

ISSN 2525-6904



DOSSIÊ

## **Subjetividades na Constituição de Redes de Resistência entre Professoras Egressas do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola em Santa Catarina**

Leonardo de Miranda RAMOS, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Miriam Pillar GROSSI, *Universidade Federal de Santa Catarina*

A especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE foi uma política pública dos governos da Frente Popular (2002-2016) voltada à prevenção de violências e ao exercício de uma sociabilidade baseada no combate a hierarquias de gênero e no respeito à diversidade, com ênfase específica nos espaços escolares, na prevenção a violências contra as mulheres e nas diversidades étnico-raciais e de gênero. No presente artigo, analisamos os impactos da terceira edição do curso na UFSC (2015-2017) nas trajetórias profissionais e pessoais de egressas e egressos. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado intitulada “O GDE mudou a minha vida”, defendida em 2020. Realizada através de diversas metodologias de pesquisa (entrevistas, levantamento de dados de arquivos, grupos focais, levantamento de suas produções ao fim do curso) e de análise (redes sociais, redes semânticas, temas dos TCCs) e partindo de pressupostos da teoria antropológica, com ênfase nos conceitos de subjetividade e redes sociais, buscamos refletir sobre as apropriações e interpretações que foram feitas pelas cursistas a respeito dos conceitos trabalhados no curso e em suas vidas profissionais e pessoais. Identificamos que houve um impacto significativo em suas práticas profissionais e em situações de violência com as quais se deparam em sala de aula e no ambiente escolar, viabilizando ações bem-sucedidas na solução desses conflitos e no encaminhamento de situações de violência e abuso identificadas no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero e Diversidade na Escola. Análise de Redes. Subjetividades. Políticas Públicas. Educação. Formação de Professores.



## 1. Introdução

O Curso Gênero e Diversidade na Escola foi uma política pública de formação de professores e professoras, elaborada a partir de 2005 pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), voltada para questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. As duas primeiras edições do curso em Santa Catarina foram no modelo de *curso de aperfeiçoamento*, com 200 horas de duração; e a terceira, como curso de *especialização de pós-graduação*, com 360 horas aula e a exigência de escrita de Trabalho de Conclusão de Curso. A iniciativa teve como uma de suas premissas a desnaturalização do senso comum a respeito das relações de gênero no contexto escolar, e conseqüentemente o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a forma como a escola reproduz preconceitos e discriminações de gênero, raça, orientação sexual e deficiência.<sup>1</sup> Os editais para sediar o curso foram propostos em todo o país junto da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres - SPM e através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC desde 2009.

Neste artigo buscamos aprofundar a reflexão acerca do impacto subjetivo da experiência do curso intitulado GDE - Gênero e Diversidade na Escola. Esta pesquisa, inserida no projeto “Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades” aprovado pelo edital CAPES/MEC/SECADI 38/2017<sup>2</sup>, teve por principal objetivo conhecer e refletir sobre experiências e impactos da 3<sup>o</sup> edição do curso em GDE na trajetória de professoras e professores do ensino público de Santa Catarina.

---

1 O primeiro edital foi proposto a partir de um projeto elaborado pelo Centro Latino Americano de Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Começa a ser ministrado em 2006, quando é realizado como experiência piloto em municípios de vários estados. Era uma iniciativa que abraçava a recente criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, a possibilidade do ensino à distância e experiências bem sucedidas do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ.

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



## 2. Motivações para realizar o curso

Analisando apresentações de si que foram feitas pelas cursistas no ambiente de ensino virtual (moodle), que foi amplamente utilizado durante o curso, e através de entrevistas e coleta de relatos por meio de formulários online, foi possível perceber como o curso de especialização esteve relacionado aos seus projetos e trajetórias de vida, como vemos nos relatos abaixo, postados no moodle no início do curso, em 2015:

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

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

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

Ao usar o termo “projetos”, temos como referência a teoria dos *jogos sérios*, formulada por Sherry Ortner (2006), para pensar as questões relacionadas ao curso como inseridas dentro de uma série de escolhas e metas que são “ativamente jogadas” pelas interlocutoras desta pesquisa. Sherry Ortner entende que os projetos individuais são culturalmente constituídos e envolvem tanto práticas de rotina como ações intencionais. São também profundamente influenciados, tanto por processos subjetivos daqueles que jogam quanto pelos contextos históricos em que são vividos.

As participantes, segundo suas falas e textos que postaram em ambiente virtual de ensino entre abril e maio de 2015, ingressaram no curso GDE, em grande parte, para dar continuidade à sua formação acadêmica e por entenderem esse tipo de temática como importante para ser debatido em sala de aula. Uma das egressas do curso informa no moodle que já tem lidado com a “diversidade” em sala de aula e que acha que precisa “entender melhor do assunto”. Portanto, o curso se revela pertinente a um projeto que envolve o entendimento sobre questões que se colocam em sala de aula para essas pessoas, ao mesmo tempo em que



existe um projeto profissional de aperfeiçoamento e também, por que não, de reconhecimento, já que, para funcionários da rede pública no Brasil, cada curso de pós-graduação e especialização também representa acréscimos salariais. Três egressas da região metropolitana se expressam no moodle:

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

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

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

### **3. Identidades de Gênero e Auto Identificação de Cor**

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

Cerca de 28 das 140 pessoas formadas por essa 3ª edição do curso GDE participaram diretamente desta pesquisa. Segundo vários depoimentos, o GDE influenciou significativamente em seus processos de autoidentificação e reconhecimento subjetivo de suas múltiplas identidades sociais. Analisaremos a seguir, como as participantes desta pesquisa se identificaram.

**Quadro 1 - Localizando Egressas**

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

**Fonte: Dados obtidos em questionário *online* aplicado na pesquisa.**



Das 28 participantes da pesquisa, 24 pessoas se identificaram como mulheres e 4 como homens; 20 pessoas se identificaram como brancas, 7 pessoas como negras e 1 não quis identificar sua cor. Essas características aproximam o grupo de professoras/es estudado dos dados sobre o perfil de professoras/es no Brasil analisados por pesquisadoras como Fúlvia Rosenberg (2001). Esta aponta que há poucas professoras e professores não brancos e que se trata de uma profissão majoritariamente feminina com significativa diferença salarial entre homens e mulheres no Brasil.

No que tange à orientação sexual, 22 participantes se identificam como heterossexuais, 5 participantes se reconhecem como homossexuais, 1 como bissexual, 1 como pansexual e 1 como assexual. Das cinco pessoas que se identificaram como homossexuais, duas são mulheres lésbicas e três são homens gays. Cruzando esses dados com a autoidentificação de cor, pode-se identificar uma mulher bissexual autoidentificada como negra; duas mulheres homossexuais autoidentificadas como brancas; uma mulher pansexual e uma mulher assexual autoidentificadas como brancas; três homens homossexuais autoidentificados como brancos; vinte mulheres heterossexuais autoidentificadas como brancas; e dois homens heterossexuais autoidentificados como brancos.

Assim como Artur Costa Novo (2015) em sua pesquisa acerca de professoras/es homossexuais, quase metade dos professores que participaram da pesquisa se reconhece como homossexual.

A seguir apresentamos um relato sobre “descobertas” em relação à sua identidade étnico-racial:

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

No relato acima, podemos ver uma narrativa que fala sobre o retorno a uma “identidade étnica” original. Para Mara Lago (SUBJETIVIDADES, 2017), a constituição de uma identidade individual e de uma identidade de grupo são relacionais, já que ambas se dão na relação de contraste e/ou identificações com os “outros”. Assim, a



experiência da egressa durante a atividade do curso contribui para uma reflexão acerca de suas próprias identificações.

O debate sobre identidade, muito significativo para a antropologia, desenvolveu-se profundamente na área da etnologia desde os anos 1960<sup>3</sup>, como afirma Roberto Cardoso de Oliveira (2000). Essas identidades são ao mesmo tempo plurais e parciais – e, portanto, passíveis de um certo tipo de manipulação, que o autor chama de “manipulação da identidade”, um processo que tem a ver com a utilização das identificações de minorias para acesso e reivindicação a direitos e reconhecimento. Um processo ambíguo, pois envolve um deslocamento imposto pelos processos de localização e definição de categorias hegemônicas, um processo de adequação a uma “lógica identitária inerente ao sistema de classificação étnica” do contexto em questão (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 11).

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

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

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

Muitas outras egressas e egressos vão relatar também mudanças em sua forma de perceber a si mesmas/os após a realização do curso. Se

---

<sup>3</sup> Segundo João Pacheco de Oliveira, para o Dicionário de Ciências Sociais da FGV, uma das linhas fundamentais da pesquisa em etnologia brasileira (1986).



levarmos em conta o conceito de *experiência* de Joan W. Scott (1999) como um processo através do qual a subjetividade é construída quando colocada em contexto de sociabilidade, vemos que o contato com as pessoas que estavam presentes no curso, e ainda com os conceitos e práticas transmitidos, são agentes transformadores e também transformados pela relação entre si. Essas relações são, de fato, numa perspectiva mais ampla, históricas: têm a ver com a contribuição para um cenário político que, por sua vez, foi o que possibilitou o estabelecimento desse tipo de diálogo e de aprendizado no formato do GDE.

Pode-se pensar, nos termos de Scott(id.), sobre a identificação como um processo que se dá no plano discursivo – um plano que envolve a própria construção da realidade dessas pessoas como algo localizado historicamente, bem como algo que se dá nos seus processos cognitivos “internos” e em relação a “outros” presentes nesse contexto. Nesse sentido, o processo de aprendizagem desponta como um fator que influencia na sua constituição. Um professor do Oeste Catarinense, durante uma entrevista, narra o sentimento de responsabilidade com que saiu do curso:

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

É interessante ressaltar que, enquanto nos discursos das cursistas produzidos para a pesquisa o GDE é colocado como esse agente transformador de suas *subjetividades* e de suas identidades profissionais e como cidadãs, foi possível identificar que esses projetos já estavam presentes em suas vidas, fosse em planos do âmbito privado (como no fato de serem homossexuais ou terem irmãos ou irmãs homossexuais, como é o caso de uma das interlocutoras de Concórdia), fosse no âmbito de um projeto profissional, em que o aperfeiçoamento e conhecimento entram como questões principais e motivadores iniciais para o ingresso no curso e sua conclusão. O contexto familiar e as experiências no âmbito da vida privada de algumas egressas influenciam em suas escolhas políticas, como no caso mencionado acima. Também é possível identificar, nas narrativas das egressas, que essas experiências no âmbito





da vida social pública influenciaram em dinâmicas da vida privada e subjetiva.

Então, subjetividade está sendo compreendida nesta análise como algo relacionado ao acúmulo de experiências individuais de uma pessoa em relação ao meio externo a ela, seu contexto cultural, social e político. É um processo que se dá desde o início da vida da pessoa e se constrói na relação com os outros. Já a identidade é o esforço criativo de fazer sentido dessas múltiplas experiências e possui um caráter plural. Pode ser agenciada de diferentes formas, de acordo com as motivações da pessoa, e diz respeito ao caráter subjetivo de sua relação com o mundo, seus projetos pessoais, valores e histórico pessoal. A experiência e aspectos identitários estão em constante diálogo e transformação.

O apanhado histórico do contexto local também influencia nas escolhas e projetos das pessoas. Segundo Giralda Seyferth (1996), o estado de Santa Catarina teve sua expansão em direção ao interior do continente durante o período colonial; e mais tarde, no século XIX, foi densamente povoado por imigrantes europeus, em particular teutos e italianos. Isso se deu durante um projeto de embranquecimento da população do estado, vinculado a um ideal de progresso europeu que consistiu em uma política imperial de migração para o povoamento da região, então habitada por povos indígenas, caboclos e negros, e tomada pelo império como um “vazio demográfico”. Iniciativas tais “que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a *eugenia* para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam em limpeza étnica” (SEYFERTH, 1996, p. 42-43). Assim, deu-se origem às diversas comunidades de origem europeia que atualmente são símbolos do estado de Santa Catarina. O fato de esses serem os símbolos que circulam mais amplamente acerca do estado é reflexo dos impactos profundos dos projetos de eugenia e apagamento das populações tradicionais da região. Esses processos se verificaram em diversos conflitos ao longo da história brasileira voltados ao extermínio de populações tradicionais<sup>4</sup>.

Levar em conta esses fatores do processo de povoamento do estado dá bases para entender casos que foram narrados nas entrevistas.

---

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



Neles a questão do racismo ou da eugenia ficam mais aparentes, revelando aspectos da cultura local. Os diálogos produzidos no curso fizeram com que as cursistas entrevistadas passassem a realizar ações em seus ambiente de trabalho e doméstico de enfrentamento a categorias raciais discriminatórias.

Em alguns relatos com pessoas da equipe do curso, ouvimos histórias sobre como, em aulas acerca da questão racial, egressas de regiões que possuem essa forte noção identitária de imigrantes europeus apresentaram resistência ao debate dos temas. Foi, por exemplo, em uma localidade da região Oeste que um dos coordenadores contou sobre a queixa de uma aluna que declarou sofrer racismo por ser ruiva. Numa das entrevistas dessa região, ouvimos um relato sobre a história de uma mulher negra de uma região rural mais afastada da cidade que foi acusada de prostituir suas filhas.

*“Aqui isso pega muito por conta da colonização Alemã e Italiana. [Existem] casos de racismo que prejudicam vidas inteiras. [Houve recentemente] o caso de uma mãe, mulher negra do interior, que foi denunciada para o CRP<sup>5</sup> por prostituição das filhas sem fundamentos.”* (Funcionária pública da região de Concórdia)

#### **4. Área de atuação no ensino e histórico de formação de egressas**

Muitas das participantes da pesquisa já haviam concluído o ensino superior e cursos de pós-graduação antes do início do GDE: muitas de especialização, outras de mestrado e algumas em nível de doutorado. Identificamos uma grande maioria de profissionais da rede pública, pois o curso foi direcionado a essa categoria de trabalhadores. Assim, apenas algumas pessoas que não trabalhavam no ensino público conseguiram entrar como participantes. Esses ingressos aconteceram em uma seleção posterior, quando, devido a um remanejamento interno dos polos, vagas foram redistribuídas, e cidades como Florianópolis expandiram seu número de vagas.

Apresentamos abaixo um quadro comparativo da formação e área de atuação das entrevistadas na pesquisa. Quanto aos lugares em

---

<sup>5</sup> Conselho Regional de Psicologia.



branco no quadro, correspondem a informações que as interlocutoras decidiram ocultar.

**Quadro 2: Áreas de Atuação**

Nome	Área do conhecimento em que está se formando	Tipo de instituição na qual trabalha	Vínculo com a instituição de ensino	Níveis de ensino em que atua
Ana	Educação Ambiental e Educação Sexual	Federal	Pós-Graduação	Ensino Fundamental
Bruna	Educação/ Educação Especial	Pública Estadual	Efetiva	Educação Especial
Carmem	História	Pública Estadual	ACT	Educação Básica
Cinara	Orientação Educacional	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
Cineide	Ciências Sociais	Pública e Privada	ACT	Graduação e Pós-Graduação
Cristiano	História	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
Estella		Pública		Assistência Social
Haila	-	Pública Municipal		Educação Básica
Helena	Linguagem		ACT	Educação Básica
Jeana	Educação Infantil	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica
Jennifer	Filosofia	Pública Municipal e Estadual	ACT	Educação Básica
Jéssica	Psicologia	Iniciativa Privada	Pós-Graduação	
Joana	Educação Física	Pública Estadual	ACT	Educação Básica
Julia	Artes Visuais	Pública Estadual	Efetiva	Educação Básica
Maria	Formação de Trabalhadores	Pública Federal	CLT	Recursos Humanos
Mariana	História, Filosofia			Pós-Graduação
Matheus	História, Geografia, Filosofia, Sociologia		Pós-Graduação	Educação Básica
Rafaela	Tecnologia Educacional	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica
Rejana	Direitos Humanos	Pública Estadual	Efetiva	Pós-Graduação
Rejane	Biologia	Pública Federal	Efetivo	Fundamental e Superior



<b>Renata</b>	Supervisão de Educadores	ONG	CLT	Ensino Não-Formal
<b>Roberta</b>		Iniciativa Privada		Administrativo
<b>Sabrina</b>	Engenharias	Pública Federal	Efetiva	Ensino Médio e Superior
<b>Sheila</b>	Educação Infantil	Pública Municipal	Efetiva	Educação Básica
<b>Teresa</b>	Pedagogia	Pública Municipal	ACT	Educação Básica
<b>Vânia</b>		Iniciativa Privada	CLT	Assistente Social
<b>Vitor</b>	História	Pública Municipal Privada	Efetivo/CLT	Educação Básica
<b>Vitória</b>	Química, Pedagogia	Iniciativa Privada	Pós-Graduação	

**Fonte: Dados obtidos em questionário *online* aplicado na pesquisa.**

A partir dos dados, podemos verificar que onze das participantes estão empregadas em caráter efetivo em cargos públicos. Seis dessas participantes são contratadas como professoras da rede pública em categoria de ACT, admitidas em caráter temporário. Quatro delas declaram ser contratadas em regime CLT, ou seja, não ocupam cargos públicos e trabalham com “carteira assinada”. Quatro das interlocutoras trabalham em instituições de iniciativa privada. Duas delas trabalham simultaneamente em instituições públicas e privadas. Ainda sobre seus vínculos, quatro declararam algum tipo de vínculo com programas de pós-graduação, sendo uma professora, duas bolsistas de pós-graduação, e uma “ouvinte”.

Podemos identificar, no quadro acima, que a maioria das egressas atua na educação básica. Dentre as que não são professoras, temos uma predominância de profissionais das áreas da saúde, ciências humanas e da educação<sup>6</sup>. Das 28 participantes, 10 declararam que são chamadas para dar pareceres, participar de bancas e eventos sobre a temática; e outras 10 dizem publicar a respeito. Como previa o edital, todas as cursistas tinham algum tipo de vínculo com o sistema público de

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



ensino, sendo relevante destacar que uma parcela significativa de pessoas era contratada em regime de caráter temporário.

Uma das participantes da pesquisa, coordenadora pedagógica, relata sobre sua experiência coordenando um curso para professoras e professores de sua escola e sobre uma disposição da escola para esses debates. Esse trecho abre para uma reflexão sobre como vão agir com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

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

Pelo que declaram as participantes, assim como pela narrativa da professora, podemos perceber que existem diferentes níveis de possibilidade de atuação para egressas. É preciso levar em conta o ambiente escolar, administrativo, assim como a equipe e estudantes, seus pais e professores, numa equação complexa, para que esse tipo de atividade aconteça. No entanto, muitas professoras e professores realizam essas formações para colegas e estudantes enfrentando diversos tipos de dificuldade e represálias, como vimos no caso relatado por um professor do oeste catarinense. Apesar do contexto de medo, emoção que algumas interlocutoras declararam sentir por conta do contexto de mudança das diretrizes de políticas de educação em 2019, muitas delas continuam realizando atividades e promovendo formações pautadas no respeito às diferenças e alinhadas à temática dos direitos humanos, mesmo que estes estejam sendo alvos de disputa no contexto atual.

Um professor da região oeste conta sobre o “dia do trocado” : evento em que as estudantes do terceiro usam roupas consideradas masculinas, e os estudantes roupas consideradas femininas. São atividades realizadas por vezes em dias letivos que buscam a quebrar a rotina exigente de estudo, para aliviar o estresse das aulas em grande número e uma série de atividades de revisão e simulados<sup>7</sup>. Nessa ocasião a temática era a inversão de código de vestuário masculino e feminino

---

<sup>7</sup> Comum em escolas particulares da região que tendem a ter cargas horárias mais intensas por conta do preparo para o vestibular.



relacionado a profissões de “homem” e de “mulher”. A proposta evocava a ideia da divisão sexual do trabalho e as diferenças e desigualdades de gênero no meio profissional. São os “dias especiais do terceiro”, dias temáticos em que acontecem trotes, pois as escola considera que as e os estudantes estão muito sobrecarregados. Quando o egresso decidiu fazer um “dia do trocado” junto à turma do terceiro em que trabalhava, a direção da escola não gostou muito da ideia e pediu que o professor fizesse uma fala para apresentar à escola, para que ninguém do terceiro sofresse algum tipo de bullying. Os alunos, aceitando a demanda, chamaram-no para fazer a fala, o que ocorreu no intervalo.

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

No entanto, não escutamos apenas esse tipo de reação conservadora ao trabalho de professores egressos do curso. Tivemos também relatos de professoras/es sobre casos de estudantes adolescentes sendo alvos de violência ou abuso sexual dentro de casa ou no ambiente escolar e em relação aos quais puderam intervir, dando fim às situações de violência. Ter feito o curso aparece em suas narrativas como algo que lhes deu base para suas ações.

“Do ponto de vista pedagógico, a grande aprendizagem foi a forma de conhecer o estudante. O GDE abriu alguns sinais de alerta que estavam sendo ignorados antes. Apesar de termos na teoria uma



discussão sobre o papel da educação, no chão da escola é muito técnico.” (Professora da Região Metropolitana de Florianópolis)

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

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

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

“No Estado tive mais problemas com alunos pois era uma molecada mais do interior; uma estrutura mais rígida, tradicional, dos colonos da região estava neles. Mas tinha uma molecada que não estava disposta a pensar. Na [escola] particular a galera tem mais acesso à informação. Mas as famílias interferem muito. Essa luta por uma ‘escola sem partido’, de ensino domiciliar, e esses absurdos. Na [escola] particular eu sofri um pouco mais. Mas rede de educação estadual, a diretoria era muito mente aberta, muito ‘pra frente’. Achava essas discussões importantes e incentiva [o debate]. Isso no Estado. Na particular, foi mais complicado por conta do estereótipo do aluno cliente e sua família. Aí então se preza de certa forma também por agradar. Quando você questiona, critica e provoca reflexão, nem sempre você agrada.” (Professor de Geografia do Oeste Catarinense)

Esses temas, como também o tema do aborto, aparecem nas narrativas como pontos de tensão nas aulas, mais ainda do que as temáticas sobre a diversidade sexual.



## 5. Dimensões subjetivas e “sensibilização”

Um dos desdobramentos do curso ficou visível nos momentos das entrevistas em que discorremos sobre as e os cursistas desistentes, no contexto do interior catarinense. Em conversa com uma das tutoras do curso, chegou ao nosso conhecimento o caso de uma pessoa que desistiu do GDE por conta de identificar, através de ferramentas teóricas oferecidas pelo curso, que se encontrava em um relacionamento problemático: “ela me disse que, se não saísse do curso, o casamento dela ia acabar! Ela era religiosa [...]”.

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

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

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

Quando ingressamos na Antropologia e temos nosso primeiro contato com teorias como relativismo e evolucionismo, aprendemos a desnaturalizar uma série de formas de pensar nossas relações e o mundo que nos cerca. Assim como essa descoberta de novas formas de entendimento do mundo social que experimentamos ao ingressar em algum curso que nos dê novas luzes sobre a sociedade, egressas do curso e integrantes da equipe do GDE contam experiências comoventes sobre os impactos do curso em suas vidas. Também relatam como aprender sobre as questões relacionadas ao sexismo, racismo, homofobia e capacitismo transformou suas percepções de mundo e sobre a própria escola.

*“O curso foi maravilhoso, me ajudou a crescer como pessoa e a entender todo tipo de discriminação que aparece na escola e que*





*devemos combater.* [...] Foi mais fácil lidar com questões como racismo e homofobia na escola.” (Professora da Região Metropolitana de Florianópolis)

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

Egressas relatam processos de aprendizagem que desencadeiam mudanças de perspectivas que as/os tornaram mais atentas/os às especificidades dos diferentes contextos das estudantes. Existe uma “sensibilidade”<sup>8</sup> desenvolvida coletivamente ao longo do curso que dá certa base para identificação de situações de violência e formas de interceder apropriadas ao contexto de cada caso.

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

Uma das hipóteses desta pesquisa foi de que professoras/es que fizeram o GDE compartilham de um certo tipo de *experiência social*, no sentido proposto por Joan W. Scott (1999), ou seja, de uma experiência que se dá em uma dimensão relacional e discursiva que produz “sujeitos”. É a dimensão na qual sentidos e perspectivas em relação a determinados temas no espaço escolar são transformados nas relações entre as próprias agentes, tal como sugere Sherry Ortner (2007) a respeito da dimensão dialógica entre sociedade e sujeitos e a relação que isso tem com a constituição de *subjetividade*, que está em constante diálogo com os contextos em que as pessoas estão inseridas. Diz um cursista:

---

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



“O curso traz uma responsabilidade, com você, com as pessoas que você convive, com o ambiente que você está inserido. Isso é uma coisa para se pensar... que, além dessa transformação, essa responsabilidade que você recebe com uma formação dessas. Com o tempo, inserido na educação, vamos desenvolvendo a ‘sensibilidade’, mas depois de um tempo de prática isso acaba se anestesiando. *O GDE traz isso de volta, esse cuidado, ‘sensibilidade’*”. (Professor do Oeste Catarinense)

“Sensibilidade” e “sensibilização” foram categorias que emergiram das conversas com participantes da pesquisa. É essa percepção que lhes permite intervir em situações identificadas como de violência e preconceitos no ambiente escolar, negociar sentidos e transmitir competências centradas no diálogo em respeito às diversidades.

## **6. Conclusões**

As práticas e saberes escolares não são sistemas puramente intelectuais, neutros e objetivos, mas veículos de transmissão e apropriação de sistemas sociais localizados no tempo e no espaço: definem e determinam percursos e trajetórias de ensino e geram impacto na forma como as pessoas nesses espaços são socializadas. Os princípios que regem as normas e matérias escolares e a relação que se estabelece entre elas, sua maneira de selecionar, classificar e avaliar refletem aspectos culturais e expressões da hierarquia vigente, determinam o comportamento dos indivíduos e asseguram um certo tipo de controle social (Valle, 2014).

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

“Independente de notas, etc., as ‘sensibilizações’ e politicidade sempre aguçada merecem parabéns, que haja disponibilidade e continuidade



pela importância do curso no curso de todas as vidas das pessoas.” (Professora aposentada da Região Metropolitana de Florianópolis)

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

*“O GDE muda a minha vida. Eu passei a me enxergar como cidadã. Eu me sinto mais sensível em sala de aula. Eu noto muito mais a fome e preconceito. Fiquei muito mais ‘sensível’. [Conta sobre dois casos de abuso sexual contra estudantes]. A estudante do 6º ano era alegre, ‘faceira’. Um dia apareceu de cabelo cortado, e começou a vir usando agasalho no verão, às vezes ela chorava em aula. Um dia ela se sentiu segura, nunca uma menina tinha contado nada para mim: ‘Tenho vontade de matar meu padrasto’. Chamamos o Conselho Tutelar e resolvemos no mesmo dia. Outra aluna entra de óculos escuros em sala de aula. Já tinha contado que levou um soco do padrasto. Importante falar sobre esses temas em sala de aula. Esta menina começa a chorar, estava sendo estuprada pelo padrasto desde os 9 anos.”* (Professor da Região Norte Catarinense)

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

A título de conclusão, identificamos, então, nos relatos das egressas e das professoras, tutoras e coordenadoras do curso, duas principais formas de explicação sobre as transformações que o curso acarretou em suas vidas :

1 - A percepção de que o curso produz uma “sensibilização” acerca das experiências de vida e processos de subjetivação das/os cursistas professoras/es, que lhes permite observar e compreender



melhor seus e suas estudantes no ambiente escolar e universitário em situações que envolvem gênero, orientação sexual, raça/etnia e deficiência.

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

## Referências

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

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo , v. 15, n. 42, p. 07-21, Feb. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092000000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100001&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Apr. 2020.

ORTNER, Sherry B. *Subjetividade e crítica cultural*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 13. N<sup>o</sup>28. p. 375-405. Jul/dez, 2007.

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

SCOTT, Joan. *Experiência*. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). *Falas de Gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: <[http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan\\_Scott-Experiencia.pdf](http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2012. p. 1-23.



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

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

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

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



## Subjectivities in Resistance Networks Constitution among Participants of the Specialty Course in Gender and Diversities in Schools in Santa Catarina

**ABSTRACT:** The specialty course in Gender and Diversity in Schools - GDE was a public policy of the Popular Front governments (2002-2016) aimed at preventing violence and at the exercising of a certain sociability based on combating gender hierarchies, and respecting diversity. There has been specific emphasis on school spaces, sought to prevent violences against women, and ethnic-racial and gender diversity discrimination. We analyze the impacts of the third edition of the course at UFSC (2015-2017) on their professional and personal trajectories. The research is part of the master's thesis entitled; "GDE changed my life", 2020. Conducted through different research methodologies (interviews, data collection in archives, focus groups, and survey of their productions at the end of the course) and analysis (social networks, semantic networks), this work is based on the anthropological theory, with an emphasis on the concepts of subjectivity and social networks. We reflect on the appropriations and interpretations made by the participants of the concepts discussed throughout the course, and in their professional and personal lives. We identify that there were significant impacts on their professional practices and also on the contexts of violence that they encounter in classrooms and school environment. That enables successful actions to deal with these conflicts and to address situations of violence and abuse.

**KEYWORDS:** Gender and Diversity at Schools. Social Network Analysis. Subjectivities. Public Policies. Education . Teacher Education

***Leonardo de Miranda RAMOS***

*Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de inglês.*

***Miriam Pillar GROSSI***

*Professora Titular do Departamento de Antropologia da UFSC. Orientadora da dissertação de Leonardo de Miranda Ramos, da qual resultou este artigo.*