integrar essas diferentes dimensões de conhecimento. Para ele,

Os saberes profissionais dos docentes são compostos por uma diversidade de conhecimentos que se inter-relacionam: o saber técnico, o saber prático e o saber reflexivo. A formação continuada deve permitir a articulação e o desenvolvimento desses diferentes saberes, com vistas à melhoria da prática pedagógica (Tardif, 2002, p. 118).

Neste sentido, a formação continuada deve ser organizada de maneira a proporcionar aos professores a oportunidade de desenvolver suas habilidades em todos esses campos, desde o domínio das técnicas pedagógicas até a capacidade de reflexão crítica sobre seu próprio trabalho.

A proposta de Tardif para a formação continuada dos professores é a de um processo dinâmico e adaptativo, que leva em consideração as experiências vividas pelos docentes e a necessidade de reflexão constante sobre sua prática. Para ele, a aprendizagem docente não é um evento isolado, mas um movimento contínuo, que exige a valorização da experiência, o diálogo entre teoria e prática, e a promoção de espaços de reflexão que favoreçam o crescimento profissional dos educadores. Conforme o autor, "a formação continuada, portanto, deve ser vista como um processo de aprendizagem constante, que envolve tanto a atualização técnica quanto a reflexão crítica sobre a prática e as condições do trabalho docente" (Tardif, 2002, p. 144).

Essa visão integrada de formação continuada, que respeita a experiência e a subjetividade dos profissionais da educação, torna-se, assim, um elemento essencial para o fortalecimento e melhoria da qualidade da educação.

Outro autor que pensa sobre a temática é Antônio Nóvoa. No texto intitulado *Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas* (1991), ele aborda de maneira profunda e reflexiva os desafios e as potencialidades da formação contínua dos docentes, a partir de uma visão crítica e enriquecedora sobre o processo de aprendizagem dos professores ao longo de sua carreira. No texto, Nóvoa (1991) argumenta que a formação de professores não deve se limitar a momentos pontuais de participação em cursos, mas precisa ser vista como um processo contínuo de

desenvolvimento profissional, que envolve tanto o aprimoramento de saberes técnicos quanto a construção de uma postura reflexiva e crítica diante da prática docente.

Nóvoa (1991) destaca que a formação contínua deve ser uma oportunidade para que os professores possam se atualizar em relação aos avanços pedagógicos, mas, mais importante ainda, para que repensem sobre sua atuação em sala de aula, suas crenças e valores. O autor enfatiza que a formação dos professores não pode ser vista como um processo apenas de transmissão de conhecimentos e técnicas pedagógicas, mas também como uma experiência de transformação pessoal e profissional.

Uma das principais reflexões de Nóvoa (1991) é sobre a necessidade de que as políticas públicas e as instituições de ensino criem condições adequadas para que a formação contínua seja eficaz. Ele defende que a formação dos professores deve ser vista como um direito, não como uma imposição ou obrigação. Além disso, as estratégias de formação devem respeitar as realidades específicas dos contextos em que os docentes atuam. Nesse sentido, ele também questiona as abordagens muitas vezes centradas apenas na formação teórica, propondo que haja uma integração maior entre a teoria e a prática.

A ideia de que a formação contínua deve ser um processo de reflexão constante sobre a prática docente é enfatizada por Nóvoa (1991) da seguinte forma:

A formação contínua não é apenas um recurso para resolver problemas pedagógicos imediatos, mas deve ser compreendida como uma oportunidade para que o professor possa pensar sobre a sua prática, refletir sobre o que faz e, a partir disso, construir um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional (Nóvoa, 1991, p. 23).

Esse ponto central do livro sugere que a formação contínua não é um fim em si, mas um meio para o crescimento e para a transformação dos professores, a fim de que estes possam atuar de maneira mais reflexiva, crítica e criativa em suas salas de aula. O autor também afirma que, para que esse processo seja efetivo, é necessário que haja uma mudança nas mentalidades de gestores e educadores, a fim de que reconheçam a formação contínua como uma condição essencial para a qualidade da educação.

Antônio Nóvoa, portanto, defende a ideia de que há uma necessidade de repensar a formação dos sujeitos que compõem a educação como um processo

dinâmico, em constante evolução, que deve estar alinhado com as necessidades e as demandas da sociedade e do próprio educador.

2.4 NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE (Negeds) DO IFPE: UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

É preciso reconhecer que a noção de “diferença”, assim como a de “normalidade”, é cultural, social e, sobretudo, discursivamente produzida, a fim de que seja possível analisar a contribuição que as instituições sociais oferecem para que determinados sujeitos sigam ocupando na sociedade posições de centralidade enquanto outros continuem sendo mantidos à margem.

No escopo dessa pesquisa, cabe-nos, dentre as diversas instituições sociais, refletir acerca do espaço escolar, atentando para a função normatizadora que este assumiu historicamente no que diz respeito a questões de gênero e sexualidade - o que evidentemente possui forte carga ideológica - embora uma parcela social autointitulada conservadora insista em seguir propagando uma neutralidade que não se sustenta diante do mínimo exercício reflexivo.

Nesse sentido, lançar um olhar para a instituição escolar, considerando a institucionalização dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE, permite questionar a manutenção de uma espécie de currículo oculto que sustenta uma gramática cisheteronormativa segundo a qual “[...] haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade [...]” (Louro, 2012, p. 44).

Os Negeds, assim como os Napnes (Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência) e os Neabis (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena), são núcleos que fazem parte da Coordenação de Políticas Inclusivas. Essa coordenação busca desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade e às especificidades de cada ser humano. Nos *campi*, essa coordenação está vinculada ao setor de extensão, que é o órgão responsável por executar as políticas estabelecidas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), promovendo ações que garantam a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dessa maneira, institucionalizar os núcleos em questão contribui para

desestabilizar a posição de centralidade e mesmo para questionar a manutenção de zonas como centro e margens em uma sociedade na qual seja possível superar hierarquias sociais pautadas no gênero e na sexualidade dos sujeitos.

2.4.1 Relações de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil

O debate em torno da oferta de uma educação que contribua para a equidade, considerando o recorte de gênero e sexualidade, experimentou alguns avanços com a constituição de políticas públicas que representam um esforço para que a escola se torne um espaço que garanta o pleno desenvolvimento para todos/as os/as estudantes. Essa demanda foi se construindo em diálogo com movimentos no âmbito internacional, assim como em resposta à luta interna empreendida por movimentos sociais (sobretudo empenhados na luta feminista e LGBTQIAPN+).

Nosso objetivo aqui não é reconstruir historicamente, passo a passo, a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de educação no Brasil. Mas atentar para algumas referências que contribuem para a reflexão que propomos. É importante salientar que esse recorte parte da última década do século XX, uma vez que é nesse momento que começam a adentrar nas políticas educacionais, ainda que timidamente, questões referentes à equidade de gênero, ao respeito à diversidade de identidades e de orientação sexual. A construção de teorias que tomaram o gênero como categoria analítica contribuiu para que se pudesse buscar alternativas que transformassem a situação de subordinação dos sujeitos considerados excêntricos (grupo compreendido inicialmente como composto por mulheres [cishetero]; ao qual, em seguida, com a ampliação e a verticalização das reflexões, somaram-se todos os indivíduos que não correspondem aos padrões cisheteronormativos). A esse respeito, de acordo com Mariano (2003, p. 5),

No decorrer da década de 90, especialmente a partir de 1995, com a realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela ONU – Organização das Nações Unidas –, o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas ganhou maior notoriedade pública e apelo político, passando a apresentar-se nos mais variados segmentos sociais, políticos e estatais, ampliando inegavelmente as influências feministas no conjunto da sociedade. Pode-se dizer que a ampliação dos campos de influência feminista nas últimas décadas é fruto da teorização de gênero.

A importância da perspectiva de gênero está relacionada à democratização das relações sociais entre homens e mulheres, partindo do entendimento de que estas são relações de poder, conforme Joan Scott (Scott, 1990), as quais estruturam sistemas de desigualdades sociais. Para tanto, as proposições de

projetos e políticas públicas, quando orientados pela concepção portada pela categoria “gênero”, implicam em vislumbrar impactos nessa estrutura de poder fundados nos gêneros, visando, com isso, a promover o empoderamento das mulheres, de forma a abalar as relações de subordinação.

Conforme apontamos, a compreensão dessa estrutura de poder, com o aprofundamento de reflexões e teorizações nesse campo, transcendeu o binarismo homem/mulher, masculino/feminino, passando a considerar a multiplicidade dos sujeitos “descentrados” com base no gênero e na sexualidade (considerando, ainda, outros marcadores, como o de classe, etnia, deficiência, biotipo etc). O espaço que a construção desse conhecimento foi ganhando na academia, assim como as lutas empreendidas por movimentos sociais que trabalham com essas pautas no Brasil, contribuiu para que a perspectiva de gênero encontrasse espaço nas políticas públicas, inclusive naquelas voltadas à educação.

De acordo com Ferraz, Addor e Nascimento Neto (2019, p. 4), “[...] pode-se entender Política Pública como um conjunto de atos unificados que são ligados por um objetivo comum de empreender, ou mesmo prosseguir um projeto governamental para o país”. Cabe-nos, então, refletir acerca de um conjunto de planos e programas governamentais que buscaram democratizar o espaço escolar, oferecendo oportunidades de formação e de reflexão capazes de contribuir para a erradicação da violência de gênero e para a garantia de pleno exercício da cidadania a todos/as.

É válido, antes, apontar para o fato de que, ainda que caminhe na esteira de garantir universalmente direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 apresentou reflexos inespecíficos no que diz respeito à inclusão da perspectiva de gênero, uma vez que, entre os princípios presentes em seu artigo terceiro, de modo generalista, constam: “I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996a).

No mesmo ano em que esta foi aprovada, por meio do Decreto nº 1.904/1996, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, composto por propostas de ações governamentais em diversos campos, com o objetivo de,

identificando os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização (Brasil, 1996b, p. 8).

O referido documento, em sua Introdução, busca aproximar o conceito de Direitos Humanos a aspectos da vida prática dos cidadãos, de modo a não deixar dúvidas acerca da concepção de sociedade que lhe serve de base. Vejamos:

Direitos humanos referem-se a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, onde as provas sejam conseguidas dentro da boa técnica e do bom direito, sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da lei e, ainda, de ter acesso a um Judiciário e a um Ministério Público que, ciosos de sua importância para o Estado democrático, não descansem enquanto graves violações de direitos humanos estejam impunes, e seus responsáveis soltos e sem Punição [sic], como se estivessem acima das normas legais; o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou perseguição. São aqueles direitos que garantem existência digna a qualquer pessoa. O entendimento deste princípio é indispensável para que haja uma mutação cultural e, em consequência, uma mudança nas práticas dos Governos, dos Poderes da República nas suas várias esferas e, principalmente, da própria sociedade. É justamente quando a sociedade se conscientiza dos seus direitos e exige que estes sejam respeitados que se fortalecem a Democracia e o Estado de Direito (Brasil, 1996b, p. 7-8).

O conjunto de propostas elaboradas voltam-se majoritariamente para o combate a situações de violência que vitimam sujeitos pertencentes a grupos vulneráveis, tais como “crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra [sic] e homossexuais (Brasil, 1996b, p. 16). A parcela da sociedade composta por sujeitos LGBTQIAPN+ (nomeados como homossexuais no documento) é mencionada em apenas duas oportunidades e não conta com uma seção específica voltada a enumerar os compromissos a serem assumidos pelo Governo Federal, ao contrário dos demais grupos citados. Dentre estes, destacamos o de “mulheres”, uma vez que nosso interesse aqui é observar propostas relacionadas a questões de gênero e sexualidade relacionadas ao campo da educação. Nesse recorte, das treze propostas voltadas à garantia de direitos e de proteção a esse grupo social, uma (pertencente ao conjunto de ações apontadas como de médio prazo) sinaliza um compromisso formativo. Esta segue reproduzida abaixo.

Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na

esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais (Brasil, 1996b, p. 28-29).

Como se percebe, em especial no que diz respeito a políticas de educação e direitos humanos, ainda que o Governo Federal tenha demonstrado propensão para buscar desenvolvê-las, esse interesse foi demonstrado de modo incipiente e sem a sistematização necessária (isto é, sem esclarecer a metodologia utilizada para implementar as ações, os agentes responsáveis e o orçamento a ser destinado, problemática verificada no documento como um todo). Entretanto, é relevante reconhecer que o decreto em questão tem sua relevância, sobretudo por sistematizar e dar visibilidade a ações governamentais necessárias no campo da proteção a sujeitos vulneráveis e da garantia de seus direitos⁷.

Por outro lado, ainda que seja possível perceber falhas (como a ausência de ações específicas voltadas aos sujeitos LGBTQIAPN+, ou mesmo a lacuna referente aos modos de aplicabilidade das ações), vale ressaltar que foi cumprida a proposta de que essas questões recebessem tratamento nas diretrizes curriculares. Nas publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, realizadas pelo Ministério da Educação em 1997 (1ª a 4ª séries) e em 1998 (5ª a 8ª séries), “as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 96). Exemplo disso é o fato de que o documento voltado à orientação do trabalho com as primeiras séries do Ensino Fundamental apresenta discussão sobre a temática em questão. Em seguida, divide nos seguintes blocos os conteúdos a serem trabalhados: “Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS” (Brasil, 1997, p. 95). No bloco intitulado Relações de gênero, orienta-se a abordagem dos seguintes conteúdos:

a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente

⁷ Destacamos, dentre estas, propostas que produziram avanços posteriores no campo jurídico, tais como: i. “Revogar as normas discriminatórias ainda existentes na legislação infra-constitucional [*sic*], incluindo particularmente as normas do Código Civil Brasileiro que tratam do pátrio poder, chefia da sociedade conjugal, direito da anulação do casamento pelo homem quando a mulher não é virgem, privilégio do homem na fixação do domicílio familiar” e ii. “Reformular as normas de combate à violência e discriminação contra as mulheres, em particular, apoio ao projeto do Governo que trata o estupro como crime contra a pessoa e não mais como crime contra os costumes” (Brasil, 1996b, p. 28).

associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (Brasil, 1997, p. 100).

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), em especial em sua complementação, os PCN+ (2002), não houve a publicação de um volume específico dedicado às questões de gênero, mas estas (interpretadas dentro do binarismo masculino/feminino cisgênero, sem atenção específica para as sexualidades) se fizeram presentes tanto por meio de sugestões de abordagens presentes nas seções intituladas “eixos temáticos”, em específico nos volumes dedicados a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (com destaque para Língua Portuguesa, Educação Física e Arte) e a Ciências Humanas e suas Tecnologias (especialmente História e Sociologia). Além disso, ofereceram-se orientações referentes à postura esperada por parte dos docentes. Como exemplo, no primeiro dos volumes citados, em específico na seção que trata do componente curricular Educação Física, lê-se:

São inegáveis as muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las [sic] em desvantagens é papel de todo educador. Estar atento às questões de gênero durante as aulas de Educação Física é uma forma de ajudar os jovens a construir relações com equidade [sic], respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a ser pessoas mais abertas e equilibradas. Para tanto, é importante que o professor evite atitudes sexistas – como relacionar as meninas por último, escolher apenas meninos para fazer demonstrações e dirigir sua atenção preferencialmente aos meninos. Além disso, deve evitar piadas e linguagem com conotações sexistas (“marcação homem-homem”, em jogo de mulheres), e utilizar estratégias de modelização com fotos e desempenhos de jogadores e jogadoras de futebol, para ficar num único e corriqueiro exemplo (Brasil, 2002, p. 164)

Nesse trecho, apresentou-se ainda a previsão de situações de coeducação, nas quais estudantes e docente pudessem reformular regras de jogos, a fim de evitar discriminação com base em diferenças de gênero. Nesse sentido, os PCN+, ofereceram uma relevante contribuição no sentido de reconhecer a importância da formação continuada docente.

Em 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de dez anos. Embora este não tenha apontado, para o Ensino Médio, objetivos e metas específicos relacionados à perspectiva de gênero, houve a preocupação de estabelecer, dentre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC),

a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Brasil, 2001, p. 16). Para o Ensino Superior, previu-se a necessidade de

incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem [sic] tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001, p. 28, grifo nosso).

Já nas diretrizes que orientam a Formação dos Professores, o PNE/2001 prevê a inclusão “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais⁸ e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (Brasil, 2001, p. 50, grifo nosso). Apontar para a necessidade de ofertar formação aos professores, a fim de que estes tivessem condições de abordar criticamente e com maior apropriação essas questões, representa um passo importante para que as reflexões acerca do caráter construído das concepções de gênero socialmente partilhadas pudessem chegar aos estudantes do ensino básico.

Outro passo importante, na trilha da tentativa de buscar a garantia de cidadania a grupos socialmente invisibilizados, desassistidos, violentados em razão da orientação sexual e/ou da identidade de gênero foi a elaboração do Brasil Sem Homofobia (Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual), que foi publicado em 2004 e contou com a parceria entre diversos órgãos estatais e entidades GLTB (para usar a sigla de então) tanto nacionais como de vários estados da federação. Até aqui, essa parcela da população, era citada em documentos de forma muito lateral, de modo que não foi possível perceber o direcionamento de políticas públicas específicas, exceto as desenvolvidas na área da saúde, voltadas ao combate à epidemia de HIV-Aids. Nesse sentido, de acordo com Pereira (2022),

O lançamento do programa BSH (Brasil Sem Homofobia) foi um importante marco na trajetória das políticas para a população LGBTI+ no governo federal. Diferentemente das políticas anteriores, o programa apresentava caráter transversal. Isto é, previa ações em diversos setores de políticas públicas, como segurança, educação, cultura, entre outras. Grupos e ativistas do movimento LGBTI+ foram essenciais para a construção do programa em ao menos dois sentidos. Primeiro, pressionaram o governo a apresentar programas direcionados a pessoas LGBTI+ que não se limitassem ao enfrentamento do HIV-Aids. Segundo, participaram ativamente da construção

⁸ Termo utilizado à época. Hoje utiliza-se estudantes “com deficiência”

do programa, propondo ações baseadas em experiências de governos subnacionais e em suas próprias experiências de militância.

A apresentação do documento traça seu percurso de gestão enquanto política e aponta o objetivo de sua proposição da seguinte forma:

O Plano Plurianual - PPA 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas em efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais (Conselho, 2004, p. 11).

O programa em questão traz, portanto, o Direito à Educação ao lado de vários outros previstos no seu plano de ação (os quais não trataremos aqui por não serem objeto do recorte proposto) e adota como objetivo maior “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (Conselho, 2004, p. 22). Para a consecução deste, prevê o seguinte:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (Conselho, 2004, p. 22-23).

Percebe-se que o programa em questão traçou importantes ações do ponto de vista da disponibilização de formação docente, análise e produção de material didático, o que refletia relevante potencial de fomentar um espaço escolar mais plural e democrático, com vistas a contribuir para construir equidade entre os diversos grupos que compõem o tecido social mais amplo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, por sua vez, dentre outras questões, seguiu nessa esteira de apresentar contribuições para a perspectiva

de gênero. É relevante ressaltar que este foi gestado no período de 2003 a 2006 e contou com a colaboração de diversos atores, de modo que o referido Plano:

é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Sua estrutura “estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior, Educação Não-Formal; Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (Comitê, 2007, p. 13).

Destes, importa-nos destacar princípios e linhas de ação que contemplam a perspectiva de gênero nos eixos Educação Básica e Educação Superior. Abaixo seguem, respectivamente, um dos princípios e uma das ações programáticas para a Educação Básica (que engloba os níveis fundamental e médio):

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade [*sic*] (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

[...]

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Comitê, 2007, p. 32; 33, grifo nosso).

Percebe-se que, para o nível em questão, o Plano apresenta como um princípio a garantia da equidade de gênero e de orientação sexual no espaço escolar. Este se fundamenta na constatação de que, por mais que a educação seja um direito universal previsto na Constituição Federal de 1988, esse era um espaço que reforçava desigualdades e permitia a violência com base nas diferenças de gênero e de sexualidades (situação que, infelizmente, ainda não foi vencida). Uma ação importante para a superação desse cenário, portanto, seria não apenas cuidar para que o material didático não reproduzisse estereótipos e dessa forma fomentasse a discriminação de grupos socialmente vulneráveis, como previu o PNE/2001 (o que, por óbvio, não deixa de ser um avanço), mas assegurasse formação continuada aos trabalhadores da educação, a fim de que estes pudessem “lidar criticamente” com temas caros ao Plano, como questões relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual.

Já para a Educação Superior, reproduzimos abaixo, respectivamente, um dos princípios e uma das ações programáticas previstos no Plano.

b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso

por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

[...]

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos [sic] geracionais e étnico-raciais (Comitê, 2007, p. 38; p. 41).

Nota-se, portanto, que o Plano não aprofunda a inclusão, nas diretrizes curriculares para o nível em questão (isto é, o Ensino Superior), dos temas previstos no PNE/2001. Entretanto, aponta avanços no sentido de buscar a garantia de ações de inclusão que promovam o acesso ao Ensino Superior de sujeitos histórica e socialmente discriminados, o que não deixa de ter um peso pedagógico, além da relevância política de democratizar um espaço que foi historicamente reservado para um grupo privilegiado (este composto majoritariamente pelo sujeito da centralidade, conforme a perspectiva de Louro [2012]).

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), por seu turno, contou com três publicações; sendo estas em 2004, 2008 e 2013, o que aponta para a existência de uma linha histórica de aprofundamento das políticas implementadas por meio de cada uma de suas edições. Em sua primeira edição, na seção de abertura do documento, intitulada Compromisso de Governo, assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, lê-se:

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres faz parte do compromisso assumido por este governo quando de sua eleição, em 2002: enfrentar as desigualdades de gênero e raça em nosso país.

Compromisso este reafirmado com a criação das Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial; com a inclusão no PPA 2004-2007 dos desafios: redução das desigualdades de gênero e raça; e, mais recentemente, com a realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres que indicou “as diretrizes da política nacional para as mulheres na perspectiva da igualdade de gênero, considerando a diversidade de raça e etnia”.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, aqui apresentado, foi construído com base nos resultados desta Conferência e expressa o reconhecimento do papel do Estado como promotor e articulador de ações políticas que garantam um Estado de Direito, e o entendimento de que cabe a ele, e aos governos que o representam, garantir políticas públicas que alterem as desigualdades sociais existentes em nosso país. Expressa ainda o reconhecimento de que a construção destas políticas deve ser feita em permanente diálogo com a sociedade e as organizações que a representam.

[...]

Nosso Governo entende que um País democrático tem de assegurar condições dignas de vida e oportunidades iguais para todas as pessoas, e que é fundamento da democracia a igualdade de gênero e raça (Brasil, 2004, p. 11-12).

É essa perspectiva que vai ganhando profundidade nessa série histórica de aperfeiçoamento de políticas voltadas para áreas como trabalho e autonomia econômica; educação; saúde; desenvolvimento sustentável; direito à terra/à moradia; acesso à cultura e aos espaços decisórios; enfrentamento a desigualdades geracionais, bem como a todos os tipos de violência contra as mulheres. Vale salientar que, nesse processo de verticalização, estas são tratadas nos documentos em questão considerando as multiplicidades de marcadores sociais que as atravessam, tais como o de raça/etnia, identidade de gênero, sexualidade, geração, classe, territorialidade, dentre outros.

No que diz respeito à necessidade de aprimorar o tratamento oferecido às questões de gênero, raça/etnia nas diretrizes curriculares para a educação básica, observou-se a necessidade de investir na formação dos agentes envolvidos na implementação dos currículos e na utilização dos materiais didáticos. A esse respeito, o II PNPM, no capítulo intitulado *Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica*, afirma que

[...] a formação inicial e continuada de gestoras/es e profissionais da educação sobre gênero, enfrentamento da violência contra as mulheres, direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes, questões étnico-raciais e orientação sexual tem sido o foco das ações do Ministério da Educação, em parceria com a SPM, organizações não governamentais e outros sistemas de ensino. Desde 2005, foram formados em torno de 4 mil profissionais da educação em cursos apoiados pelo MEC em vários estados ou em cursos desenvolvidos diretamente pelo Governo Federal. Este é o caso do Curso Gênero e Diversidade na Escola, que formou 900 profissionais em 6 municípios brasileiros (Nova Iguaçu e Niterói/RJ; Salvador/BA; Porto Velho/RO; Dourados/MS; e Maringá/PR), em curso a distância sobre relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual. A avaliação desta experiência piloto permitirá, agora, ampliar a escala de processos de formação por meio de diferentes estratégias, entre elas a educação a distância, replicar experiências e utilizar os materiais didáticos desenvolvidos até o momento como subsídio para materiais futuros, produzidos em maior escala. A meta prevista pelo Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as Mulheres é formar, entre 2008 e 2011, 120 mil profissionais da educação nesta área (Brasil, 2008, p. 57).

Neste II PNPM, é possível notar não apenas uma ampliação no leque de ações propostas (o que se nota já a partir da lista dos capítulos que compõem os documentos, uma vez que o primeiro contou com quatro, e o segundo, com dez capítulos voltados a especificar esse segmento social e pensar ações voltadas a ele), mas um aprofundamento nas concepções teóricas que sustentam os referidos planos. Importante destacar, na esfera das ações propostas, como se pode comprovar acima,

a preocupação com a ampliação da oferta de formação continuada aos trabalhadores da educação no que diz respeito à perspectiva de gênero.

Já no III PNPM, essa perspectiva de formação pretende garantir nova ampliação no que diz respeito à quantidade de profissionais da educação atingidos. Dentre as metas previstas no capítulo intitulado *Educação para igualdade e cidadania*, portanto, prevê-se

I. Articular a ampliação do alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola para as instituições de ensino superior público e privado e demais modalidades.

J. Formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola.

K. Formar até 40 mil gestoras e gestores em políticas públicas nas temáticas de gênero, étnicas e raciais através do Programa Gestão de Políticas.

É verdade que o III PNPM segue buscando aprofundar as políticas de educação construídas em diálogo com a perspectiva de gênero. Por outro lado, já é possível notar que as generalizações na forma de nomear os capítulos que estruturam o documento denotam que as pressões empreendidas por grupos autointitulados “conservadores” começavam a ampliar seus efeitos no cenário político nacional e, portanto, no delineamento das políticas públicas desenhadas para enfrentar as desigualdades de gênero. Ao se dedicar a analisar a linha histórica de fortalecimento e de desmonte das políticas voltadas ao público LGBTQIAPN+ no Brasil, Pereira (2022) afirma que

a campanha que levou Dilma Rousseff à Presidência da República foi marcada por controvérsias. Lideranças católicas conservadoras e campanhas adversárias exploraram declarações anteriores de Dilma, que situavam o aborto como uma questão de saúde pública. Temendo repercussões negativas, a campanha petista divulgou documentos nos quais a então candidata se comprometia a não alterar leis sobre temas como o aborto e outros “concernentes à família”. As eleições de 2010 também ampliaram a presença da FPE (Frente Parlamentar Evangélica) no Congresso Nacional e no interior das coalizões de suporte parlamentar dos governos petistas, ampliando sua influência sobre o governo. Os governos de Dilma seriam, assim, marcados por tensões e recuos em políticas LGBTI+, mais evidentes em órgãos como o MEC (Ministério da Educação) e menos intensos na agora SDH (Secretaria de Direitos Humanos). Exemplo notório disso pode ser encontrado ainda em 2011 no veto da presidenta à distribuição de material didático produzido pelo programa Escola sem Homofobia após pressões de parlamentares conservadores, que o apelidaram de “kit gay”.

Na sequência, o embate em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024, especialmente no que diz respeito à tentativa de eliminar questões relacionadas a estudos de gênero e/ou a pessoas LGBTQIAPN+, deixou

claros os resultados do patrulhamento ideológico empreendido por parlamentares que, no momento de discussão e votação do texto se aglutinaram em torno do movimento intitulado Escola Sem Partido. Como consequência, as menções ao termo gênero no plano em questão, por exemplo, são escassas (tratando apenas de gêneros discursivos ou da referência a temática ou a título de curso de formação continuada considerado pelo Censo da Educação Básica), o que deu lugar a uma enxurrada de uso do termo sexo, o que, por si só, já denota um retrocesso em relação às concepções teóricas que embasaram as políticas até então. Além disso, é importante salientar, ainda, que o uso de generalizações no documento foi largamente criticado, embora essas críticas não tenham gerado o efeito esperado, isto é, a manutenção da visibilidade de grupos através da menção explícita no Plano. O próprio documento que sistematiza informações relacionadas à tramitação do texto aponta isso, conforme lemos abaixo, em seção intitulada Polêmicas em Destaque.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22).

Na sequência à publicação do PNE 2014-2024, em reação ao apagamento dessas questões no referido Plano Nacional, texto orientador da elaboração dos planos estaduais e municipais, assim como a discursos e atitudes de parlamentares que aproveitaram a oportunidade para ganhar visibilidade ao insuflar o pânico moral relacionado às políticas de educação norteadas pela perspectiva de gênero, o Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu nota com o seguinte posicionamento:

o CNE manifesta sua surpresa – pelas normas e orientações em vigor – e preocupação com planos de educação que vem [sic] sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no *corpus* normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação.

O ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconheciam, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura (Conselho, 2015).

É bem verdade que a disputa referente ao acesso a esse espaço de formação não surgiu nesse momento, mas experimentou uma intensificação quando grupos ditos conservadores se aglutinaram em reação a avanços no campo da garantia de acesso a direitos a grupos historicamente marginalizados. Isso reflete o recrudescimento político atravessado pelo País a partir da segunda década do século XXI, durante os governos da primeira mulher eleita para presidir a República, deposta em 2016, logo após assumir seu segundo mandato.

Com a deposição da presidenta Dilma Rousseff em 2016, pela primeira vez desde a construção do programa BSH o governo federal não seria chefiado por um partido situado à esquerda do espectro ideológico. Na defesa do *impeachment* da presidenta, *slogans* comumente utilizados em oposição às políticas para LGBTI+ foram vocalizados por parlamentares e grupos conservadores, como a ideia de “defesa da família”. Já em 2016, o governo de Michel Temer extinguiu o MMIRDH [Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, criado em 2015], transferindo suas competências para o Ministério da Justiça para, meses depois, em 2017, recriá-lo, agora como MDH (Ministério dos Direitos Humanos) (Pereira, 2022).

A despeito dessas mudanças, que – por óbvio – possuem a clara inclinação ideológica de apagamento de determinados grupos sociais, não houve mudanças substanciais na estrutura das políticas para LGBTI+ no governo federal (Cf. Pereira, 2022). Nesse cenário, inclusive, o Ministério dos Direitos Humanos, chegou a publicar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2018), no qual esses grupos continuaram gozando de visibilidade. Neste, dentre os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, consta que

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Comitê, 2018, p. 19, grifo nosso).

Além disso, dentre as ações programáticas para o nível de ensino em questão, inclui:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (Comitê, 2018, p. 20-21, grifo nosso).

No período compreendido entre o início desse breve levantamento e o

encerramento do governo de Michel Temer (cuja ascensão se deu em decorrência da deposição indevida da então presidente eleita), portanto, foi possível perceber uma inclinação governamental para o fomento a políticas que objetivaram garantir assistência e direitos a grupos historicamente marginalizados (considerados aqui segundo o recorte de gênero e sexualidade). Isso se deu tanto por meio da contribuição da sociedade civil, com a formação de conselhos e a realização de conferências, quanto com a construção de estruturas de trabalho em nível governamental (como ministério, secretarias) – o que se sustentou por meio de destinação orçamentária.

Com a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência, entretanto, a contraofensiva parlamentar (e ideológica de uma forma geral, uma vez que contou com a colaboração de diversos segmentos sociais), as políticas em questão foram alvo de um desmonte levado a cabo por agentes do Governo Federal. Nessa gestão, o MDH foi renomeado, passando a intitular-se Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH, sendo chefiado por Damares Alves, assessora vinculada à Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional, onde atuava integrando esforços de oposição a políticas LGBTQIAPN+ e àquelas voltadas à garantia de direitos reprodutivos às mulheres. Além disso, por meio de decreto (como o n. 9.759 de 11 de abril de 2019), a presidência extinguiu conselhos de políticas públicas ou mudou substancialmente o formato destes, de forma a reduzir a participação social o suficiente para que esta não tivesse representatividade suficiente para influenciar nos rumos das políticas tratadas nestes.

Esse governo, ainda tratou de excluir ações orçamentárias exclusivas para políticas LGBTQIAPN+ das Leis Orçamentárias pelas quais foi responsável, de modo que o financiamento de políticas dessa natureza precisou contar com a destinação de emendas ao orçamento incluídas por parlamentares aliadas às pautas. Revogou-se, ainda, por meio de decreto presidencial, a realização da 4ª Conferência Nacional LGBT (descontinuando o trabalho que já havia contado com edições em 2008, 2011 e 2016). Por fim, em 2021, o Governo Federal determina o fechamento do Departamento de Promoção dos Direitos de LGBT, que, contando com a manutenção da equipe que o havia assumido durante o governo Temer, ainda se manteve, durante os primeiros anos do governo Bolsonaro, na estrutura do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH. Este

foi extinto ao ser fundido a outros e dar origem ao Departamento de Proteção de Direitos de Minorias Sociais e Populações em Situações de Risco. O novo órgão inclui em suas prerrogativas o desenvolvimento de políticas para LGBTI+, mas com atenções divididas com outras áreas de políticas públicas. Assim, o decreto (n. 10.883, de 6 de dezembro de 2021) publicado no final de 2021 deu fim à existência de um órgão exclusivamente dedicado a políticas para LGBTI+ no governo federal [...] (Pereira, 2022).

A esse respeito, Louro (2008a) dedica-se a analisar os movimentos empreendidos, especialmente a partir dos anos 1960, por segmentos sociais “minoritários”, no sentido de lutar tanto pela garantia de direitos sociais que lhes foram historicamente negados quanto pela possibilidade de se auto representar, de falar por si. Conforme a pesquisadora, “seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis ‘outros’ modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões” (Louro, 2008a, p. 20).

Dessa forma, o campo cultural foi, cada vez mais, tornando-se uma arena de embates, uma vez que as lutas pelo poder (tanto para mantê-lo, por parte de grupos privilegiados, quanto para descentrá-lo, por parte de segmentos sociais subalternizados/violentados) vem se dando de forma simbólica e discursiva, o que faz com que “as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’” (Hall, 1997, p. 20 *apud* Louro, 2008a, p. 20). Nesse cenário,

[...] os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das “minorias” sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construía representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. Passamos, assim, a tomar como verdade que as mulheres se constituíam no segundo sexo ou que gays, lésbicas, bissexuais eram sujeitos de sexualidades desviantes. Por tudo isso, colocava-se, como uma meta urgente para os grupos submetidos, apropriar-se dessas instâncias culturais e aí inscrever sua própria representação e sua história, pôr em evidência as questões de seu interesse. A luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados - significados produzidos em meio a relações de poder (Louro, 2008a, p. 20-21, grifo nosso).

A institucionalização dos Núcleos de estudos de Gênero - Negeds no Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, portanto, não apenas responde à perspectiva de contribuir para a construção da equidade entre os diversos segmentos sociais,

atuando na promoção dos direitos destes, considerando o recorte de gênero e sexualidade, mas demarca um posicionamento institucional, uma vez que fica clara a adesão à concepção de que a demanda por uma educação supostamente “neutra” mascara, em realidade, um posicionamento político caracterizado pela tentativa de manutenção do poder e dos privilégios para um segmento social historicamente dominante em detrimento de diversos outros, aqueles historicamente vilipendiados.

3 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E O CAMPO DE PESQUISA

A fim de alcançar o objetivo de analisar o modo como os integrantes dos Negeds analisam as ações formativas às quais têm acesso e percebem a importância da atuação dos referidos núcleos nos diversos *campi* que compõem a instituição, delimitamos o *locus* de pesquisa e adotamos as estratégias metodológicas conforme explicitamos na sequência.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A relevância deste trabalho consiste na necessidade de avaliar a forma como o IFPE oferece formação relacionada aos estudos de gênero a servidores que compõem os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade de seus *campi*, considerando a importância de – com isso – analisar o modo como a instituição investe na consolidação de uma política de educação para as relações de gênero através da implementação dos Negeds e do fortalecimento das ações destes, isso através da percepção dos integrantes dos núcleos. A pesquisa pretende ofertar à instituição dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico para que essa consolidação seja efetiva.

Na direção de se empreender esforços nesse campo experiencial, sobretudo no que se refere aos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade como espaços de garantia de reflexões e de operacionalização de política inclusiva, resolveu-se recortar, como objeto de estudo, a seguinte indagação: as estratégias formativas ofertadas aos integrantes dos Negeds têm assegurado a mobilização de entendimentos e a operacionalização de ações interventivas, na direção de que se garanta a inclusão de pessoas LGBTQIAPN+ nos diversos espaços da formação para o trabalho, instituídos no contexto do IFPE?

Temos três objetivos específicos que nortearam nossa pesquisa: a) Analisar o *modus operandi* da instituição referente às estratégias de formação continuada dos servidores que integram os Negeds; b) Construir um perfil identitário dos atuais membros dos Negeds do IFPE, sistematizando informações e dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico; c) Elaborar, como

produto educacional, uma proposta de plano de curso de formação básica relacionada aos estudos de gênero, que possa garantir um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos servidores ingressantes nos Negeds.

Sendo o presente estudo de natureza qualitativa, este desenho de pesquisa se apresenta, quanto aos seus objetivos, como descritiva e explicativa; quanto aos procedimentos, divide-se em: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) pesquisa de campo.

Os entendimentos trazidos por este trabalho acerca do conceito de documento rompem com visões comuns e corriqueiras, para entender essa fonte de modo ampliado, ressignificado em razão dos conteúdos que poderão ser explorados em cada texto, independentemente da sua natureza. Assim, nesta pauta de pesquisa, compuseram seu corpus documental: Leis, Resoluções, Decretos, Portarias, diários, relatórios, memorandos, material usado na divulgação de eventos, fontes iconográficas, Políticas Públicas.

Sobre o esforço para se realizar o levantamento documental referente à implantação da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro, faremos um apontamento dos documentos, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Documentos agenda de gênero no sistema educacional brasileiro

Ano	Documento
1988	Constituição Federal de 1988
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96
1996	DECRETO Nº 1.904, DE 13 DE MAIO DE 1996. PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais – EF 1ª à 4ª
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais – EF 5ª à 8ª EM RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998
2004	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos - 3 etapas
2004	Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004).
2004	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
2006	Orientações Curriculares Nacionais – EM
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (elaboração 2003-2006)
2008	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM
2009	DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009. PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS
2009	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT

Ano	Documento
2009	Programa de Formação de Professores: Gênero e Diversidade na Escola, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais
2012	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais
2013	III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM
2014	Plano Nacional de Educação
2018	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH
2018	BNCC RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017
2019	Decreto n. 9.759 de 11 de abril de 2019 Extinção conselho de Políticas Públicas/Mudanças destes
2021	Decreto n. 10.883, de 6 de dezembro de 2021 Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, nos debruçamos sobre os documentos institucionais que dialogam com essa perspectiva, com foco mais específico na Resolução nº 65/2021 – CONSUP/IFPE, que regulamenta os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade no IFPE.

Na direção de planejar o apanhado dos dados no campo empírico, realizou-se o levantamento das informações relacionadas às estratégias de formação adotadas pelo IFPE junto aos servidores integrantes dos Negeds. Diante disso, foi elaborado um questionário misto no *Google Forms* (Apêndice C), que foi enviado aos integrantes do Neged de cada *campus*; sendo integrante ou coordenador, a entrevista foi feita com apenas um participante dos *campi* selecionados. O levantamento de dados referentes aos núcleos, realizado na fase exploratória deste trabalho, identificou que, dos dezesseis núcleos, apenas oito (8) possuem indicação de estudantes na sua composição (Quadro 01).

Considerando que dos dezesseis núcleos que integram o conjunto de Negeds do IFPE três estão inativos, só enviamos apenas para os treze participantes da pesquisa de campo. Porém, só dez responderam ao questionário.

No que se refere à relação pesquisadora e participante da pesquisa, é mister afirmar que, inicialmente, estabeleci contato, com os participantes, apresentando o desenho da pesquisa e os compromissos éticos apresentados e celebrados pelas pesquisadoras (orientanda e orientadora), atendendo ao que dispõe a Resolução 510/2016 (CONEP). Na ocasião, foram coletadas as assinaturas dos termos

autorizativos para uso das falas concedidas, por meio dos questionários e entrevistas. Isso após a anuência do CEP, formalizada por meio do parecer Nº 6.999.475 (em anexo).

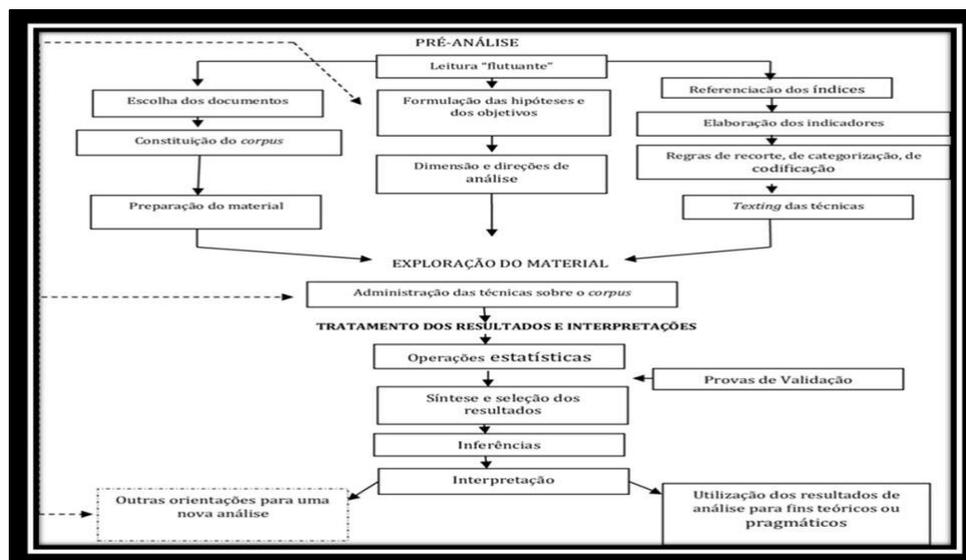
Na sequência, a partir da análise dos questionários, sobretudo, dos conteúdos apresentados pelas questões abertas, foi selecionada 40% dessa representação, para participarem da entrevista semiestruturada, o que corresponde a 04 sujeitos (Apêndice D), não nomearemos os *campi*, nem os participantes para garantir o sigilo dos participantes envolvidos, levando em consideração que existe núcleo com apenas um participante. No entanto, a linha de escolha desses sujeitos foi um *campus* da nova expansão, um da segunda expansão, um da primeira expansão e um *campus* agrícola. Para Minayo (2001, p. 26), “[...] o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação.” Nessa mesma perspectiva, assevera a referida autora que:

A pesquisa se configura como um ‘labor artesanal’, nessa perspectiva se fundamenta “por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas” que se constrói por um ritmo que denomina de “ciclo da pesquisa” organizado em forma de espiral com “planos que se complementam” compostos por três fases, a “exploratória”, o “trabalho de campo” e o “tratamento do material colhido” (Minayo, 2001, p. 26).

Sobre o procedimento demandado pela análise de dados, Marconi e Lakatos (1996) consideram que essa é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, ainda que esta conclusão seja parcial. Sobre o tratamento dos dados coletados em campo, a técnica de análise, a ser utilizada, atenderá às recomendações de Laurence Bardin (2011). A citada técnica apresenta-se com três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, ocorre o que a autora chama de “leitura flutuante”, que remete a um contato inicial com o material a ser analisado. A formulação de objetivos de análise e hipóteses, por sua vez, corresponde à fase de exploração do material. Já o tratamento dos resultados depende da preparação do material para a realização da análise e categorização dos indicadores que darão orientação à interpretação dos dados. A Figura 1 apresentada a seguir favorece a compreensão do exposto.

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: (Bardin, 2016, p. 102)

O contato com os servidores que compõem os Núcleos de Gênero e Diversidade se deu por entrevista semi estruturada, que consiste em uma técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas, caracterizada por ser flexível, utilização de roteiro com questões abertas e fechadas e interatividade. Para transcrição das entrevistas, utilizei o aplicativo Turbo Scribe.aí, o aplicativo foi uma ferramenta que acelerou o processo, porém, depois das importações dos textos, ainda foi necessário ouvir as entrevistas algumas vezes e fazer ajustes nas palavras que o aplicativo não entendia, como siglas, variedade linguística, entre outros.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS

A trajetória da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Pernambuco tem início com o surgimento da Escola de Aprendizes Artífices, cujas atividades acadêmicas começaram em 16 de fevereiro de 1910, em atendimento ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava uma unidade da instituição em cada capital do País, com o “objetivo de formar operários e contramestres” (IFPE, 2015, p. 24). Esta passou por reformulações diversas ao longo do tempo (que se refletiram tanto na nomenclatura adotada⁹ quanto na ampliação dos níveis de ensino

⁹ A instituição, considerando as várias transformações pelas quais passou, foi nomeada das seguintes

ofertados), sendo a última sua aglutinação às então denominadas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), a fim de que se formasse o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), com o advento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Hoje, este é composto por 16 *campi*, a saber: Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas EAFs); Recife (antiga sede do CEFET-PE); Ipojuca e Pesqueira (antigas Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-PE); Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, implantados na Expansão II da Rede Federal de Educação Profissional; Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Palmares, Paulista, Olinda e Igarassu, implantados na Expansão III desta (Cf. IFPE, 2015).

Com uma proposta de verticalização do ensino, a instituição oferece 78 cursos em diferentes níveis, tais como Ensino Médio Integrado, Subsequente, Superior (nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado), Especialização e Mestrado, estabelecendo como missão

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2015, p. 28, grifo nosso).

Alinhada a essa proposta de promoção de “uma prática cidadã e inclusiva” está a formação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade. Importante esclarecer que estes iniciaram suas atividades muito antes de sua normatização. Em 2009, isto é, pouco depois da consolidação do IFPE enquanto instituição que integra a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a participação de estudantes e docentes no concurso intitulado Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, promovido por meio da parceria entre a Fundação Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) e a Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher-PE), despontou como gérmen das atividades de um núcleo que se institucionalizar anos depois.

formas: Escola de Aprendizizes Artífices, Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife, Escola Técnica Federal de Pernambuco - ETFPE e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco - CEFET-PE (IFPE, 2015) até tornar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

A fim de tentar esboçar o percurso histórico de formação deste, Antas (2017), em sua dissertação, afirma que os Núcleos de Estudo de Gênero e Diversidade iniciaram quando houve a assinatura de um termo de cooperação técnica entre o IFPE e a Secretaria da Mulher de Pernambuco em 2012. O termo tinha o objetivo de fazer com que o IFPE fizesse parte do subprograma dos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

No ano seguinte, 2013, foi lançado o Edital IFPE nº 51, de 29 de maio de 2013, intitulado *Seleção Pública do Primeiro Prêmio de Gênero do IFPE: Cristina Buarque*. O objetivo principal deste edital foi fomentar entre os estudantes, em todas as modalidades de ensino da instituição, reflexões sobre a importância da mulher e seus valores. O gênero textual solicitado no edital foi uma redação dissertativa-argumentativa com a temática "A relação Homem-Mulher na contemporaneidade".

No primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) sistematizado após a transformação em IFPE do conjunto de instituições que citamos, embora não estejam delineados os objetivos e as metas necessários à institucionalização de uma política, a intenção de criação de núcleos é apresentada. Conforme o documento, na subseção 15.5, intitulada *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, consta que havia sido

firmado convênio com a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, para a implantação de Núcleos de Gênero e Enfrentamento de Violência contra a Mulher, em todos os Campi [sic] do Instituto, a fim de debater com a comunidade ações sistêmicas sobre essas temáticas de forma aberta e científica.

Acrescente-se que esses Núcleos são Unidades [sic] promotoras de atividades de Formação, Pesquisa e Extensão, visando à construção de novas práticas, voltadas à transformação social, a partir da promoção da Igualdade de Gênero [sic] nos espaços formais de Ensino (IFPE, 2015, p. 275).

Já em 2016, foi iniciada a formulação de uma minuta de regulamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade. Mas, só com a Resolução nº 65, de 20 de janeiro de 2021, houve a institucionalização destes de uma maneira mais consolidada. Esta define a organização, o funcionamento e as atribuições dos Negeds em todos os *campi* e do IFPE, assim como na Educação a Distância. Estes possuem como finalidade planejar e executar atividades referentes às questões de gênero e de diversidade, fomentando a conscientização crítica no que diz respeito às relações de gênero.

Para efeitos do referido texto, foram considerados, para além de políticas como o Programa Brasil sem Homofobia e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos de Gênero e Diversidade embasados nos princípios de Yogyakarta (Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero).

Em seu II capítulo, o regulamento define os princípios dos Núcleos, a saber:

I - pluralismo de ideias; II - respeito às diferenças e à autonomia dos sujeitos; III - participação social e cidadã; IV - visão crítica e política da educação que possibilite promover ações, equipamentos e espaços que minimizem as desigualdades e a violência de gênero; V - combate ao assédio, ao abuso sexual, à homofobia, à transfobia e a todas as formas de violência de gênero (IFPE, 2021).

No que diz respeito à formação, oficializada através de portaria expedida pela Direção Geral de cada *campus*.

O Neged [...] poderá ser composto por servidores e servidoras (técnico administrativos/as e/ou docentes), estudantes e representantes da comunidade, sob a coordenação de um de seus membros, que deve fazer parte do quadro de servidores ativos e efetivos do IFPE (IFPE, 2021).

Estes objetivam oferecer diversas contribuições, tais como proporcionar condições de permanência da população LGBTQIAPN+ na instituição, buscando prevenir situações de discriminação e violência e/ou intervir em circunstâncias que se possa caracterizar como tais; fomentar a produção de conhecimento e o desenvolvimento de atividades formativas voltadas para a compreensão e o combate à violência de gênero, assim como promover a atuação em rede junto a organizações sociais atuantes na defesa dos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+ (IFPE, 2021).

Dessa forma, os Negeds oferecem uma relevante contribuição para que a instituição avance na promoção de “uma prática cidadã e inclusiva”, conforme se propõe em sua missão.

4 AS AÇÕES FORMATIVAS E AS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS NEGEDS SOB A PERCEPÇÃO DOS INTEGRANTES

A fim de analisar os dados coletados por meio de aplicação de questionário e de realização de entrevista, dividimos esse capítulo em três seções, sendo a primeira dedicada a examinar - de modo quantitativo - o material obtido através do primeiro dos instrumentos e as duas seguintes voltadas a fazer uma leitura qualitativa das informações levantadas por meio do segundo destes. Seguimos os protocolos da ética da pesquisa em relação ao sigilo dos nomes dos participantes. Por essa razão, utilizaremos os seguintes nomes fictícios para identificação: Jorge (Respondente 1), Joana (Respondente 2), Angélica (Respondente 3 e Entrevistada 1), Thaís (Respondente 4 e Entrevistada 3), Luana (Respondente 5), José (Entrevistado 2), e Davi (Entrevistado 4).

4.1 DOS DADOS COLETADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS E O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS

O levantamento de dados documentais acerca da formação dos núcleos nos diversos *campi* do IFPE foi realizado em outubro de 2023. Nesse primeiro momento de coleta de informações e documentos (que antecedeu a aplicação de questionários e as entrevistas), contatamos os setores responsáveis pelas ações de extensão nos *campi*, assim como integrantes dos núcleos, a fim de ter acesso às portarias publicadas por cada *campus* referentes à composição do núcleo em questão, bem como obter informações sobre o *status* de funcionamento destes, se ativos ou inativos. Nesse exercício de levantamento de dados, recebemos resposta da Educação a Distância e de 15 (quinze) dos 16 (dezesseis) *campi* contatados. No que diz respeito ao *campus* que não forneceu informações, conseguimos - junto à Proext - ao menos recuperar a portaria de composição inicial do Neged.

Ao analisar os documentos em questão, percebemos que houve, em 2015, no *Campus Afogados da Ingazeira*, indicação de servidor para responder pelo expediente da Coordenação de Políticas Inclusivas (COPI) local, acumulando-o com as atividades do Napne, do Neabi e do denominado Núcleo de Gênero e Diversidade. No início de abril do ano seguinte, o Cabo de Santo Agostinho instituiu, via portaria, o seu Núcleo

de Gênero e Diversidade. Além disso, em junho de 2016, a Reitoria publicou portaria com a composição do intitulado Núcleo de Gênero da Educação à Distância. Essas foram composições que antecederam o Memorando Circular nº 40/2016, de julho de 2016, enviado pela Proext a todos os *campi*, solicitando que estes designassem servidores para compor cada um dos núcleos já institucionalizados (a saber Napne e Neabi) bem como o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade – nomenclatura que foi mantida a partir de então –, que ainda não havia sido regulamentado via resolução do Conselho Superior, o que ocorreu apenas em 2021.

Em atendimento à solicitação feita pela referida Pró-Reitoria, ainda em 2016, outros 6 *campi* instituíram seus Negeds, a saber Belo Jardim, Ipojuca, Garanhuns, Igarassu, Olinda e Paulista. Isso nos mostra que houve adesão proporcional entre os *campi* já consolidados e aqueles pertencentes à terceira expansão – que haviam se constituído como tais, iniciando suas atividades letivas recentemente, no segundo semestre de 2014 –, uma vez que estes reuniram 4 (quatro) dos 9 (nove) núcleos formados nesse momento inicial. Houve 2 (dois) *campi* que não conseguiram recuperar as portarias de formação inicial do Neged, a saber, Vitória e Barreiros. Estes disponibilizaram, portanto, as portarias referentes à última composição, que datam de 2021 e 2023 respectivamente. O Campus Abreu e Lima, por sua vez, informou que, embora tivesse conseguido reunir servidores interessados em atuar no Neged, o núcleo não havia sido constituído via portaria até aquele momento. Os demais núcleos foram sendo formados paulatinamente entre 2019 e 2022. O do *Campus* Jaboatão foi o último a ser constituído, entretanto é aquele que – em todas as coletas realizadas – informou ações mais diversificadas (a exemplo do Rolê Fotográfico e da Exibição de arte com a temática LGBTQIAPN+), estruturadas e com periodicidade fixa (como o grupo de estudos com encontros quinzenais).

Importante sinalizar, ainda, o fato de que dos 9 (nove) núcleos constituídos entre 2015 e 2016, isto é, daqueles que poderíamos considerar pioneiros, 3 (três) estavam inativos em 2023 pela mesma razão: afastamento para cursar Pós-Graduação de servidoras/es que – por possuir alguma familiaridade com os Estudos de Gênero – os coordenavam.

Além disso, a aplicação do questionário demonstrou que há descontinuidades importantes em relação ao trabalho realizado ou mudanças significativas no perfil do Neged em razão de mudança na coordenação deste em decorrência de necessidade

de afastamento de servidor/a. Isso acende um alerta para o fato de que essa atividade é desenvolvida na instituição de maneira que poderíamos interpretar como “personalista”, de modo que em eventual ausência (por qualquer razão) do/a servidor/a que conduza as atividades do núcleo, restam prejudicadas suas ações. Em razão disso, é necessário que a instituição desenvolva estratégias para a manutenção do Neged de forma mais estável, a fim de que este não dependa inteiramente da permanência de determinados servidores para garantir a execução de suas atividades.

Já na etapa de aplicação dos questionários, embora tenhamos contatado todos os *campi* e a Educação a Distância, obtivemos respondentes de apenas 9 (nove) das unidades acadêmicas que compõem a instituição.

No que diz respeito à composição do questionário, elaboramos 4 (quatro) questões voltadas à caracterização dos participantes. Dentre essas, a mais relevante indagou ao participante se este possuía alguma formação em Estudos de Gênero. Dos respondentes, 7 (sete) afirmaram que sim e 2 (dois) que não. Essa resposta foi desdobrada em 2 (duas) questões seguintes. A primeira delas (que não contou com respostas dos participantes que responderam negativamente à questão anterior) objetivou levantar informações relacionadas às experiências formativas buscadas pelos servidores por conta própria. Como era possível assinalar mais de uma opção, obtivemos a seguinte hierarquia de experiências formativas: minicurso (opção assinalada 4 vezes); curso de extensão (opção assinalada 3 vezes); oficina (opção assinalada 2 vezes); curso de aperfeiçoamento (opção assinalada 2 vezes); curso de especialização (opção assinalada 2 vezes) e participação em congresso (opção assinalada 2 vezes, especificamente por quem fez curso de especialização). Já a segunda destas perguntou aos participantes se eles desenvolvem leituras relacionadas aos Estudos de Gênero, cujo detalhamento pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Composição do Questionário

Aspecto	Descrição
Unidades acadêmicas respondentes	9 unidades (de um total de unidades da instituição)
Número de questões no questionário	4 questões voltadas à caracterização dos participantes
Questão principal sobre formação em Estudos de Gênero	7 participantes responderam "Sim" 2 participantes responderam "Não"
Desdobramento da questão sobre formação em Estudos de Gênero	Dividida em duas questões seguintes, apenas para os que responderam "Sim"

Aspecto	Descrição
Primeira questão desdobrada	Levantar experiências formativas buscadas pelos servidores por conta própria (permitia múltiplas respostas)
Experiências formativas mais assinaladas	1. Minicurso (4 respostas) 2. Curso de extensão (3 respostas) 3. Oficina (2 respostas) 4. Curso de aperfeiçoamento (2 respostas) 5. Curso de especialização (2 respostas) 6. Participação em congresso (2 respostas, especificamente por quem fez curso de especialização)
Segunda questão desdobrada	Perguntou se os participantes desenvolvem leituras relacionadas aos Estudos de Gênero

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar os dados, foi possível perceber que todos desenvolvem alguma estratégia para aquisição de saberes nessa área, uma vez que aqueles que haviam afirmado não possuir formação responderam que desenvolvem leituras às quais têm acesso “por indicação de amigos e/ou de colegas de trabalho”; já quem possui especialização afirmou que “desenvolveu ou desenvolve pesquisa na área”; dentre os demais respondentes, 3 (três) afirmaram “buscar por conta própria” ou seguir “indicação de amigos e/ou de colegas de trabalho”, e 1 (um) declarou participar de grupo de estudos.

No que se refere à formação dos integrantes dos Negeds, torna-se mister destacar que, dentre as respostas apresentadas pelos sujeitos respondentes, destacam-se os seguintes aspectos: 1) a referida formação ocorre, preponderantemente, por iniciativa dos integrantes, caracterizando-se como ação individualizada, influenciada por outras pessoas do convívio desses sujeitos, de acordo com as dificuldades sentidas, durante o desafio de ser membro desse núcleo; 2) as atividades apresentadas estão vinculadas a processos educativos formais¹⁰, a exemplo dos cursos de Especialização (apontados nas respostas); bem como, os não formais¹¹, como palestras, oficinas e similares. Destacam-se ainda, os processos educativos informais¹² dado ao acaso, a exemplo das “conversas com amigos e

¹⁰ *Educação formal*: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional (Marandino, 2017, p. 812).

¹¹ *Educação não formal*: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a sujeitos previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem (Marandino, 2017, p. 812).

¹² *Educação informal*: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire

colegas”, os grupos de estudo.

Os repertórios de processos e formas educativas que caracterizam a formação desses sujeitos, conduz-nos ao entendimento de que a associação desses diferentes processos pode se complementar, na composição demandada pelos saberes sociais e escolares. Entretanto, torna-se imprescindível a defesa de se institucionalizar processos continuados de formação permanente, permeados pelas aproximações entre teoria e prática, inspirados nas demandas apontadas nos estudos que envolvem o gênero e a diversidade, bem como o enfrentamento da pauta cotidiana, no que diz respeito às violências generificadas.

A premente necessidade de formação sistematizada e institucionalizada, de caráter contínuo e permanente, prezando pelas necessidades e compromisso educativos contemporâneos, remete-nos a Freire (2017, p. 50), quando assevera que: “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Nessa direção, entende-se que só a elaboração crítica dessa consciência será capaz de impulsionar o desejo, o querer, o descobrir-se necessitado. É o que certamente coloca o indivíduo em busca de algo que responda às suas inquietações, possibilitando seu agir naquilo que está posto como sua realidade. Ao indagar: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”, Freire (2017, p.75) desqualifica os entendimentos simplistas e aligeirados que apontam a ação humana como neutra.

Tardif (2002) também contribui com este debate, ao tratar, cuidadosamente, acerca dos saberes docentes, sobretudo, quando afirma categoricamente que esses saberes não são oriundos tão somente das ciências da educação, mas são forjados, sobretudo, na realização da prática docente. Diante desse entendimento, propõe o autor que seja consolidada uma epistemologia da prática profissional dos professores, referindo-se ao amplo conjunto de saberes utilizados nas escolas, cotidianamente, no desempenho das diversas tarefas que compõem o fazer escolar, o que passa a denominar de “chão da escola”.

Ao dedicar sua análise a uma taxonomia dos saberes, oferece destaque aos saberes curriculares, os profissionais e os saberes experienciais. Sobre estes últimos,

atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio - da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (Marandino, 2017, p. 812).

destaca que se constituem como o *habitus* do professor, fundado em sua prática. No que se refere à socialização profissional dos professores, Tardif (2002) corrobora com a presente discussão, ao notabilizar as experiências dos pares de profissão. O que considera uma relevante fonte informal de saber determinante para a reconstrução das relações que são dadas na escola. Essa perspectiva se torna chave à compreensão de uma concepção de formação que propicia a aproximação e a dialogicidade entre os diversos tipos de saberes; entre quem é novato e quem já possui expertise; entre o estudado e o vivido.

Já no que diz respeito à atuação dos participantes no Neged, destacamos as seguintes questões: i. Assinale a opção que corresponde ao período mais aproximado de sua atuação no Neged; ii. Assinale abaixo a afirmação que mais se aproxima do motivo que lhe fez ingressar no Neged; iii. Assinale abaixo a opção correspondente ao nível de segurança que você sente ter ao tratar das demandas inerentes ao Neged. Como é possível observar, a primeira delas buscou saber há quanto tempo estes participam da composição do referido núcleo e a segunda, por sua vez, indagou acerca do motivo que levou o servidor a ingressar no Neged. Observemos as respostas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Ingresso no Neged

Tempo de participação no Neged	Nº respondentes	Motivos para Ingresso	Nº respondentes
Mais de 4 anos	2	Familiaridade com a temática	5
De 3 a 4 anos	4	Interesse em aprender sobre estudos de gênero	3
De 1 a 2 anos	3	Outros/especifique (Compromisso Ético-político)	1

Fonte: elaboração própria.

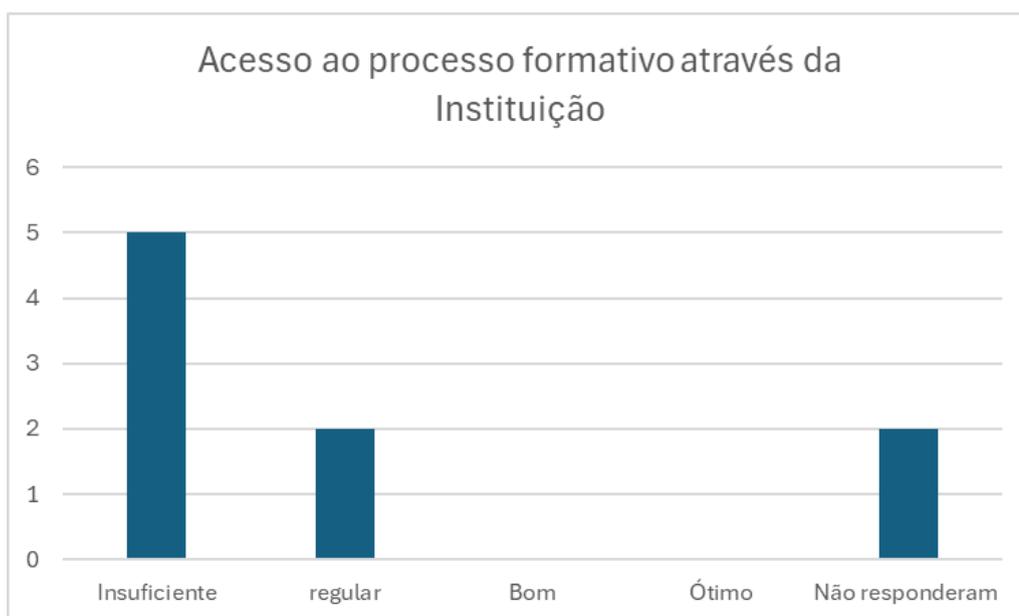
Em campo próprio, este afirmou: “A pauta de diversidade é muito cara para mim, enquanto homem cis gay. Fui o primeiro servidor do IFPE *Campus X*¹³ assumidamente gay. Promover a inclusão da diversidade de gênero e sexual é imperativo para mim” (Jorge, 2024). Por meio da terceira das questões apontadas, procuramos saber o nível de segurança (entre insuficiente; regular; bom e ótimo) que

¹³ Supressão em respeito ao sigilo.

os respondentes sentem ter ao tratar das demandas inerentes ao Neged. 5 (cinco) destes assinalaram a alternativa “bom” e 4 (quatro), “regular”.

Essa sinalização aparentemente confortável é passível de releitura ao analisarmos as respostas às questões voltadas a investigar a percepção dos respondentes acerca da oferta de formação em nível sistêmico. Dentre estas, destacamos: i. Você já participou de algum tipo de formação sistêmica (ofertada pelo IFPE) para integrantes do Neged?; ii. Assinale a opção correspondente ao modo como você analisa o processo formativo ao qual você teve acesso através da instituição, a fim de desempenhar suas atividades no Neged; iii. Você sente falta da oferta de formação em nível sistêmico que objetive fornecer o mesmo conjunto de conhecimentos aos integrantes do Neged, a fim de que estes possam executar essa política com mais segurança e de maneira mais equânime? Em resposta à primeira das questões, apenas 2 (dois) dos 9 (nove) participantes dessa etapa de coleta afirmaram haver participado de algum tipo de formação sistêmica (ofertada pelo IFPE) para integrantes do referido núcleo. Já em relação à questão seguinte, que solicitou aos participantes que assinalassem a opção (entre insuficiente; regular; bom e ótimo) que melhor caracterizasse, em sua percepção, o processo formativo ao qual tivera acesso através da instituição, obtivemos os seguintes resultados, conforme explícito no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Acesso ao processo formativo através da Instituição



Fonte: elaboração própria.

Já no que concerne à última dessas questões, todos os respondentes afirmaram sentir falta de formação dessa natureza com vistas ao desenvolvimento das ações do Neged.

No que diz respeito à pergunta cujo objetivo foi fazer um levantamento das atividades desenvolvidas pelos núcleos, como havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção, obtivemos a seguinte hierarquia de menções: exibição de filmes seguida de discussão (7 menções); palestra e roda de conversa (6 menções cada); grupo de estudo (1 menção). Na opção “outra/especifique”, houve as seguintes inserções: i. divulgação de canais de denúncia contra violências, compartilhamento de cartilhas e outros materiais educativos, divulgação de cursos relacionados às temáticas; ii. Rolê Fotográfico, Exibição de arte com a temática LGBTQIAPN+.

Por fim, com vistas à obtenção de informações sobre as condições para o desenvolvimento das atividades dos núcleos, foram elaboradas duas questões que demandaram respostas dissertativas, a saber: i. Você sente resistências ou imposição de dificuldades para desenvolver as atividades do Neged no seu *campus*? Comente.; ii. Você sente que há apoio institucional (local e sistêmico) suficiente, de modo que lhe garanta segurança na execução das atividades do Neged? (Você, enquanto servidor/a, entende que a instituição lhe oferta suporte suficiente para o exercício dessa atividade ou você se sente exposto/a ao recebimento de agressões com as quais tem que lidar sozinho/a, sem o devido apoio institucional?) Comente.

Em resposta à primeira destas, todos os que responderam ao questionário afirmaram contar com o apoio da gestão local, de modo que não identificavam dificuldades dessa ordem, exceto aquelas relacionadas à ausência de melhor estrutura e colaboração de servidores suficientes para realizar as atividades do Neged, ressalva feita por 2 (dois) participantes. Além disso, a dificuldade de mobilizar a comunidade foi apontada como um desafio por outros 2 (dois). Vejamos o que afirmou Joana (2024): “talvez a maior dificuldade é a sensibilização da comunidade acadêmica, sobretudo a comunidade docente, para a temática e a necessidade de abordagem transversal dos temas”. Outra participante entende que os desafios impostos advêm “da conjuntura do *campus* como um todo”. Em suas palavras,

Como estamos situados no interior do estado e temos um público significativo de estudantes oriundos da Zona Rural, ainda encontramos certa resistência ao discutir algumas questões, especialmente aquelas voltadas à temática da população LGBTQIAPN+. Nesse sentido, buscamos pautar essas discussões

de forma mais estratégica e a partir de algumas situações/momentos específicos, de forma a colocar o tema de forma gradativa, sem perder de vista a perspectiva de levar informações relacionadas aos direitos dessa população e à promoção de um ambiente escolar livre de preconceitos. De qualquer forma, a região impõe alguns desafios, que acredito que também sejam compartilhados por outros *campi* (Angélica, 2024).

Jorge também sinalizou situação semelhante, embora acentuada pelo fato de que foi submetido a situações claras de desrespeito e constrangimento dentro do espaço institucional, considerando que, além de sua participação no Neged, sua orientação sexual era alvo de comentários vexatórios. Vejamos:

Farei algumas menções de situações vividas por mim durante minha estadia no NEGED. Ao longo de vários anos, desde sua fundação, fui membro do Núcleo de Estudo de Gênero e Diversidade (NEGED) do IFPE – *Campus X*¹⁴. Tarefa desafiadora. *X*¹⁵ é uma cidade bela, relativamente desenvolvida, [...] mas extremamente reacionária e preconceituosa e isso se reflete, obviamente, no IFPE. [...] não foram raras as vezes que escutava piadinhas na sala dos professores ou nos corredores contra as pessoas LGBTQIA+. É parte de nossa rotina.

[...]

Uma outra vez, chegaram da Reitoria cartazes para serem afixados nos sanitários, garantindo que nossos estudantes transexuais pudessem utilizá-los de acordo com sua identidade de gênero. As críticas foram intensas, especialmente por parte dos vigilantes. Ouvi coisas do tipo ao ir tomar café na copa entre uma aula e outra: “Vocês viram que agora homem de saia vai poder entrar no banheiro das meninas?”. O momento político do país facilitava esse tipo de piada infame (Jorge, 2024).

Essas afirmações demonstram o fato de que nenhum integrante da comunidade escolar está imune à violência heteroterrorista, conforme conceituação de Bento (2011), de modo que oferecer momentos formativos através dos Negeds é uma ação absolutamente importante para fomentar a promoção de um espaço acadêmico que respeite a dignidade de todas as pessoas que o integram, mas é necessário, a fim de garantir proteção à integridade dos sujeitos, adotar estratégias para coibir esse tipo de prática por parte de qualquer integrante da comunidade acadêmica.

Já no que diz respeito à questão que levou os respondentes a expor sua percepção acerca da oferta suficiente ou não de apoio institucional (local e sistêmico) que lhes garanta segurança no exercício do fazer do Neged, houve uma quantidade maior de apontamentos em relação às fragilidades identificadas, pois apenas 2 (dois)

¹⁴ Supressão em respeito ao sigilo.

¹⁵ Supressão em respeito ao sigilo.

respondentes afirmaram possuir suficiente apoio institucional sem apontar ressalvas. 1 (um) destes declarou estar permanentemente exposto a agressões, o que permite perceber certa omissão institucional no sentido adotar medidas coibitivas a esse tipo de prática. Observemos o relato do respondente:

A gestão do *Campus* é, particularmente, acessível para as demandas relativas a gênero e diversidade. Contudo, o clima político-estrutural da cidade [...] é reacionário e isso se reflete no interior do *Campus*, infelizmente. Sinto-me constantemente agredido por essas questões de preconceito dentro da Instituição, afinal sou gay (Jorge, 2024).

Já os demais respondentes, totalizando 6 (seis) participantes, entendem que a instituição não oferece suporte suficiente para que o Neged desenvolva suas atividades, por considerar que estas não são em realidade prioridades institucionais, uma vez que entendem não haver estrutura, equipe e formação suficientes. Vejamos alguns desses depoimentos.

Não tenho receio nem me sinto exposta. Por outro lado, sinto que o neged tem que se sustentar sozinho, não é uma prioridade na tomada de decisões nem perpassa a comunidade como um todo, mas se resume a um grupo pequeno (Thaís, 2024).

Há sim um apoio, embora careça de movimentos de formação (Luana, 2024).

Sim. A instituição apoia as iniciativas, porém poderia haver mais fomento à formação sistêmica (Joana, 2024).

Não. Acredito que não há uma prioridade institucional em relação aos núcleos de inclusão e diversidade de uma forma geral. Os/as servidores/as não possuem qualquer dispensa de carga horária para atuar nos núcleos, as pessoas que os integram estão, em sua maioria, por afinidade com a temática ou por já atuarem enquanto militantes na vida extra institucional, mas nem sempre são pessoas com formação para a demanda, e/ou estão acumulando as demandas dos núcleos com uma série de outras demandas, o que gera uma sobrecarga e acaba por onerar o trabalho desenvolvido pelos núcleos. Temos um programa de apoio às políticas inclusivas com regulamento pronto há um certo tempo e que ainda não foi aprovado, o que nos limita a ampliar as ações e incluir estudantes nas atividades. É muito difícil conseguir estruturar um calendário de atividades mais consistente se é necessário dividir as atividades dos núcleos com diversas outras que possuem prazos e são mais significativas no cenário burocrático da instituição (Angélica, 2024).

Ante o exposto, entendemos que não é possível fechar os olhos aos desafios enfrentados pelos servidores para a realização das atividades ligadas aos Negeds. Por essa razão, a instituição deve encontrar formas de oferecer o suporte necessário para que esse trabalho seja realizado de forma eficiente, uma vez que contribui para a construção de espaços formativos que respeitem a dignidade humana. É importante salientar que a institucionalização dos Negeds constitui um relevante avanço

institucional no sentido de respeitar os direitos de grupos socialmente marginalizados, invisibilizados, vitimados por violações de diversas ordens.

4.2 DAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOS NÚCLEOS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS INTEGRANTES ENTREVISTADOS

Como já discutimos anteriormente, a instituição possui um regulamento que norteia as ações Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade, sendo este legatário de documentos formulados por órgãos superiores e legislações. Nele é apresentada uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas pelo referido núcleo em cada um dos *campi* do IFPE e na Educação a Distância. Aqui nos dedicamos a analisar os relatos dos integrantes dos Negeds, a fim de compreender a percepção destes acerca das ações do núcleo em questão.

José relata que existem inúmeras dificuldades para a realização das atividades dos núcleos, pois os integrantes desenvolvem uma quantidade de funções que não deixam tempo suficiente para a realização das atividades destes. Por outro lado, ele considera ser um privilégio o fato de contar com a institucionalização dessa política. Ele pondera:

Se você pensar que a gente tem um aparato legal, tem uma resolução, tanto para a atuação do Neged, quanto para a garantia desses direitos relacionados ao nome social e aos banheiros, eu acho que a gente é privilegiado porque a gente se sente seguro, eu me sinto muito seguro às vezes quando eu faço uma intervenção em sala de aula (José, 2024).

Mais adiante ele traz um exemplo da realização de uma intervenção pautada no que prevê o regulamento de um dos núcleos institucionalizados no IFPE, apontando para a importância de conhecer os documentos e se apropriar deles.

Eu lembro que no começo do ano eu fiz uma intervenção numa sala, eles tinham acabado de ingressar, e aí os meninos estavam falando que o menino tinha o cabelo ruim. E aí eu fui na sala e expliquei para eles que na nossa instituição, nós não permitimos esse tipo de fala e postura, porque nós tínhamos legalmente um direcionamento político transposto em resoluções que não permitia. Então, se você está no IFPE, você precisa se adequar a essa realidade e a esse posicionamento, porque não pode (José, 2024).

Aqui ele não menciona o documento no qual sua ação se apoiou, mas se trata do regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, (2015) que prevê, no seu

Art. 3º, que

O Neabi é um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas inclusivas pautado na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que venha a eliminar as barreiras atitudinais (IFPE, 2015b).

Quanto ao Neged, em específico, é importante ter em conta que, apesar de haver um documento que trata das questões de gênero na instituição, cuja intenção se volta para que sua comunidade acadêmica não reproduza ações que reforcem posições de centralidade e de homogeneização dos sujeitos, não é possível desconsiderar pressões sociais em contrário, isto é, aquelas que tendem a reforçar hierarquias de gênero e práticas violentas, consideradas por Bento (2011) como heteroterroristas. A esse respeito, Louro (2012, p. 43-44) reflete:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículo e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Conforme a percepção da pesquisadora, percebe-se que a instituição escolar também contribui largamente para reforçar padrões de gênero presentes na sociedade de forma mais ampla. Dessa forma, não se trata de uma espécie de “terreno neutro”, mas de um espaço de disputa. A esse respeito, conforme Angélica, existem dificuldades na prática dentro da instituição. Esta relata que há uma abertura maior quando a temática das discussões no seu *campus* é voltada à mulher, como, por exemplo, a mulher no mercado de trabalho ou violência contra mulher. Porém, quando se fala em diversidade sexual, há maior resistência. Ela relata: “quando a gente vai discutir as questões de diversidade, sempre tem uma série de... ‘Quem vem? Como vai ser? E o Médio vai estar?’ Sabe? Eu sinto que tem esse medo da cobrança externa” (Angélica, 2024). Podemos perceber que apesar de a instituição ter documentos que amparam legalmente as ações em relação às pessoas LGBTQIAPN+, existe relutância, ainda que nem sempre esboçada de modo claro. Em outra fala, ela relata que reforça a necessidade das discussões de gênero na instituição. Vejamos:

A gente fica sempre naquela tensão, né? Mas, assim, eu sempre procuro reforçar. Olha, a gente pode não fazer de tal e tal forma, mas a gente precisa fazer, né? A gente precisa fazer. A gente precisa falar sobre isso. A gente precisa mostrar para esses estudantes que a gente é uma instituição para eles também, para os estudantes, para as meninas que são minorias, aqui pelo menos no superior, oito, sete meninas. A gente precisa mostrar que a gente é uma instituição que acolhe. O intuito institucional é esse, né? E aí, acaba que, como eu falei no começo, o Neged vai muito nessa onda do fazer (Angélica, 2024).

Ao refletir sobre os motivos dessa resistência, já que legalmente a instituição estaria acobertada, ela diz: “a informação, ela traz esse impacto, né? Da mudança mesmo. Às vezes, é um desconhecimento, né? Às vezes, não tem dimensão” (Angélica, 2024). Angélica também acha que, pelo fato de a gestão não ter um contato mais próximo com os estudantes, como aquele comum à equipe multiprofissional - uma vez que esta os atende e os escuta - não sabe o impacto da violência nos indivíduos. “Para quem está de fora e vê o estudante passando pelo corredor, pode achar que está tudo bem, né? Que não precisa tanta campanha, não precisa tanta atividade, não precisa tanta informação” (Angélica, 2024). A solução para resolver esses impasses certamente seria formar não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar, incluindo em especial os responsáveis pelas tomadas de decisão. Para Angélica (2024), “talvez o acesso à informação traga esse esclarecimento da importância dessas discussões, né? Da promoção dessa atividade no ambiente da escola”.

Outra questão em relação às condições de realização das atividades foi trazida por Davi. Ele tem consciência da liberdade que a equipe do Neged tem, no *campus* do qual faz parte, para trabalhar as temáticas, no sentido de contar com uma gestão que se apresenta como favorável à realização das ações propostas pelo núcleo. Porém, este não considera satisfatória a forma de concretização desse apoio. Ele diz:

Por exemplo, o fortalecimento dos setores a nível de Reitoria. Eu acho que uma coordenação com 3 ou 4 pessoas não dá conta dessa realidade. Já mostra aí que não é uma prioridade ou tão prioridade institucional como se fala. Porque você não tem uma Diretoria de Direitos Humanos. É um apoio no sentido de “a gente aplaude”; “a gente acha massa o que vocês fizerem, mas se vira aí e faz”.

Essas falas nos chamam atenção para fragilidades apontadas anteriormente, quando da aplicação do questionário, no que diz respeito à percepção dos integrantes do Neged acerca das condições que lhes são ofertadas para o desenvolvimento das

ações destes, uma vez que se deparam simultaneamente com a carência de equipe com a disponibilidade necessária, acúmulo de demandas e pouco acesso a estratégias formativas. Por outro lado, permitem observar a dedicação dos integrantes dos núcleos para que essa política promova o impacto devido na vida de cada estudante acolhido e respeitado e na cultura organizacional como um todo.

4.3 DAS AÇÕES FORMATIVAS: ENTRE A CARÊNCIA DE OFERTA INSTITUCIONAL E AS BUSCAS INDIVIDUAIS

No capítulo IV do regulamento do Neged, consta que um dos objetivos deste é: “promover formação específica sobre as temáticas relacionadas às questões de gênero e diversidade, estimulando o desenvolvimento da produção científica” (IFPE, 2021). Já o capítulo III estabelece o que compete à Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão (Proext) do IFPE, sendo uma de suas competências “realizar, em parceria com os Negeds, ações inclusivas que incentivem o debate e a promoção do conhecimento em relação às questões de gênero e diversidade” (IFPE, 2021). Através dos relatos dos integrantes dos Negeds buscamos analisar de que forma estes percebem a oferta de formação na instituição.

No questionário enviado pelo *Google forms*, questionamos se os integrantes já tinham realizado formação oferecida pela instituição, e apenas 2 (dois) dos participantes responderam positivamente; os demais afirmaram que não tiveram formação. Nas entrevistas, reformulamos a primeira questão, perguntando como cada entrevistado que declarou não haver recebido formação desempenha as atividades, mesmo sem acesso a esta. Já para quem respondeu que recebeu formação, seguimos a seguinte proposta inicial: “Comente como você analisa o processo formativo ao qual você teve acesso através da instituição, a fim de desempenhar suas atividades no Neged”. José, entrevistado que respondera positivamente sobre a formação recebida, disse na entrevista:

Olha, quando você me perguntou em relação a esses momentos formativos, isso me veio logo em mente, o encontro sobre combate aos assédios e discriminações do IFPE, que aconteceu, se não me engano, no final do ano passado. É aí eu participei, eu acredito que ainda na época da pandemia, de um outro seminário, não lembro se era caracterizado como minicurso ou seminário, mas eu lembro que era de curta duração também, era online, que também tratava da temática de gênero na perspectiva do combate à violência contra a mulher. E acredito até que tenha sido no mês de março. Então, em resumo, institucionalmente, eu vejo os momentos formativos dessa maneira, bem disfarçados (José, 2024).

As afirmações do entrevistado apontam para o fato de que houve preocupação sistêmica em oferecer momentos de reflexão que podem caracterizar espaços de formação continuada. Entretanto ele certamente os entende como “disfarçados” por estes não serem formalizados como tais, cumprindo um determinado plano ou calendário formativo.

Angélica, uma das entrevistadas que respondeu, na fase de aplicação do questionário, não ter tido formação ofertada pela instituição, relata como foi escolhida para coordenar o Neged e do que sente falta.

Mas não teve, de fato, uma formação específica para a proposta dos Negeds, porque é outra coisa que é da cultura institucional, cada *campus* faz do seu jeito e como acha que é. E aí, eu sinto essa falta do alinhamento, do direcionamento. Embora eu ache importante os *campi* também conseguirem ter essa flexibilidade e adaptar às suas realidades. Mas, sim, faz falta o direcionamento, saber a proposta, o que realmente se espera dos Negeds (Angélica, 2024).

Thaís também disse que não recebeu formação. Porém, na entrevista, ela reorganizou a resposta e entendeu que houve formação, mas oferecida pelo Neged do seu *campus*, quando ela ainda não era coordenadora. Essa formação citada por ela acontecia nas reuniões do núcleo. Ela também relata o motivo de não solicitar nenhum tipo de formação ao setor responsável sistemicamente, isto é, à Proext. Vejamos:

Eu disse que não tive formação, mas assim, não foi toda verdadeira, porque, no ciclo da coordenação anterior, ela, junto com os membros, desenvolveu um ciclo de estudos, um grupo de estudos, que foi proposto pelo Neged, institucional nessa medida. Então, a gente fez algumas leituras, mas foram bem poucas. [...] Não procurei o sistêmico, Proext e tal. Nem me ocorreu essa possibilidade. Até tu trazer o formulário, isso nem me ocorreu. [...] A gente deveria buscar isso um pouco. A gente como Neged, o grupo todo. Nem me ocorreu. Nem era uma demanda. Nem era uma questão (Thaís, 2024).

Davi relata sua experiência em relação à formação. Ele também reformula sua resposta em relação à oferta de formação e expõe sua necessidade.

Tem sido cada vez mais esses momentos virtuais. Eu sinto falta de momentos presenciais de formação. De ter uma iniciativa da Reitoria, de fazer mesmo. Claro que tem, mas é muito pouco [sic] esses eventos presenciais. Então, assim, também não acho negativo que a gente a busque, porque é uma coisa que eu falo muito também com os professores aqui (Davi, 2024).

Depois de ter perguntado sobre a oferta de formação, questionamos como eles obtêm o conhecimento para que eles possam coordenar os núcleos. Angélica relata

um pouco de como foi escolhida para assumir a coordenação e relaciona isso ao conhecimento prévio que ela tinha por conta da sua formação acadêmica.

O Instituto tem um pouco disso, na maioria dos institutos, realmente, é assim, ne? E o servidor que tem uma experiência ou mais alinhamento com aquela temática ou com o que já teve alguma experiência com aquela área. Ou, às vezes, é a pessoa que tem afinidade, na situação que eu estou, isso é muito bom. No meu caso, [...] eu já fazia algumas atividades. Então, quando veio a implantação dos núcleos e tal, aí, “ah, a Angélica vai” e “a Angélica vai saber o que fazer”. Mas não teve, de fato, uma formação específica para a proposta do Negeds (Angélica, 2024).

Já José considerou desnecessário explorar a temática da busca por formação por conta própria, uma vez que já havia apresentado anteriormente informações acerca de sua formação como acadêmico e pesquisador na área dos Estudos de Gênero. Palavras do entrevistado: “Essa questão das ações voluntárias, de correr atrás, de fazer um curso ou outro, não vou nem falar disso” (José, 2024). Pareceu-nos que este se furtou a discutir essa questão pelo fato de ser comum a busca individual por conhecimento por parte de servidores do IFPE de diversas áreas. Na nossa interpretação, seu posicionamento segue na linha de quem acredita não ser necessário discutir aquilo que entende por “lugar comum”. Em outras palavras, sua experiência de aprofundamento pessoal nessa área de conhecimento parece ser interpretada como apenas mais uma diante de tantas outras adotadas por uma coletividade de servidores que se dedicam a adotar continuamente estratégias de formação.

Thaís, por sua vez, relata que não tem conhecimento maduro sobre gênero e, por essa razão, se apoia em alguns membros para resolver alguns questionamentos e que não se sente preparada para orientar a comunidade acadêmica, tendo aceitado a coordenação na condição de ser assessorada pela equipe multiprofissional e por outros membros do núcleo.

Não tenho leitura, não tenho aprofundamento teórico, nem legal. Inclusive, consigo conversar sobre a importância de combater o assédio. Mas assim, no miudinho, o que é que faz quando o estudante traz um caso de assédio? Não sei. E assim, muita consciência de que tudo que chega, eu jogo para o outro grupo. Dificilmente, eu faço alguma coisa sozinha. Mas, assim, não tenho informação. Nem lastro mesmo. Para ir, para pensar. Nada. Não conseguiria montar um curso. Não, não conseguiria fazer um curso sobre isso. Tem as minhas reflexões. Minhas leituras particulares (Thaís, 2024).

Davi (2024) também relata como foi sua formação na área de gênero. Ele diz:

Eu acho que a maior parte da nossa formação acaba sendo por conta própria; buscar essa formação por minha conta. Então, assim, a gente não pode deixar de aproveitar a possibilidade de formação por conta própria. Mas também não dá para ficar só nisso. Poxa, tudo que eu tenho, eu que tive que correr atrás. Sabe, eu acho que tem que haver esse equilíbrio aí. E eu acho que a maior parte do que a gente aprende acaba sendo do interesse próprio e se correr atrás.

Em outra questão, solicitamos aos integrantes que falassem um pouco sobre a importância do Neged na instituição, e as falas convergiram com a concepção defendida por Louro (2012), de que a escola não deve seguir sendo um espaço para a manutenção da relação dicotômica entre os sujeitos “do centro” e os “das margens”. O entendimento partilhado é que o ideal é que não haja centralidade, mas que se garanta a equidade, que todos possam ser atendidos conforme suas necessidades, e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade tem o potencial de contribuir para isso, não apenas por ser visto como um local de acolhimento para as pessoas que são consideradas “excêntricas” (conforme denominação utilizada por Louro [2012]), mas por ampliar a reflexão sobre o acesso universalizado a direitos nesse espaço institucional.

A esse respeito, Angélica relatou que houve uma onda de homofobia na escola e o Neged foi o ponto de apoio e acolhimento. Ela afirma: “eles vieram me procurar porque sabiam que o Neged era um local que se falava de diversidade e eles buscaram acolhimento dentro do Neged” (Angélica, 2024).

O papel do Neged na instituição, portanto, é promover espaços de acolhimento, mas principalmente de promoção de reflexão, justamente por ser um “núcleo de estudos”. Dentre as importantes reflexões que este deve fomentar no interior da comunidade acadêmica uma corresponde à concepção de que tanto a noção de diferença como “desvio em relação à norma, ao comum ou ao correto” é absolutamente equivocada e contribui para produzir violências de diversas naturezas. Conforme o pensamento defendido por (Bento, 2011, p. 556),

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença.

Nessa linha de compreensão do Neged como um espaço de fomento à reflexão

e ao necessário questionamento aos “valores hegemônicos”, Davi faz um relato muito forte de como um estudante se sentia antes de participar do Neged e como a atuação dele no núcleo transformou suas percepções. Vejamos:

Quando o Neged começou a atuar, o Neged era um ponto de apoio, era um ponto de acolhimento, era um ponto de sobrevivência na instituição e na vida familiar, na vida cotidiana. Então, esse estudante começava a se perceber não como um criminoso, não como uma pessoa desviada da sociedade, mas como um sujeito de direitos, como qualquer outra pessoa. Então, o Neged é quem tem essa função (Davi, 2024).

Diante das falas dos participantes percebemos que o Neged segue atendendo aos princípios que lhe orientam, como o respeito às diferenças, combatendo todas as formas de violência de gênero. Nesse sentido, conforme Lima Júnior (2021, p. 73),

[...] quando se percebe a escola como espaço de cidadania e respeito, considerando-se a sua pluralidade, educando e educadores conseguem articular formas de promover discussões e assegurar um processo educativo capaz de combater discriminações e de promover o reconhecimento das identidades.

Para que isso aconteça, as pessoas que são responsáveis por esse acolhimento e pela mudança da realidade desses estudantes precisam ter apoio e conhecimento. Entendemos que essa foi uma demanda apontada pelos participantes da pesquisa. Por essa razão, oferecemos o produto educacional aqui elaborado, a fim de colaborar com a organização de uma formação sistematizada, que parece contribuir com a aquisição de maior segurança por parte dos integrantes dos núcleos para realizar suas atividades. Entretanto, não a compreendemos como um fim, mas como um movimento inicial de fomento ao desenvolvimento de grupos de estudo nos diversos Negeds, o que pode fomentar experiências formativas muito mais aprofundadas, diversificadas e ricas.

A ideia aqui consistiu em compreender a demanda dos servidores que colaboraram com a pesquisa, reconhecendo sua importância (o que justifica a proposição do produto educacional), evitando, contudo, transmitir a ideia de que a formação continuada ocorre apenas em espaços formais voltados à realização dela. Em outras palavras, adotamos a elaboração do produto aqui apresentado como uma estratégia para atender a demanda atual, buscando, no entanto, evitar a ideia de reducionista de que esta acontece apenas por meio da participação em cursos, uma vez que defendemos uma concepção de formação continuada que se dê de modo

mais amplo, ao longo do processo experiencial, na perspectiva não formal, gerada e gestada na cotidianidade do Neged, no esforço de promover reflexões e gerar ações na direção do enfrentamento às questões cisheterossexistas que atravessam simultaneamente os sujeitos e instituição.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional tem como um dos seus objetivos

capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho (Brasil, 2009).

O Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) exige a elaboração de um produto educacional para obtenção do título de mestre, com a finalidade de efetivar esse objetivo.

Segundo Morais (2020), o produto educacional deve ser capaz de contribuir para a melhoria da prática educacional, sendo uma ferramenta útil para os professores e educadores. Ele deve ser baseado em uma abordagem reflexiva e crítica, permitindo que os educadores possam analisar e avaliar suas próprias práticas e saberes. É importante destacar a importância da realização da testagem para que o produto seja validado de acordo com Silva e Souza (2018) a testagem do produto educacional é fundamental para garantir sua eficácia e qualidade. Algumas razões são: Identificação de falhas e erros, ajustes e melhorias, garantia da qualidade, redução de riscos, melhoria da experiência do usuário.

Assim, produzimos uma “Proposta de Plano de Curso” (APÊNDICE A) para que possa ser acessada por toda comunidade escolar. Nossa intenção é apresentar à instituição a proposta e que esta seja desenvolvida por profissionais da área e que esteja disponível de forma on-line no site da instituição com o objetivo do acesso ser a qualquer tempo. Vale ressaltar que a elaboração da Proposta de plano de curso foi construída com base no referencial teórico utilizado nesta dissertação e nos resultados da pesquisa de campo.

5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Atendendo ao que apontaram as entrevistas no quesito formação pedagógica, resolveu-se elaborar um produto que, de acordo com a taxonomia definida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no que se refere ao Produto Educacional para a área de ensino, enquadra-se como

Metodologias e Estratégias de Ensino, agrupando-se como Sequências didáticas, Planos de aula estruturados, Propostas metodológicas inovadoras, Estratégias de ensino baseadas em gamificação, aprendizagem ativa, entre outras. (Brasil, 2019)

A proposta de plano de curso aqui apresentada foi formulada, portanto, com o intuito de fornecer à instituição uma possibilidade de formação introdutória aos integrantes do Neged, que contribua para que se possa nivelar os saberes adquiridos pelos membros das comissões existentes em cada um dos *campi*, bem como colabore para que estes alcancem maior segurança no desenvolvimento das ações sob responsabilidade do núcleo em questão.

5.2 TESTAGEM DO PRODUTO

A testagem do referido material foi realizada por meio da aplicação do questionário presente no APÊNDICE E. Este foi composto por questões abertas e fechadas que objetivavam avaliar os seguintes aspectos: conteúdo, relevância, pertinência, responsabilidade sistêmica da instituição, possibilidade de viabilização e estimativa de tempo para a implantação da proposta do Produto Educacional. O questionário e o material a ser avaliado foram enviados, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, para os quatro entrevistados e para duas pessoas vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão - Proext; estas ligadas à realização do trabalho institucional relativo à implementação de políticas inclusivas. Todos os que receberam o questionário o responderam.

Em relação ao perfil dos avaliadores do produto, todos se declararam cisgênero. No que se refere ao nível de escolaridade, obtivemos uma especialista, quatro mestres e uma doutora. Cinco pertencem ao quadro técnico-administrativo e uma é docente. Em relação ao material, as seis pessoas o consideraram “ótimo”. Todos os avaliadores afirmaram que o material fornece informações relevantes e proporcionará um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos integrantes dos Negeds. Dessa maneira, a nota média atribuída ao produto educacional foi 9,8.

No final do questionário, os avaliadores teceram algumas considerações sobre o aprimoramento do material. Uma destas avaliadoras sugeriu a garantia de um

certificado ao final, informando as horas totais. Outra sugeriu a adição de metodologias como fóruns de discussão online, quizzes ou atividades reflexivas para incentivar a participação ativa. As pessoas que representaram a Proext avaliaram o produto, apontando a possibilidade de viabilizar a proposta de curso ainda este ano (2025). Além disso, elogiaram o material, especialmente por contemplar as questões de interseccionalidade, trazendo conteúdos voltados à discussão de questões étnico-raciais e relativos à população LGBTQIAPN+. Os apontamentos foram considerados na construção do material.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE a respeito das ações formativas que lhes foram/são disponibilizadas pela instituição, bem como acerca das condições para o desenvolvimento do trabalho dos núcleos em questão, a fim de – com isso – analisar o modo como a instituição investe na consolidação de uma política de educação para as relações de gênero, através da implementação dos Negeds e do fortalecimento das ações destes.

A análise dos dados mostrou que, embora os servidores que integram os núcleos analisem as condições de trabalho como positivas, uma vez que relatam encontrar mais apoio do que resistências das gestões locais ao desenvolvimento dos trabalhos destes, reconhecem, dentre os desafios a serem enfrentados, a necessidade de sistematização de saberes por meio de oportunidades de formação continuada a serem ofertadas de modo sistêmico, com vistas a garantir alinhamento entre os diversos núcleos. A esse respeito, tanto respondentes quanto entrevistados sinalizaram que obter formação relativa às temáticas ligadas ao exercício das atividades do Neged lhes ofertaria maior segurança nesse fazer.

Por essa razão, elaboramos como produto educacional uma proposta de curso introdutório para integrantes do Neged, a fim de atender a essa demanda de alinhamento de saberes, sobretudo considerando o fato de que diversos servidores passam a integrar o núcleo em questão sem possuir familiaridade com os estudos de gênero e/ou saberes relacionados ao movimento LGBTQIAPN+ e sua relação com o campo da educação.

É importante esclarecer que não defendemos a formação continuada sistematizada, por meio de cursos, como superior àquelas provenientes da educação não formal. Inclusive, considerando a natureza do Neged, que corresponde à institucionalização de um “núcleo de estudos”, compreendemos a importância do exercício formativo que se dá na cotidianidade desse exercício, de modo não sistematizado, por meio do contato com os pares. Sendo assim, o produto educacional aqui apresentado objetiva contribuir, na condição de ponto de partida, para que seja possível aos diversos núcleos desenvolver diversificadas estratégias formativas

locais, o que um destes já vem fazendo por meio da formação de grupo de estudos. Essa compreensão caminha na esteira do pensamento defendido por Tardif (2002), para quem esse é um processo dinâmico, adaptativo, experiencial e múltiplo, bem como da compreensão de Nóvoa (1991), que o entende como um processo alinhado simultaneamente às demandas da sociedade e do próprio educador.

No que diz respeito à institucionalização dos núcleos em questão, foi possível discutir o caminho que vem sendo percorrido pela educação brasileira no que diz respeito à garantia de direitos a grupos que, como resultado da hierarquização baseada no gênero e na sexualidade, foram historicamente invisibilizados/vilipendiados. Nesse sentido, entendemos como insubmissa a concepção de educação que norteia a instituição dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade no IFPE, uma vez que dialoga com a noção de pedagogia revolucionária delineada por Saviani (2018), segundo a qual a escola, para experienciar uma transformação verdadeira e progressista, precisa estar comprometida com os interesses dos “dominados”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, André Nogueira. **Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade LGBTQ+: a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSUL**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6411>. Acesso em: 26 mar. 2025
- ANTAS, Raquel Costa. Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra Mulher: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis, Anais 2017. [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498841623_ARQ_UIVO_fazendogenero\(artigo\).pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498841623_ARQ_UIVO_fazendogenero(artigo).pdf). Acesso em 14 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9759-11-abril-2019-787966-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 15, de 11 de maio de 2016. Institui o **Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR**, e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/portaria_15_2016_setec_12maio.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b. 562 p.
- _____. Senado Federal. Comissão Diretora. **Parecer nº 1.567, de 2013**. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013c. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/108259>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 29 de dez. de 2009, Seção 1.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Volume 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Volume 2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Volume 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006c. 133 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. 144p.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_10172.pdf. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996b. 41p.

BRASIL. **Orientações para a Prática de Ensino nos CAPS**. Ministério da Saúde. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 548-559, maio-agosto/2011.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.

BUTLER Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COMITÊ DE DIREITOS HUMANOS. **Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Yogyakarta, 2006. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em:

24 dez. 2023.

COSTA, Dayane Evellin de Sousa; SANTOS, José. **Gênero e educação: desafios e possibilidades**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 1999.

Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56067/5/2020_dis_descosta.pdf. Acesso em: 26 mar 25.

FERRAZ, Miriam Olivia Knopik; ADDOR, Nicolas; NASCIMENTO NETO, José Osório. Políticas públicas de gênero na educação: uma análise para o desenvolvimento. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 14, n. 3, e31721, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/31721>. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1981369431721>. Acesso em: 20 jun. 2023

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUIMARÃES, Willian. **Trajetórias de vida pela educação: produzindo os núcleos de gênero e diversidade sexual em um Instituto Federal**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255969>. Acesso em: 26 mar. 2025

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 143 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus Olinda*, Olinda, Olinda, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/262/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Ivanildo_Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 set. 2024

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente”, o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **PROPOSIÇÕES**, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008a.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **PROPOSIÇÕES**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 17–28, maio/ago. 2017.

MARIANO, Silvana Aparecida. **Incorporação de gênero nas políticas públicas: incluindo os diferentes na cidadania**. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2003, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2003. Disponível em: [http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/Genero%20nas%20politic%20publicas.pdf]. Acesso em: 5 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Johana de Angelis Cavalcanti de. **Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTQIAPN+ na educação profissional e os desafios no mundo do trabalho**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15–38.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. **Políticas para LGBTI+ no governo federal: ascensão e queda**. Nexo Jornal, São Paulo, 19 abr. 2022. Atualizado em: 13 maio 2024. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2022/04/19/politicas-para-lgbti-no-governo-federal-ascensao-e-queda>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. MEPE: Metodologia para Elaboração de Produto Educacional. Produto Educacional da dissertação. **Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais**. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

SILVA, Natanael de Freitas. O conceito de gênero em Scott, Butler e Preciado, aproximações, distanciamentos e a contribuição para o ofício do historiador. In: **Revista Hominum**, n.19, p.153-171.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77–104, jan./abr. 2004.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTRODUTÓRIA AOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA INTEGRANTES DO NEGED



Divaneide Ferreira da Silva

Bernardina S. Araújo de Sousa



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTRODUTÓRIA AOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA INTEGRANTES DO NEGED

Divaneide Ferreira da Silva

Bernardina S. Araújo de Sousa



Olinda, 2025

Editorial

Autoria: Divaneide Ferreira da Silva
Bernardina Santos Araújo de Sousa
Orientação: Prof^a Dr^a Bernardina Santos Araújo de Sousa
Revisora: Prof^a Dr^a Jessica Sabrina de Oliveira Menezes
Diagramadora: Prof^a Dr^a Jessica Sabrina de Oliveira Menezes

Ficha Técnica do produto Educacional

ORIGEM: Trabalho de dissertação, do programa ProfEPT-*Campus* Olinda intitulado: NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE INTEGRANTES ACERCA DAS AÇÕES FORMATIVAS EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA;

Área de conhecimento: Ensino/Extensão;

Público-Alvo: Integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE;

Categoria: Plano de Curso;

Finalidade: Oferecer aos integrantes do Neged o acesso a uma formação introdutória, que lhes possibilite obter maior segurança para o desenvolvimento das atividades deste.

Estruturação: Módulo 1: Introdução ao conceito de Gênero; Módulo 2: Performatividade de gênero e instabilidade identitária; Módulo 3: Estudos de gênero a partir de epistemologias do Sul global; Módulo 4: A trajetória do feminismo e o movimento no Brasil; Módulo 5: Reflexões interseccionais pioneiras no Brasil; Módulo 6: O movimento LGBTQIAPN+, a conquista de direitos e o desenvolvimento de políticas públicas em educação no Brasil; em educação no Brasil

Registro do produto/ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus, IFPE-*Campus* Olinda, 2025;

Avaliação do produto: Integrantes dos Negeds, Servidores da Proext, banca examinadora da dissertação;

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto;

Divulgação: Meio Digital

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

URL: <https://educaps.capes.gov.br/>;

Idioma: Português

Cidade: Olinda-PE

País: Brasil

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTRODUTÓRIA AOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA INTEGRANTES DO NEGED

NOTAS INTRODUTÓRIAS:

Os Negeds, assim como os Napnes (Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência) e os Neabis (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena), são núcleos que fazem parte da Coordenação de Políticas Inclusivas. Essa coordenação busca desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade e às especificidades de cada ser humano. Nos campi, essa coordenação está vinculada ao setor de extensão, que é o órgão responsável por executar as políticas estabelecidas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), promovendo ações que garantam a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Esse curso foi elaborado através dos dados levantados na necessidade de avaliar a forma como o IFPE oferece formação relacionada aos estudos de gênero a servidores que compõem os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade de seus *campi*, considerando a importância de – com isso – analisar o modo como a instituição investe na consolidação de uma política de educação para as relações de gênero através da implementação dos Negeds e do fortalecimento das ações destes, isso através da percepção dos integrantes dos núcleos. A pesquisa pretendeu ofertar à instituição dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico para que essa consolidação seja efetiva.

Na direção de se empreender esforços nesse campo experiencial, sobretudo no que se refere aos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade como espaços de garantia de reflexões e de operacionalização de política inclusiva, resolveu-se recortar, como objeto de estudo, a seguinte indagação: as estratégias formativas ofertadas aos integrantes dos Negeds têm assegurado a mobilização de entendimentos e a operacionalização de ações interventivas, na direção de que se garanta a inclusão de pessoas LGBTQIAPN+ nos diversos espaços da formação para o trabalho, instituídos no contexto do IFPE?

Assim foi planejado três objetivos específicos que nortearam nossa pesquisa:

a) Analisar o *modus operandi* da instituição referente às estratégias de formação

continuada dos servidores que integram os Negeds; b) Construir um perfil identitário dos atuais membros dos Negeds do IFPE, sistematizando informações e dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico; e por último elaborar, como produto educacional, uma proposta de plano de curso de formação básica relacionada aos estudos de gênero, que possa garantir um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos servidores ingressantes nos Negeds.

Conforme os dados obtidos através de aplicação de questionário, segundo os quais 9 (nove) dentre os 9 (nove) respondentes declararam sentir “falta da oferta de formação em nível sistêmico que objetive fornecer o mesmo conjunto de conhecimentos aos integrantes do Neged, a fim de que estes possam executar essa política com mais segurança e de maneira mais equânime”. Essa percepção se repete e se aprofunda durante a realização das entrevistas, quando os entrevistados declaram que seria importante a organização de formações por parte da COPI sistêmica. Diante disso, consideramos necessário elaborar uma proposta de plano de curso a ser oferecida à Coordenação de Políticas Inclusivas - COPI vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, no intuito de que esta possa estudar a viabilidade de fornecer aos integrantes dos núcleos essa formação (que teria um caráter ao mesmo tempo introdutório e nivelador dos saberes para os integrantes, uma vez que há servidores que passam a integrar ou mesmo a coordenar as atividades do Neged sem ter conhecimento prévio dos Estudos de Gênero, o que lhes coloca em situação de insegurança nesse exercício).

Importante esclarecer que, embora um dos entrevistados tenha declarado que gostaria que houvesse formações presenciais, o que, além do aprofundamento de saberes teria o potencial de promover momentos de sociabilidade entre os integrantes dos diversos núcleos formados na instituição, consideramos o fato de que todos os entrevistados sinalizaram como desafios para o desenvolvimento das atividades do Neged o tempo reduzido para dedicar-se ao núcleo, somado à carência de servidores para partilhar dessa tarefa e ao acúmulo de demandas. Isso nos fez considerar a possibilidade de que uma formação presencial, com periodicidade fixa, pode encontrar desafios para a participação de parcela considerável dos servidores ligados ao Neged. Por outro lado, ainda que esta ocorresse e contasse com grande participação dos atuais integrantes, as mudanças de composição nessas equipes levariam à

manutenção da mesma problemática, uma vez que os novos ingressantes estariam, mais uma vez, na posição de carecer dessa formação.

Em razão disso, produzimos o seguinte plano de curso, a fim de apresentá-lo à COPI sistêmica, com a proposta de que esta possa selecionar servidores (tanto do quadro docente quanto do administrativo) que ficariam responsáveis por apresentar reflexões pautadas na bibliografia básica de cada um dos módulos, a serem registradas em vídeo e disponibilizadas em aba específica no site institucional, assumindo uma característica de encontro assíncrono, a fim de que os servidores tenham flexibilidade para acessar esse conteúdo. Além disso, na aba voltada a disponibilizar o material do curso, seriam também dispostos os textos, tanto os da bibliografia básica quanto os da complementar, o que possibilitaria aos integrantes dos Negeds a obtenção de material para organizar posteriores grupos de estudo voltados a aprofundar as reflexões.

EMENTA:

A emergência do conceito de gênero, diferentes linhas epistemológicas e a produção do conhecimento no contexto brasileiro. Perspectivas interseccionais e decoloniais dos estudos de gênero. Movimento LGBTQIAPN+, a conquista de direitos e o desenvolvimento de políticas públicas em educação no Brasil. Ideologia de gênero como desserviço às reflexões pedagógicas e à promoção de espaços acadêmicos que respeitem a dignidade dos sujeitos.

OBJETIVO GERAL:

Oferecer a integrantes do Neged o acesso a uma formação introdutória, que lhes possibilite obter maior segurança para o desenvolvimento das atividades deste, bem como lhes ofereça o acesso:

- i. a produções epistemológicas referentes aos estudos de gênero;
- ii. a uma síntese das principais políticas públicas voltadas para o debate de gênero e as identidades sexuais, bem como seus entraves políticos atuais;
- iii. a estudos voltados a pensar a relação entre estudos de gênero e educação;
- iv. a reflexões em torno a suposta ideologia de gênero e de outras políticas de ódio às diferenças de gênero e sexualidade, considerando seus efeitos nocivos para a sociedade de modo mais amplo e, em especial, para o espaço acadêmico em particular.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Videoaulas (que podem ser acrescidas de podcasts, documentários e outras produções audiovisuais), disponibilizados de modo assíncrono, tendo como lastro a oferta de reflexões sobre os textos dispostos na bibliografia básica de cada um dos módulos.

Módulo 1: Introdução ao conceito de Gênero

Objetivo específico: apresentar o contexto histórico da emergência do conceito de gênero, bem como algumas linhas epistemológicas de produção do conhecimento acerca deste.

Bibliografia Básica

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista de Estudos Feministas**, vol.16, n.1, 2008, p.173-186.

COSTA, Claudia de Lima. O leito de procusto: Gênero, linguagem e as teorias femininas. **Cadernos Pagu**, vol. 2, 1994, p. 141-174.

Bibliografia complementar

COSSI, Rafael Kalaf. Stoller e a psicanálise: da identidade de gênero ao semblante lacaniano. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte-MG, n. 49, p. 31–44, julho/2018.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 124-162.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Edição SOS Corpo: Recife, 1993.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20(2), p. 71-99, jul./dez 1995, 2017. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 19 de outubro de 2023.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Tradução de Maíra Mendes Galvão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Módulo 2: Performatividade de gênero e instabilidade identitária

Objetivo específico: aprofundar a reflexão sobre a *Teoria queer*.

Bibliografia Básica

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte, Autêntica. p. 151-

172.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 438-451.

Bibliografia complementar

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. [Capítulo.1; parte 4 do Capítulo 3 (Inscrições corporais, subversões performativas), e Conclusão.]

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Módulo 3: Estudos de gênero a partir de epistemologias do Sul global.

Objetivo específico: analisar as contribuições de epistemologias descentradas para pensar as relações de gênero.

Bibliografia Básica

OYĔWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 84-95.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.).

Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 96-119.

Bibliografia Complementar

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-139.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 194-205.

BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga et al. Pensar a partir do feminismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 216-239.

Módulo 4: A trajetória do feminismo e o movimento no Brasil

Objetivo específico: conhecer um pouco do desenvolvimento inicial das lutas políticas e da produção epistemológica feminista no Brasil.

Bibliografia Básica

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. Sul-Sul **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 1(3), p. 57-76, 2021. Disponível em:

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136148/2/496080.pdf>. Acesso em 10 jan. 2025.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-48.

Bibliografia Complementar

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 371-388.

Módulo 5: Reflexões interseccionais pioneiras no Brasil

Objetivo específico: refletir acerca das contribuições do feminismo negro para reconhecer as mulheres como um segmento social múltiplo, atravessado por opressões de diversas ordens.

Bibliografia Básica

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-258.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 325-333.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-289.

Bibliografia Complementar

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p.122-127.

Módulo 6: O movimento LGBTQIAPN+, a conquista de direitos e o desenvolvimento de políticas públicas em educação no Brasil

Objetivo específico: refletir acerca do processo de conquista de direitos por pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil e sua materialização em políticas públicas, atentando, em

especial, para as que se desenvolveram no campo da educação.

Bibliografia Básica

DUARTE, Evandro Piza; SANTANA, Leonardo da Silva. O movimento LGBT e a luta pelo Estado laico no Brasil. In: NOGUEIRA, Leonardo et al (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p.263-288.

FACCHINI, Regina; RODRIGUES, Julian. É preciso estar atenta(o) e forte: histórico do movimento LGBT e conjuntura atual. In: NOGUEIRA, Leonardo et al (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 231-262.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 . p. 77-104.

FERRAZ, Miriam Olivia Knopik; ADDOR, Nicolas Addor; NASCIMENTO NETO, José Osório. Políticas públicas de gênero na educação: uma análise para o desenvolvimento. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 14, n. 3, e31721, set./dez. 2019. ISSN 1981-3694. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369431721>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/31721>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Bibliografia Complementar

PEREIRA, Cleyton Feitosa. Conexões entre os movimentos Feminista e LGBT no Brasil. In: **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, v.31, n.1, jan./jun. 2018.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. **Políticas para LGBTI+ no governo federal: ascensão e queda**. Nexo Jornal, 19 abr. 2022 [atualizado em 13 maio 2024]. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2022/04/19/politicas-para-lgbti-no-governo-federal-ascensao-e-queda>. Acesso em 10 dez. 2024.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):548-559, maio-agosto/2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente”, e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Editora Vozes, 2003.

LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus Olinda*, Olinda, 2021.

Módulo 7: Ideologia de gênero: um desserviço à educação

Objetivo específico: compreender a gestação da noção de “ideologia de gênero” e sua relação com a tentativa de manutenção de violências de gênero no espaço escolar.

Bibliografia Básica

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In **Revista Sociedade e Estado**, Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017, p. 725-747.

Bibliografia Complementar

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, Fabiane Ferreira da.; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. p. 74-92.

SANTOS, Sandro Prado et al. Corpos que desassossegam os direitos humanos no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 219-232.



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resoluções 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTEGRANTES DOS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NUM INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ANALISANDO DOCUMENTOS E NARRATIVAS**”, que está sob a responsabilidade do pesquisador(a) **Divaneide Ferreira da Silva**, residente na Rua 30, 95, CEP 53420-300, Paulista-PE – (81)998591720, e-mail: divaneide.professora@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação do Professora **Bernardina Santos Araújo de Sousa**.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: A presente pesquisa se propõe a investigar o processo de sistematização da Política de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, a partir da formação continuada de integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade – Negeds.

Objetivo geral: Compreender o processo de sistematização da Política de inclusão num Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, a partir da formação continuada de integrantes dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade – Negeds, a fim de que se possa assegurar a inclusão de gênero.

Objetivos específicos:

- Analisar o *modus operandi* da instituição referente às estratégias de

formação continuada dos servidores que integram os Negeds;

- Construir um perfil identitário dos atuais membros dos NEGEDs do IFPE, sistematizando informações e dados capazes de subsidiar a elaboração de planos de formação em nível sistêmico;

- Elaborar como produto educacional, resultante dessa pesquisa, um plano de curso de formação básica relacionada aos estudos de gênero, que possa garantir um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos servidores ingressantes nos Negeds.

Descrição de procedimentos: Sendo o presente estudo de natureza qualitativa, este desenho de pesquisa se apresenta, quanto aos seus objetivos como sendo descritiva e explicativa; quanto aos procedimentos divide-se em: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) pesquisa de campo. Do movimento de pesquisa resultará um Produto Educacional, que deverá tomar concretude por meio de uma proposta de plano de curso.

Riscos esperados: considera-se que serão mínimos, podendo ocorrer algum desconforto em decorrência das gravações em áudio nas entrevistas e no grupo focal. Visando amenizar qualquer desconforto, o pesquisador buscará proporcionar um ambiente acolhedor ao participante. Se, ainda assim, os participantes sentirem algum tipo de desconforto, será solicitado que a situação seja comunicada ao pesquisador, para que as devidas providências possam ser tomadas com o objetivo de sanar essas dificuldades ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) preferir.

Benefícios esperados: Espera-se que os esforços empreendidos no contexto dessa pesquisa promovam reflexões acerca da diversidade sexual e de gênero, a fim de que se consolide a proposta institucional de formar o ser humano omnilateral. Objetiva-se também a promoção da cultura de paz e do respeito às diferenças, nas relações entre alunos, docentes e servidores técnico-administrativos da instituição. Por fim, espera-se que esse movimento forme agentes multiplicadores desses ideais, gerando impactos positivos nos contextos sociais aos quais esses sujeitos estão vinculados.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte da pesquisadora. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e

serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas e do grupo focal), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelas pesquisadoras (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UNIFAFIRE no endereço: **Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista-Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – Whatsapp (81) 99150-0775 - e-mail: comitedeetica@fafire.br.**

(Assinatura do Voluntário)

(Assinatura da Pesquisadora)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

1. Informe seu e-mail.
2. Informe seu gênero.
3. Assinale a opção que corresponde ao seu vínculo com o IFPE.
 - a) Docente
 - b) Técnico-administrativo
4. Assinale a opção que corresponde ao seu nível de formação acadêmica.
 - a) Médio
 - b) Superior
 - c) Especialização
 - d) Mestrado
 - e) Doutorado
5. Você tem alguma formação em Estudos de Gênero?
 - a) sim
 - b) não
6. Caso a resposta à questão anterior tenha sido afirmativa, assinale as opções que correspondem às experiências formativas que você buscou por conta própria (Pode assinalar mais de uma alternativa)
 - a) curso de extensão
 - b) curso de aperfeiçoamento
 - c) curso de especialização
 - d) minicurso
 - e) oficina
 - f) participação em congresso
 - g) outro / especifique
7. Você desenvolve leituras na área de Estudos de Gênero?
 - a) não, pois não tenho tempo, embora tenha interesse.
 - b) não, pois precisaria de orientação.
 - c) sim, busco por conta própria.
 - d) sim, por indicação de amigos e/ou de colegas de trabalho.
 - e) sim, pois participo de grupo de estudo.
8. Assinale a opção que corresponde ao período mais aproximado de sua atuação no Neged.
 - a) menos de 1 ano

b) de 1 a 2 anos

c) de 2 a 3 anos

d) de 3 a 4 anos

e) acima de 4 anos

9. Assinale a opção que corresponde à função que você exerce no Neged.

a) coordenador/a

b) integrante

10. O Neged do seu *Campus* realiza encontros de estudo para os integrantes?

a) sim

b) não

11. Caso a resposta anterior seja afirmativa, assinale abaixo a periodicidade.

a) semanalmente

b) quinzenalmente

c) mensalmente

d) bimestralmente

e) não há uma periodicidade fixa

12. Assinale abaixo as atividades realizadas pelo Neged com a comunidade do *Campus* (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) palestra

b) roda de conversa

c) exibição de filme seguida de discussão

d) grupo de estudos

e) outra / especifique

13. Assinale a alternativa que corresponde à periodicidade de realização das atividades constantes na questão anterior.

a) semanalmente

b) quinzenalmente

c) mensalmente

d) bimestralmente

e) não há uma periodicidade fixa

14. Assinale abaixo a afirmação que mais se aproxima do motivo que lhe fez ingressar no Neged.

a) familiaridade com a temática

b) necessidade da instituição, em razão da ausência de outros servidores disponíveis

c) interesse em aprender sobre os Estudos de Gênero

d) atuação em setor responsável pelas demandas de inclusão no *Campus*

e) outro / especifique

15. Assinale abaixo a opção correspondente ao nível de segurança que você sente ter ao tratar das demandas inerentes ao Neged.

a) insuficiente

b) regular

c) bom

d) ótimo

16. Você já participou de algum tipo de formação sistêmica (ofertada pelo IFPE) para integrantes do Neged?

a) sim

b) não

17. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, aponte qual foi a natureza da formação (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) palestra

b) minicurso

c) curso de curta duração

d) oficina

e) outro / especifique

18. Você já participou de algum tipo de formação ofertada pelo seu *Campus* para integrantes do Neged?

a) sim

b) não

19. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, aponte qual foi a natureza da formação. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) palestra

b) minicurso

c) curso de curta duração

d) oficina

e) grupo de estudo

f) outro / especifique

20. Assinale a opção correspondente ao modo como você analisa o processo formativo ao qual você teve acesso através da instituição, a fim de desempenhar suas atividades no Neged.

a) insuficiente

b) regular

c) bom

d) ótimo

21. Você sente falta da oferta de formação em nível sistêmico que objetive fornecer o mesmo conjunto de conhecimentos aos integrantes do Neged, a fim de que estes possam executar essa política com mais segurança e de maneira mais equânime?

- a) sim
- b) não

22. Você sente resistências ou imposição de dificuldades para desenvolver as atividades do Neged no seu *Campus*?

23. Você sente que há apoio institucional (local e sistêmico) suficiente, de modo que lhe garanta segurança na execução das atividades do Neged? (Você, enquanto servidor, sente que a instituição lhe oferta suporte suficiente para o exercício dessa atividade ou você se sente exposto/a ao recebimento de agressões com as quais tem que lidar sozinho/a, sem o devido apoio institucional?)

24. Você estaria disponível para participar de entrevista para aprofundar as questões postas nesse questionário?

- a) sim, apenas presencialmente
- b) sim, apenas on-line
- c) sim, seja on-line ou presencialmente (na condição de que a pesquisadora se desloque)
- d) não

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Integrantes

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 – Idade: _____ anos

2 - Cidade onde reside: _____

3 – Função: _____

4 – Área de formação: _____

QUESTÃO 1 – Comente como você analisa o processo formativo ao qual você teve acesso através da instituição, a fim de desempenhar suas atividades no Neged.

QUESTÃO 2 – Comente se você sente falta da oferta de formação em nível sistêmico que objetive fornecer o mesmo conjunto de conhecimentos aos integrantes do Neged, a fim de que estes possam executar essa política com mais segurança e de maneira mais equânime?

QUESTÃO 3 – Existe algum tipo de formação que você desejaria que fosse ofertada?

QUESTÃO 4 – Como você percebe a importância do trabalho executado pelo Neged para a comunidade do *Campus*?

QUESTÃO 5 – Como você analisa o apoio institucional para a execução das atividades do Neged?

QUESTÃO 6 – Apresente algumas temáticas ou questões de estudo que você aponta como imprescindíveis às/aos integrantes do Neged no IFPE?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL**Perfil dos entrevistados**

1. Informe seu gênero.
2. Assinale a opção que corresponde ao seu vínculo com o IFPE.
 - a) Docente
 - b) Técnico-administrativo
3. Assinale a opção que corresponde ao seu nível de formação acadêmica.
 - a) Médio
 - b) Superior
 - c) Especialização
 - d) Mestrado
 - e) Doutorado

Avaliação do material

4. O que você achou do conteúdo do material?
 - () Ótimo
 - () Bom
 - () Regular
 - () Ruim
5. Na sua opinião, o material fornece informações relevantes?
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, parcialmente
 - () Não
6. Após a leitura, você considera que o material proporcionará um alinhamento no que diz respeito ao conhecimento inicial necessário aos servidores ingressantes dos Negeds?
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, parcialmente
 - () Não
7. Em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui ao material?
8. Neste espaço você poderá fazer sugestões, críticas ou qualquer outra observação que julgar pertinente.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTEGRANTES DOS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NUM INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ANALISANDO DOCUMENTOS E NARRATIVAS

Pesquisador: DIVANEIDE FERREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79998924.9.0000.5586

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.999.475

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
Ana Maria Rabelo de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921, bloco A, 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@ufefire.br