

## UMA CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO ‘GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA’ COM EDUCADORES EM ITABORAÍ / RIO DE JANEIRO / BRASIL

Cristiano Brasil da Silva de Moraes\*  
brasil.scristiano@gmail.com  
Luan Carpes Barros Cassal\*\*  
luancassal@yahoo.com.br

### RESUMO

O curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da UFRJ foi realizado em 2014 com 50 profissionais de educação em Itaboraí/RJ. Durante quatro meses, discutimos práticas pedagógicas e intervenções nas escolas sobre gênero, sexualidades, direitos humanos, violências e diferenças. A proposta curricular baseou-se em produções dos Estudos Queer e na Pedagogia da Diferença. Apostamos em um espaço de análise coletiva, compartilhamento de angústias e experimentação de mudanças.

**Palavras-chave:** escola; formação de professores; gênero e sexualidade.

### 1 INTRODUÇÃO

Sábado, seis horas da manhã. O professor sai de casa com o nascer do sol. Pega um ônibus, aguarda a baldeação e segue para a escola. Cruza a Ponte Rio-Niterói<sup>1</sup>, com seu nome oficial de presidente militar, lembrando a violação institucional de direitos ao longo de décadas [será que acabou?]. Atravessa mais dois municípios em uma rodovia movimentada, com barracos e deslizamentos às margens. As pessoas sobem e descem no caminho, até um agrupamento urbano, ponto de encontro de diversas rodovias. Muita quilometragem rodada em pouco tempo. O professor desce do ônibus e caminha apressado para a escola, pois tem pouco tempo. O ônibus demorou a passar. Havia trânsito no caminho. Ao chegar, a sala está trancada. Não há café. O equipamento está com problemas. A diretora parece cansada. Há muito o que fazer.

Aos poucos, chegam alunas e alunos. Atrasos e faltas. Já se sabe que isso vai acontecer; não é a primeira e nem a última aula. Após a longa semana de trabalho, insistem e persistem em um espaço de troca. Professoras e professores, educadoras e educadores

---

\* Professor I (Língua Portuguesa) da Rede Municipal de Educação de Magé/RJ. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\*\* Psicólogo Escolar da Rede Municipal de Educação de Itaboraí/RJ. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

<sup>1</sup> O nome oficial é Ponte Presidente Costa e Silva, inaugurada em 1974.

interessados em um processo de formação continuada gratuito, oferecido por uma universidade pública como ação de extensão.

Segunda-feira, cinco horas da tarde. O gestor guarda os documentos da Secretaria de Educação. Aquela ligação ficou pra amanhã. Os memorandos espalhados não refletem o peso de seus conteúdos: escolas que precisam de auxílio, instituições que negam pedidos, papéis que transformam vidas em letras e números. Com a mochila cheia em um ônibus urbano, começa o terceiro turno. Saem da escola as crianças da alfabetização, e os alunos da Educação de Jovens e Adultos chegam aos poucos. O jantar da merenda ajuda com energia. A sala de aula está trancada, e com mosquitos. O lanche chega mais tarde. Não há copos descartáveis. Corpos, talvez. Professoras e professores, educadoras e educadores chegam para o ensino noturno. Grande parte se dirige para as salas de aula comuns, para a secretaria escolar e a sala da coordenação. E outro grupo vai para o auditório. O gestor retoma o papel de professor com vários companheiros de profissão, para realizarem um curso de extensão.

O presente texto analisa a experiência de docência nas turmas Itaboraí<sup>2</sup> 1 e 2 do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>3</sup> no segundo semestre de 2014. A partir da feitura do curso, dos incômodos e problemas, das invenções e possibilidades, propor questões sobre espaços de formação continuada sobre gênero e sexualidades para profissionais de educação.

Resgatar a história institucional implica em analisar as condições de possibilidade para o curso e as apostas políticas que uniram gestoras, formadores, cursistas e estudantes de graduação. Em primeiro lugar, trata-se do reconhecimento de que a sexualidade não passa por um processo de repressão e silenciamento, mas como provoca Michel Foucault (1988), há um complexo sistema de saberes e poderes que organizam o modo como se produz e experimenta corpos, prazeres e relações. Um dispositivo da sexualidade em funcionamento para regular a produção do viver. A naturalização de corpo já era, a princípio, perturbada pela compreensão de que tais conceitos não são manifestações naturais e espontâneas. Butler (2010) e Louro

---

<sup>2</sup> O município de Itaboraí localiza-se na região metropolitana do Rio de Janeiro, a cerca de 50 quilômetros da capital, e faz divisa com São Gonçalo, Guapimirim, Tanguá, Maricá e Cachoeiras de Macacu. É atravessado pela rede ferroviária, pela Rodovia BR-101 e diversas rodovias estaduais. Tornou-se especialmente estratégico com a instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ, que levou ao crescimento da área urbana e aumento populacional. De acordo com o último levantamento, conta com 267 unidades escolares distribuídas entre as redes municipal, estadual e privada, oferecendo educação infantil e ensino fundamental e ensino médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, e aproximadamente 220.000 habitantes. Dados disponíveis em <http://cidades.ibge.gov.br/>

<sup>3</sup> Materiais e estudos produzidos pela equipe do Projeto, bem como seu histórico, estão disponíveis em <http://diversidade.pr5.ufrj.br>

(2004) lembram que há muito esforço para produzir a repetição e reiteração dos padrões normativos de sexo-gênero-sexualidade; enormes maquinarias que tentam definir nossas trajetórias desde o nascimento, tornando a vida uma viagem pré-definida. Ora, mas se tanto trabalho é feito para manter o sistema em funcionamento, significa que não está pronto, que é possível diferir. E aí está nossa aposta na formação. Localizar o corpo na história e fabricar novos possíveis.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

O processo de universalização da educação básica no Brasil ao longo dos anos 1990 e 2000 produziu visibilidade dos desafios para acesso e permanência na escola. Queremos todas e todos na escola. Mas, quando pessoas identificadas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT – ocuparam as salas de aula, observamos altos índices de violência e discriminação por alunos, professores e responsáveis. Nem todas e todos cabem na escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Em resposta a tal situação, o Projeto Diversidade Sexual na Escola foi criado em 2005 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Inicialmente, realizava oficinas pontuais de sensibilização com profissionais da rede de educação básica sobre as temáticas de gênero, sexualidade, diferenças e violência, com objetivo de produzir a garantia de direitos e o enfrentamento da violência homo-lesbo-bi-transfóbica. A partir de 2007, passou a receber financiamento do Ministério da Educação (MEC) através de edital específico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para realização de cursos de formação continuada, bem como produção de livros, vídeos, materiais de apoio e eventos acadêmicos.

A formação continuada teve início como um curso de extensão intitulado “Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola” em 2007, com duas turmas de 40 horas de formação no município do Rio de Janeiro. Novas edições foram realizadas em 2008, 2009 e 2010 em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, e com ampliação progressiva da carga horária (BORTOLINI, 2012). A parceria com Itaboraí teve início em 2010 com a realização de três turmas do curso de extensão, além de oficinas de sensibilização e distribuição de materiais em diversas unidades escolares.

Em 2011, o MEC não ofereceu editais para cursos de capacitação de professores em Gênero e Diversidade Sexual (GDS), pois executou em parceria com diversas organizações

nacionais e internacionais o Projeto Escola Sem Homofobia, uma política pública nacional para pesquisas, produção de materiais educativos e processos formativos de profissionais. Porém, durante a elaboração dos materiais, o Projeto sofreu duras críticas de setores políticos conservadores, e foi pejorativamente chamado de ‘kit gay’. Apesar das manifestações favoráveis feitas por universidades, movimentos sociais, Conselho Federal de Psicologia e instituições governamentais, o Projeto foi oficialmente suspenso pela Presidência da República em 25/05/2011 (CASSAL; MARTINS, 2016).

Dessa maneira, o MEC voltou à estratégia de editais de formação: a UFRJ foi novamente contemplada com o GDS em 2012 e, em seguida, com o edital Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em 2014. Desde sua primeira edição, foram formados cerca de 1000 profissionais de educação de diversos municípios, de acordo com os relatórios do Projeto Diversidade Sexual na Escola.

O curso de 2014 teve o mesmo nome do edital – Gênero e Diversidade na Escola. Foi dividido em oito turmas na região metropolitana do Rio de Janeiro, utilizando os diferentes espaços da UFRJ e parcerias específicas com a Prefeitura de Itaboraí e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A equipe foi montada com profissionais de educação e de direitos humanos e estudantes de psicologia e áreas afins, a partir de convites da coordenação do Projeto.

No caso de Itaboraí, foram criadas duas turmas, uma aos sábados pela manhã e outra às segundas de noite. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, através do Núcleo de Identidades e Culturas<sup>4</sup>, estabeleceu uma parceria para garantir estrutura e suporte na divulgação do curso. As gestoras responsáveis reconheciam tanto a importância histórica da discussão e o impacto dos cursos anteriores quanto a necessidade urgente de debater gênero e sexualidade nas escolas da rede. A formação continuada teve um caráter facultativo, sem dispensa de carga horária dos profissionais. O curso teve 120 horas de duração, sendo 60 horas de encontros presenciais durante 15 semanas e outras 60 horas de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas em seu cotidiano de trabalho. Para desenvolver a formação, cada turma contava com um professor-formador (no caso de Itaboraí, profissionais da rede pública de educação) e, pelo menos, um aluno de graduação (no caso de Itaboraí, em psicologia) para auxílio nas atividades. Além disso, a equipe participava de reuniões semanais de planejamento pedagógico com a equipe de coordenação do Projeto e formadoras e formadores das outras seis turmas.

---

<sup>4</sup> Agradecemos especialmente à professora Waldinéia Teles Pereira, responsável pelo Núcleo e pela realização do curso em Itaboraí em 2014.

A divulgação do curso foi feita através da internet e de materiais impressos, enquanto a inscrição aconteceu exclusivamente pela internet. As turmas de Itaboraí tiveram mais de 150 inscritos, dos quais foram chamados 90 participantes – prioritariamente profissionais da rede pública de educação, entre professoras e professores em sala e em funções de coordenação e gestão e profissionais de apoio.

Como aconteceu em diferentes edições do curso, grande parte dos profissionais inscritos não compareceu no primeiro dia. Houve, ainda, um fluxo de evasão nas primeiras semanas – na medida em que se experimentou, de fato, sobre o que se tratou o curso e o impacto na rotina. Nas últimas semanas, os grupos ficaram estabilizados, com ausências pontuais, até o encerramento.

A experiência de realização do curso foi atravessada por um desejo de compreensão e produção de conhecimento. Os professores-formadores valeram-se da Cartografia, método de pesquisa-intervenção que propõe acompanhar processos produtivos mais do que representar objetos estáticos, para construir impressões e reflexões sobre a experiência de formação em gênero e sexualidade na rede pública. A respeito da pesquisa, Kastrup (2009, p. 32) discorre que: “A cartografia é um método [...] que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar processos de produção”. Passos e Barros (2009, p. 17), por sua vez, complementam que “a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa [...] o primado [é] do caminhar que traça, no percurso, suas metas”; dessa maneira, a pesquisa durante o processo de ação e experimentação do campo. O trabalho cotidiano no curso marcou o corpo dos professores-formadores, agora entendidos como pesquisadores; produziu registros em diários de campo; atravessou os debates nas reuniões de equipe do Projeto; gerou pautas nas aulas com os cursistas. As experiências foram decantadas, digeridas, transformadas em escritos, depuradas até tomar a forma de um texto [mais ou menos] conciso.

Entendemos que as questões sobre gênero e diversidade na educação não são trabalhadas pela aquisição de conteúdos, conhecimentos ou ferramentas práticas. A aposta é em uma pedagogia da diferença, conforme discutida especialmente por Guacira Lopes Louro (2004). Ou seja, caminhos de aprendizagens que se movem na perturbação das estruturas instituídas, no desejo de conhecer as experiências que nos estranham e fazem diferir. Nesse sentido, “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002, p. 66). O primeiro momento do curso foi, então, de reconhecimento: da equipe, dos cursistas, dos temas e das perspectivas

políticas em jogo. Construir vínculos e compreender as demandas. Pensar sobre o que nos une e nos diferencia, e quando, e a que preço.

Se trabalhamos com a diferença, precisamos produzir modos que facilitem os estranhamentos e as inquietações do encontro com a alteridade. Um curso em uma escola precisa seguir a rotina escolar? Foucault (1987) lembra-nos que as instituições disciplinares, como a escola, funcionam com diversos mecanismos de docilização dos corpos e produção da ideia e experiência de individualização e serialização. A instituição está nas paredes e documentações (que formalizam estabelecimento físico), mas especialmente nas regras, nas rotinas, na preocupação com os detalhes: intervalos de tempo, utilidade dos espaços, regulação dos gestos e das palavras, localização em filas e séries.

Os papéis tradicionais de aluno e de professor (e, com isso, de verdade do conhecimento) sofreram deslocamentos. Começamos com a construção de rodas grandes, com todo o grupo de cursistas, ou pequenos conjuntos de profissionais para a discussão de temas e experiências. Em jogo, a circulação de forças, histórias e desejos.

A base do material para trabalho veio da experiência dos cursistas. De que formas olhar de novo para o já sabido e conhecido: experimentar perguntas. Assim, em cada aula, cursistas recebiam uma tarefa para realização durante a semana e envio do registro por formulário em correio eletrônico. As atividades tiveram início com diagnóstico, tanto a identificação de questões no cotidiano da instituição, quanto o levantamento de recursos técnicos em legislações e textos complementares. Uma experimentação do olhar. O que acontece na escola em termos de sexualidade e gênero? Conta uma cursista em uma ficha de registro que “[...] coisas pequenas que passavam por mim despercebidas, hoje já consigo ver com outros olhos, como a divisão de gêneros que se dá desde o jardim de Infância, a necessidade de rotular uma criança por gênero [...]”. O poder marca os sentidos; a escrita tenta recuperar as cicatrizes para desnaturalizar as relações estabelecidas. Isso não significa o caos, ou desfazer as relações existentes:

Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Operamos com remontagem para fabricar outros sentidos e com a recomposição para encontrar virtuais. Em síntese, operamos com a multiplicação para fazer o ‘e’ da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamentos para a educação. (PARAÍSO, 2012).

Seguimos com histórias vividas no cotidiano de trabalho. Através dos debates, construímos uma situação-problema, que foi analisada por todos os cursistas. Para a história,

foi necessário produzir estratégias de modificação do contexto e, em seguida, planejar e executar ações pedagógicas para mudança da situação-problema identificada em sua própria escola.

A partir daí, o circuito de práticas pedagógicas no cotidiano escolar reiniciou, com a mesma proposta: diagnóstico de situação, levantamento de recursos, desenvolvimento de metodologias, realização e avaliação do trabalho. Registrar a história era o processo de avaliação: assim, não havia um certo ou errado a atingir, mas passar por exercícios de observação, intervenção, escrita e memória.

Em um constante exercício de repensar o mundo e desconstruir fatos naturalizados e a partir dos materiais e registros produzidos, os cursistas foram provocados a realizar pequenas intervenções em suas unidades escolares. Ao mesmo tempo, produziram e perceberam tensões e dificuldades tanto para levantar discussões sobre as temáticas do curso quanto para intervenções intencionais. A principal queixa era de que as escolas estariam engessadas [apegadas a modos prontos de funcionamento], ora pela direção, ora por parte dos alunos, que se prendiam às regras impostas pela ordem [que começamos a chamar nas aulas de] cissexista<sup>5</sup> e heteronormativa<sup>6</sup>. Em um dos exercícios, os professores precisavam propor a modificação de papéis de gênero identificados como dicotômicos no cotidiano escolar. Assim, uma professora relatou:

A intervenção que eu usei pra desconstruir ou inverter uma regra de gênero foi o “da fila”. Pedi aos alunos que formassem por ordem de tamanho e que fizessem apenas uma fila, ou seja, meninos e meninas juntos. Esta atividade eu fiz com uma turma de 2o ano do ensino fundamental I, no princípio houve algumas reclamações e confusões, Mas no final deu tudo certo. Claro que eles perguntaram o porquê daquilo. Apenas disse que queria fazer uma fila diferente. (Ficha de registro de cursista)

A cursista colocou a norma em análise. Desafiou a lógica binária que marca gêneros como negação de polos opostos (meninas e meninos) – mais ainda, colocou em jogo que tal sistema é compulsório, mas não definitivo.

<sup>5</sup> “O termo 'cis+sexismo' é uma tentativa de caracterizar a complexa interseção entre a normatividade sexista de gênero (produtora cultural das diferenças homem-mulher) e a normatividade cissexista de gênero (produtora cultural das diferenças cis-trans). A cisgeneridade, de forma bastante breve, pode ser caracterizada como as posições normativas/coerentes no segmento 'sexo-gênero': são as identidades de gênero binárias, definidas a partir de ilusões pré-discursivas (como a que pressupõe a existência de dois 'sexos biológicos' objetivamente identificáveis), e tidas como permanentes. É costume, em nosso contexto histórico, referir-se a pessoas cisgêneras como homens/mulheres 'biológicxs', 'de verdade', 'naturais', 'cromossômicxs', etc.”, como explica Viviane Vergueiro (2013, p. 2).

<sup>6</sup> A heteronormatividade é “uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do [desse] modelo” (MISKOLCI, 2007, p. 5-6).

Permitimos, então, outros pensamentos para a educação por gênero, desconstruindo a lógica que opera na separação dos meninos e das meninas, e seu antagonismo no espaço de sala de aula. Rompemos as fronteiras para ressignificar outras divisões: altura, vontade de estar em algum lugar, desejo de união ou separação. Abrir tantas possibilidades até que a própria noção de fila e série fique frágil. Este processo de escuta dos sujeitos e de desconstrução é uma saída para não mais termos histórias únicas sobre educação e diferenças.

Re-experimentar o olhar também passou pela conversa com produções cinematográficas. Primeiro, o filme *XXY*<sup>7</sup>, que trata de adolescência e intersexualidade. A materialidade dos corpos e dos desejos fez frente as certezas sobre gênero e sexualidade. Não foi possível sustentar certezas no discurso médico – quais, então, as referências para o que vemos e interpretamos? Em seguida, *Orações para Bobby*<sup>8</sup>, sobre homossexualidade, juventude e família. Os dados de violência ganharam corpo e imagem – ainda que num relato dramatizado de uma história real.

As semanas se passaram e, com isso, o problema de delimitar as estratégias de avaliação para fins conclusão do curso. Em um sistema educacional, com certificação da universidade, quais critérios utilizar para a aprovação ou não de um cursista? Como pensar uma pedagogia da diferença que não repita modelos classificatórios e punitivos?

Não é possível falar em uma resposta definitiva, ou mesmo contar uma história de sucesso. Mas, tal qual cursistas, formadores experimentaram modos de olhar – e com isso, de avaliar. Os cursistas eram solicitados às aulas presenciais, semanais, e também à realização e registro de atividades do cotidiano escolar. Além disso, à produção de um portfólio, com memórias e vivências ligadas ao curso. Não parecia que o mérito se dava na quantidade de registros, de presenças ou de conceitos listados.

Nas duas turmas do curso, pudemos ler os registros, pensar na presença e nas falas de cada profissional, discutir o portfólio e sua apresentação. Foi possível pensar nos caminhos e nas experiências vividas, nas conexões do curso com o discurso sobre sua própria prática profissional. Havia uma transformação de qualidade (não no sentido de consumo, mas quase como uma alquimia): a diferença ganhava corpo nos cursistas. Algumas falas puderam abrir dúvidas e possibilidades, ou seja, diferir. O curso deixava marcas para cursistas e formadores.

Assim, formaram-se no curso aqueles que persistiram às dificuldades de mais uma atividade profissional. O mesmo ocorreu com cursistas que registraram a si próprios e traduziram em palavras ou imagens as reverberações do trabalho. Alguns abandonaram o

---

<sup>7</sup> Argentina, 2007. Direção: Lucía Puenzo.

<sup>8</sup> Estados Unidos, 2009. Direção: Russell Mulcahy.



processo: interrupção da presença ou dos registros<sup>9</sup>, com a afirmação de que não poderia dar conta e seguir, mas que o espaço foi muito importante, para além de qualquer certificado de conclusão. Talvez porque a experiência não poderia ser concluída, no sentido de finalizada; diferir foi conviver com o manter-se aberto e em movimento.

Este ponto deve ser considerado na experiência do GDE: a avaliação para certificação não pode se transformar em um fetiche. Cursos muito longos para tentar uma progressão funcional correm o risco de perder a qualidade e a adesão (ou seja, garantir acesso e permanência). Ao mesmo tempo, o que significaria avaliar criteriosamente? Ser rigoroso, numa perspectiva disciplinadora? Realizar exames que, como diz Foucault (1987), colocam os indivíduos em série comparada e tentam extrair a verdade de seus discursos e pensamentos? O rigor estava em se [nos] experimentar[mos]. Era esquisito, e desconfortável. Mas quem falou que educação seria fácil?

### **3 CONCLUSÃO**

As tensões batiam à nossa porta quando aconteciam sérios problemas de infraestrutura imprevistos, acompanhados de respostas rápidas, provisórias, precárias. As marcas que afetavam as escolas públicas que ocupávamos também emergiam no curso. Mas o lugar de projeto de extensão também produziu especificidades. No meio do curso, houve a interrupção do pagamento de formadores, apoio e coordenação do curso por problemas administrativos no Ministério da Educação, sem previsão de retorno. O que bolsistas de extensão devem fazer quando há atraso de pagamento? Não há institucionalidade para uma greve com vínculos precários. Por outro lado, desejos (políticos e institucionais) pedem a conclusão do curso dentro do prazo e do ano fiscal – ou seja, manutenção das aulas no calendário previsto. Enquanto isso, profissionais de diferentes redes da educação básica aderiram às greves que estouraram por melhores condições de trabalho e reajuste salarial. Ou, nas palavras de Cassal e Adura (2016, p.161), “como ficar nu em uma política educacional que nos exige roupas tão justas e discursos formatados?”.

Mesmo os cursistas grevistas continuaram a frequentar o curso, considerando a importância do espaço de formação e debate. Por outro lado, os formadores dependiam de longas negociações com a Universidade e com o MEC, passando por diversos

---

<sup>9</sup> O curso encerrou com cinquenta participantes, divididos em duas turmas.

intermediadores. A situação era problema de outro gestor, outro setor, outro órgão. Geralmente, daquele que menos respondesse aos contatos telefônicos e eletrônicos.

A situação foi longamente debatida nas turmas e nas reuniões de planejamento – como profissionais garantem direitos de estudantes ao mesmo tempo em que o Estado utiliza de violência física e institucional contra seus funcionários? Entretanto, como podemos avaliar as situações de vulnerabilidade e a urgência de intervenção – especialmente com crianças e adolescentes marcados pela violência e discriminação de gênero e sexualidade?

Esta situação precária se repetiu em diferentes edições do Curso de Extensão realizado pela UFRJ com financiamento do MEC. De alguma maneira, parece que a extensão universitária e a formação continuada para profissionais padecem de fragilidades que se tornaram comuns à educação – contratações precárias, atraso em repasses, extrema burocratização e infraestrutura insuficiente. A descentralização das formações para professores em sexualidade e gênero para as universidades através de editais do MEC mostrou-se uma saída precária e cada vez menos sustentável. O Projeto Escola Sem Homofobia indicava a responsabilização direta do MEC no enfrentamento à violência e discriminação em uma estratégia nacional: racionalização de recursos e capilarização das ações. Ainda que a estratégia de oferta de editais teve seu valor para produção de experiências, materiais e métodos, também limitou a formação em termos de acesso, oferta [e relações políticas] das universidades. Ao assumir o protagonismo das ações, o Ministério da Educação poderia valer-se dos fluxos institucionais para atingir todos os estados e regiões do Brasil – especialmente as regiões com menor oferta de cursos e formações. A suspensão do Projeto levou à reedição de um modelo que hoje nos parece esgotado, posto que produz um esvaziamento político das ações.

As ações sobre gênero e diversidade sexual, com isso, tornam-se sazonais. Ainda que tenha oferecido editais por vários anos, não é uma obrigatoriedade, e o Ministério da Educação sai de cena quando, por algum motivo, não oferece a chamada de financiamento<sup>10</sup>. As prefeituras também não precisam assumir compromisso com continuidade, especialmente quando as formações acontecem em espaços físicos das instituições de ensino superior. As universidades, por outro lado, podem encontrar se fiar apenas em editais para desenvolver suas atividades. No caso do Projeto Diversidade Sexual na Escola, da UFRJ, à época desta

---

<sup>10</sup> Após o encerramento do curso, o Governo Federal entrou em um período de recessão e redução geral do investimento público, com especial fragilidade em ações de direitos humanos. Durante a confecção deste texto, a SECADI/MEC teve sua equipe desmontada por um governo interino golpista com projeto político não aprovado pelo sufrágio universal. Neste momento, não faz sentido aguardar linhas públicas de financiamento para o enfrentamento da violência. O caminho que se vislumbra é a ocupação dos espaços – inclusive ruas e escolas – para enfrentamento das violências e violações de gênero, sexualidade e do direito de existir.

pesquisa contava com apenas um servidor ativo da própria universidade na coordenação do Projeto – toda a equipe de formadoras e formadores, tutoras e tutores, coordenação adjunta e apoio técnico era de bolsistas de extensão (em sua maioria, vinculados às universidades públicas como alunos de graduação e pós-graduação). Quando o pagamento foi interrompido, as atividades ficaram comprometidas; e, quando da conclusão das atividades planejadas, no final de 2014 (seguida da regularização dos pagamentos), o projeto iniciou 2015 em um estado de latência por falta de pessoal<sup>11</sup>.

Ações como esta têm um impacto, reverberam nos sistemas instituídos. Mas ainda muito aquém do necessário para revertermos o quadro de violências e violações estabelecido, que serve tão bem à heteronormatividade e ao cis-sexismo.

Cursistas em greve iam às aulas. Formadores com salários atrasados concluíram o curso. O que podemos construir, para além de uma ideia messiânica e voluntarista de educação pública? O que leva a insistência?

De fato, a relação de estudantes, docentes e escola não se esgota numa explicação baseada no sofrimento e na falta. Há muita coisa que se produz na escola. Da experiência das duas turmas de 2014 do curso Gênero e Diversidade na Escola em Itaboraí, fica a escola como um espaço onde [ainda] se quer estar. A diferença continua a mobilizar afetos, corpos, desejos, movimentos, experimentações. Realizar atividades políticas e pedagógicas pode ser ocupar as escolas de desejos. Insistir em ações sobre gênero e diversidade sexual na educação pode encontrar percursos que não os projetos já instituídos, ou nomeados como específicos. A escola ainda é um espaço onde se quer estar e estabelecer parcerias. A experiência educativa não foi unilateral. Educar, aqui, constituiu-se na marcação da diferença e no exercício de diferir. Com as experiências de uma cidade periférica que realiza formações sobre sexualidade e gênero com educadores desde muito antes de editais do Ministério da Educação. De ações que educadoras e educadores realizam, antes de tudo, porque o cotidiano convoca. E buscar modos de ocupar as universidades com o cotidiano da escola – os cheiros, os sabores, os sons, os movimentos, os conhecimentos, as cores – que tanto incomodam e produzem incômodos.

---

<sup>11</sup> Em 2016, a UFRJ ofereceu uma nova versão do curso, com nova coordenação, em parceria com diversas instituições, sem financiamento público, com um quadro de colaboradores – militantes, pesquisadoras/es e estudantes de graduação e pós-graduação. Tal ação é de extrema importância no atual quadro político, mas segue em um quadro de precariedade.

## **CARTOGRAPHY OF ‘GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOLS’ FORMATION WITH TEACHERS IN ITABORAÍ / RIO DE JANEIRO / BRAZIL**

### **ABSTRACT**

The UFRJ's extension course Gender and Diversity in School (GDE) was conducted in 2014 with 50 education professionals in Itaboraí / RJ. For four months, we discuss teaching practices and interventions in schools about gender, sexuality, human rights, violence and differences. The proposed curriculum was based on production of Queer Studies and Difference Pedagogy. We worked to build in a space of collective analysis, sharing worries and experiment changes.

**Keywords:** school; teacher training; gender and sexuality.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BORTOLINI, A. S. C. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2012.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CASSAL, L. C. B.; MARTINS, B. A. **Psicologia, diversidade sexual e de gênero e políticas públicas: performances em análise**. In: SIQUEIRA, K.; DARÓS, L.; BUENO, M.; BATISTA, R. **Escritos sobre políticas públicas**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 155-164.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: BARROS, R. B.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. Texto datado de 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy, Alves .(Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: BARROS, R. B.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002, p. 65-66.

VERGUEIRO, V. **Explorando momentos de gêneros inconformes – esboços autoetnográficos**. 2013. Disponível em:  
<[https://www.academia.edu/4269977/Explorando\\_momentos\\_de\\_g%C3%AAneros\\_inconformes\\_-\\_esbo%C3%A7os\\_autoetnogr%C3%A1ficos](https://www.academia.edu/4269977/Explorando_momentos_de_g%C3%AAneros_inconformes_-_esbo%C3%A7os_autoetnogr%C3%A1ficos)>. Acesso em: 16/ jan. 2016.

Recebido em 30 de abril de 2016. Aprovado em 16 de junho de 2016.