



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLEVERSON DE OLIVEIRA DOMINGOS

**ATIVISMO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISTRITO FEDERAL**



Brasília-DF

2021

CLEVERSON DE OLIVEIRA DOMINGOS

**ATIVISMO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

Brasília-DF

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D671a Domingos, Cleverson de Oliveira
Ativismo institucional nas políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal / Cleverson de Oliveira Domingos. - Brasília, DF, 2021.
236 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional, 2021.

Orientação: Dra. Renísia Cristina Garcia Filice.

1. Ativismo institucional. 2. Gênero. 3. LGBTfobia. 4. Sexualidade. 5. Política educacional. I. Filice, Renísia Cristina Garcia. II. Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 379
CDU 37.01

CLEVERSON DE OLIVEIRA DOMINGOS

**ATIVISMO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Campo de pesquisa: Política, Gestão, Sociedade e Cultura.

Aprovada em: **26/01/2021**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice
Universidade de Brasília
Professora Orientadora - Presidenta

Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz
Universidade de Brasília
Professora Examinadora – Interna

Profa. Dra. Jaqueline Gomes de Jesus
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Professora Examinadora – Externa

Profa. Dra. Tatiana Dias Silva
Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
Professora Examinadora – Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao final do percurso do mestrado, não poderia esquecer de agradecer as pessoas e as instituições que foram especiais e fundamentais para a construção deste estudo, direta ou indiretamente.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por ter concedido afastamento para realizar esta pesquisa e o curso de mestrado, ampliando minha formação. De modo especial, à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) por terem colaborado com este estudo.

Às professoras e ao professor da SEEDF, essas seis pessoas inspiradoras, por terem contado suas trajetórias e histórias de vida e profissional, bem como por terem revelado os bastidores de uma luta incansável pelos direitos humanos e pela diversidade na SEEDF.

À minha orientadora, professora Renísia, pelas orientações precisas durante todo o percurso do mestrado. Estamos juntas e misturadas.

Às professoras Fernanda Natasha Bravo Cruz, Maria Célia Orato Selem e Tatiana Lionço pelas valiosas contribuições feitas no processo de qualificação desta dissertação.

Às professoras Jaqueline Gomes de Jesus, Tatiana Dias da Silva e Fernanda Natasha Bravo Cruz pela leitura atenta e contribuições significativas para aprimorar ainda mais o texto quando da defesa desta dissertação.

Às professoras Claudia Gribosk, Fernanda Natasha, Berenice Bento, Lucélia Pereira e Liliane Machado e aos professores Francisco José Rengifo-Herrera e Rodrigo Matos de Souza, pelos ensinamentos nos encontros formativos das aulas do mestrado.

Às amigas e aos amigos de lutas que me ajudaram com informações durante a pesquisa: Marina Reidel, Marcus Maciel, Toni Reis, Eduardo Santarelo, Cleyton Feitosa, Ludymilla Santiago, Flávio Brebis, Tchesco, Kayodê Silvério, Dhara Cristiane, Lucrécia Bezerra, Cláudia Denís, Leila D'arc, Ana José Marques, Adriana Miranda, Aldenora Macedo, Armando de Moraes, Mariana Braga, Mário Bispo e Mauro Gleisson.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG), em especial, à Rayssa, Daniel, Kelly, Adeir, Thânisia, Simone, Jaciara, Mayara e Linidelly. Como foi bom participar desse grupo e conhecer vocês!

À amiga Zilda e aos amigos Tarcísio, Fabrício e Flávio pelas escutas nesse processo.

Às amigas de mestrado Gracielle, Inara, Cecília, Juliana e Patrícia pelo apoio recebido.

À minha família, em especial, à minha mãe Graça e meu pai Igran, pelo apoio e amor.

Agradeço demais a vocês. Obrigado.

“Primeiro, desapareceram mesmo os vaga-lumes? Desapareceram todos? Emitem ainda - mas de onde? – seus maravilhosos sinais intermitentes? Procuram-se ainda em algum lugar, falam-se, amam-se apesar de tudo, apesar do todo da máquina, apesar da escuridão da noite, apesar dos projetores ferozes?”
(DIDI-HUBERMAM, 2011, p. 45).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a construção das políticas públicas de educação para diversidade de gênero e sexualidade no Distrito Federal no período de 2011 a 2020. Especificamente, foca na atuação e no ativismo institucional de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), nas maneiras como buscaram promover causas feministas e LGBTQ+ dentro do Estado, influenciando as instituições, os processos e os resultados desta ação pública. A análise buscou compreender seus perfis e trajetórias, identificando suas estratégias e interações e como o ativismo institucional e as ações públicas para educação em gênero e sexualidade foram afetados pelas mobilizações dos movimentos anti-igualitários, mudanças político-institucionais e interferências da chefia do Executivo distrital. O estudo é fundamentado na análise de políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002; MULLER, 2018), adotando como referências analíticas a Sociologia Política da Ação Pública (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a, 2012b), os estudos sobre ativismo institucional (ABERS, 2015, 2019; BRANDÃO, 2017; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; FILICE, 2010; PETTINICCHIO, 2012) e os estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação (FERNANDES, 2011; JUNQUEIRA, 2009; MADSEN, 2008; VIANNA, 2012, 2015, 2018; VIANNA; UNBEHAUM, 2006, 2016). O estudo, com abordagem qualitativa, fez revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação de um curso de formação continuada da EAPE e entrevistas narrativas com cinco professoras e um professor. A análise dos dados foi realizada por triangulação de fontes (TRIVIÑOS, 1987), sendo que as entrevistas foram analisadas por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados revelaram que docentes da EAPE e da SUBEB constroem um trabalho institucional pautado no ativismo em defesa dos direitos humanos e da diversidade, mas encontram obstáculos que interferem em sua atuação. A pesquisa identificou várias práticas ativistas adotadas pelo grupo de docentes para promover uma educação em gênero e sexualidade, tais como: formação de redes sociais; mobilização por causas temáticas na criação de cursos de formação, seminários, rodas de conversa nas escolas e produção de orientações; adequação de ações comunicativas; ativismo na criação de estruturas e instrumentos de ação pública; práticas para promover o direito ao nome social; atuação em espaços de participação social; mobilização de atores e recursos externos e internos; táticas de ajuste à administração, incluindo a invisibilização proposital e estratégica, entre outras estratégias. A atuação dos movimentos anti-igualitários, as transições no governo distrital e federal e as intervenções da chefia do Executivo distrital, em diferentes períodos, impuseram obstáculos de diferentes naturezas para a coordenação da ação pública para educação em gênero e sexualidade e para o ativismo institucional na SEEDF. Após os embates nos planos de educação, em 2015, houve alteração e redução na equipe na EAPE e SUBEB, fusão de coordenações, extinção de um núcleo de gênero e sexualidade, reformulação em instrumentos, modificação nos nomes dos cursos, eventos e documentos e mudanças na forma de atuação docente. A atuação de docentes da EAPE e da SUBEB resiste ao contexto de restrições à democracia e aos direitos humanos, lutando para dar continuidade as ações, amparando-se nos instrumentos existentes e atuando como gestoras e gestores proativos (FILICE, 2010). Portanto, ao longo do tempo em estudo, houve avanços e recuos e apesar das restrições políticas do atual contexto controverso, há continuidade da ação pública em defesa de uma educação para a diversidade, em e para os direitos humanos e livre da LGBTQfobia, do racismo e sexismo.

Palavras-chave: Ativismo institucional. Diversidade. Diversidade sexual. Gênero. LGBTQfobia. Sexualidade. Política pública de educação. Ação pública.

ABSTRACT

The research aimed to understand the construction of public education policies for gender and sexuality diversity in the Federal District, Brazil, in the period from 2011 to 2020. Specifically, it focuses on the role and institutional activism of teachers from the State Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF) in the Sub-Secretariat for Continuing Education of Education Professionals (EAPE) and in the Sub-Secretariat for Basic Education (SUBEB), in the ways they sought to promote feminist and LGBT+ causes from inside the state, influencing the institutions, processes and results of this action public. The analysis sought to understand their profiles and trajectories, identifying their strategies and interactions and how institutional activism and public actions for gender and sexuality education were affected by the mobilizations of anti-egalitarian movements, political-institutional changes and interference from the district executive's management. The study is based on the analysis of public policies (MULLER; SUREL, 2002; MULLER, 2018), adopting as analytical references the Political Sociology of Public Action (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a, 2012b), the studies of institutional activism (ABERS, 2015, 2019; BRANDÃO, 2017; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; FILICE, 2010; PETTINICCHIO, 2012) and studies of gender, sexuality and education policies (FERNANDES, 2011; JUNQUEIRA, 2009; MADSEN, 2008; VIANNA, 2012, 2015, 2018; VIANNA; UNBEHAUM, 2006, 2016). The study, with a qualitative approach, carried out a bibliographic review, documentary research, observation of an continuing education course for education professionals and narrative interviews with six teachers. Data analysis was performed by triangulation of sources (TRIVIÑOS, 1987), and the interviews were analyzed using discursive textual analysis (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). The results revealed that teachers from EAPE and SUBEB build an institutional work based on activism in defense of human rights and diversity, but they found obstacles that interfere with their performance. The research identified several activist practices adopted by the group of teachers to promote education in gender and sexuality, such as: formation of social networks; mobilization for thematic causes in the creation of training courses, seminars, conversation circles in schools and production of guidelines; adequacy of communicative actions; activism in the creation of structures and instruments of public action; practices to promote the right to a social name; performance in spaces of social participation; mobilization of external and internal actors and resources; management adjustment tactics, including purposeful and strategic invisibility, among other strategies. The performance of anti-egalitarian movements, transitions in the district and federal government and interventions by the district executive's management, in different periods, imposed obstacles of different natures for the coordination of public action for gender and sexuality education and for institutional activism at SEEDF. After the confrontations in the education plans, in 2015, there was a change and reduction in the team at EAPE and SUBEB, fusion of coordinations, extinction of a gender and sexuality nucleus, reformulation of instruments, modification of the names of courses, events and documents and changes in the way of teaching performance of teachers. The work of EAPE and SUBEB teachers resists the context of restrictions on democracy and human rights, striving to continue the actions, drawing on existing instruments and acting as proactive managers (FILICE, 2010). Therefore, over time under study, there were advances and retreats and despite the political restrictions of the current controversial context, there is continuity of public action in defense of an education for diversity, for human rights and free from LGBTphobia, racism and sexism.

Keywords: Institutional activism. Diversity. Sexual diversity. Gender. LGBTphobia. Sexuality. Public education policies. Public action.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEDH	Coordenação de Educação em Direitos Humanos
CEDIV	Coordenação de Educação em Diversidade
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CREAS da Diversidade	Centro de Referência Especializado da Diversidade Sexual, Étnico-Racial e Religiosa
DECRIN	Delegacia Especial de Repressão aos crimes por discriminação racial, religiosa ou por orientação sexual ou contra a pessoa idosa ou com deficiência
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – conhecida como Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDE	Curso Gênero e Diversidade na Escola
GEDHD	Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTFOBIA	Lesbofobia, gayfobia, bifobia e transfobia
LGBT+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero
LGBTQIA+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queers</i> , Questionadoras, Intersex, Indecisas, Assexuadas e Aliadas e outras mais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
NUADGS	Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE-DF	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDESTMIDH	Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Procedimentos teórico-metodológicos	23
1.2 Quem são as professoras e o professor coparticipantes da pesquisa?	26
1.3 Análise qualitativa dos dados.....	32
2 POLÍTICA PÚBLICA E ATIVISMO INSTITUCIONAL: MARCO TEÓRICO ..	34
2.1 Análise das políticas públicas como ação pública	34
2.2 Arranjos de instrumentos: a regulação e a instrumentação da ação pública	38
2.3 Ativismo institucional: relações entre Estado-movimento social	43
3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA POLÍTICA EDUCATIVA NO BRASIL	51
3.1 Sexualidade, gênero, cisheteronormatividade, LGBTfobia e educação	51
3.2 Movimentos sociais e construção democrática no Brasil	57
3.3 Gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais no Brasil	63
4 GESTORAS PROATIVAS E GESTORES PROATIVOS: TRAJETÓRIAS	72
4.1 Os contextos de atuação na SEEDF: EAPE e SUBEB	72
4.2 Perfis e múltiplas filiações de docentes da EAPE e da SUBEB	77
4.3 Gestoras proativas e gestores proativos: trajetórias entre Estado-movimentos sociais ..	82
5 ATIVISMO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISTRITO FEDERAL	91
5.1 Microcontextos, redes e cultivo de relacionamento.....	92
5.2 Perseguindo oportunidades: a criação de cursos e eventos na EAPE	96
5.3 Ativismo para criação de estruturas de coordenação de políticas de educação	103
5.4 Instrumentos de ação pública distritais: ativismo na orientação da ação do Estado	117
5.5 Ativismo institucional para promover o direito ao nome social	131
5.6 “Abrindo e caçando caminhos”: perseguir oportunidades e mobilização por causas ...	136
5.7 Atuação em espaços de participação social	141
5.8 Redes sociais, parcerias e mobilização externa e interna.....	143
6 MUDANÇAS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS: IMPACTOS E RESISTÊNCIA 149	
6.1 O período a partir de 2015: as mudanças político-institucionais e os obstáculos.....	149
6.2 Vida ameaçada e prática pedagógica controlada: a perseguição de docentes ativistas.	163
6.3 Invisibilização proposital e estratégica como prática de ativismo e sobrevivência	168
6.3.1 “Gênero não, meninas e meninos!”: invisibilização proposital e políticas de censura .	170

6.3.2 A “manha do capoeirista”: invisibilização proposital e estratégica na EAPE.....	173
6.3.3 “Invisibilização proposital” na SUBEB para o combate à LGBTfobia na escola.....	177
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
8 PRODUTOS TÉCNICOS: NOTA TÉCNICA E CARTA DE SERVIÇOS.....	195
8.1 Nota Técnica sobre Política Pública para Educação em Gênero e Sexualidade no DF	197
8.2 Carta de Serviços Públicos de educação, assistência, saúde, segurança e justiça	209
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Tópico-guia das entrevistas narrativas.....	226
APÊNDICE B – Cursos da EAPE quanto à diversidade sexual (2011-2020)	227
APÊNDICE C – Organogramas no âmbito da SUBEB.....	228
APÊNDICE D – Estruturas administrativas e hierárquicas da EAPE	231
ANEXO A – Autorização para pesquisa	233
ANEXO B – 1º e 2º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade	234
ANEXO C – Encontro de Formação em Diversidade e Educação, Bienal e Cursos.....	235
ANEXO D – Fórum da Diversidade da SUBEB e Reunião Intersetorial.....	236

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, no campo de pesquisa Política, Gestão, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília (UnB). O estudo aborda as dinâmicas de construção das políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal a partir da análise do ativismo institucional e das trajetórias de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com comprometimento com as agendas políticas e os projetos coletivos dos movimentos sociais da diversidade e dos direitos humanos. A pesquisa teve como objetivo compreender a construção das políticas públicas de educação para diversidade de gênero e sexualidade no Distrito Federal no período de 2011 a 2020, ao analisar as práticas de ativismo institucional, interações e trajetórias de educadoras e educadores da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

O interesse em pesquisar as políticas educacionais para gênero e diversidade sexual no Distrito Federal surgiu quando fiz a especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Goiás entre 2014 a 2015. Na época, mapeei as ações da SEEDF entre 2011 a 2014 e foi notável a criação de novos arranjos e instrumentos que viabilizaram políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos, incluindo os enfoques de gênero e sexualidade (DOMINGOS, 2016). A partir de então, mantive o interesse em aprofundar os estudos nesta área. Naquela época, percebia o “Estado” como entidade central, esquecendo seus atores, sua heterogeneidade e as interações entre Estado-sociedade. E embora soubesse da existência de professoras e professores com comprometimento com essas causas, ainda não tinha refletido sobre o papel e a relevância daquelas e daqueles que habitam a EAPE e a SUBEB para que ações públicas nesta área fossem produzidas na SEEDF. Este trabalho pretende retratar um pouco desse aspecto.

As políticas públicas são construídas pela ação e interação de múltiplos e heterogêneos atores individuais e coletivos, estatais e sociais, e para compreendê-las é preciso que o olhar que busca analisar as políticas públicas se aplique aos atores e às estratégias postas em ação (MULLER; SUREL, 2002). Dessa forma, a presente dissertação volta o olhar para a ação de professoras e professores do nível intermediário da SEEDF, atuantes na EAPE e SUBEB, na busca pela materialização e coordenação de políticas de educação para a diversidade de gênero e sexualidade. A coordenação de políticas é uma “estratégia de ação que articula, em torno de objetivos específicos, uma pluralidade de recursos e atores” (CRUZ, 2017, p. 37). Busca-se

compreender o papel ativo das professoras e professores na produção de ações comprometidas com a promoção da igualdade de gênero e de sexualidade e o enfrentamento do sexismo e da LGBTfobia¹ e as oportunidades e os obstáculos que encontraram neste percurso. Tais docentes, ao mesmo tempo em que buscam proativamente oportunidades para defender causas (ABERS, 2019) de movimentos feministas, negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras mais identidades (LGBT+), são responsáveis por difundir e implementar as diretrizes nacionais e distritais da política pública de educação para a diversidade e direitos humanos, mobilizando diferentes recursos, instrumentos e atores estatais e não estatais para produzir ações públicas.

As professoras e os professores da EAPE e SUBEB são “gestoras proativas” e “gestores proativos” (FILICE, 2010) porque conhecem as diretrizes nacionais e distritais das políticas educacionais para a diversidade e os direitos humanos, têm forte envolvimento com vários movimentos sociais e com suas agendas políticas, reconhecem a desigualdade social em suas dimensões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outros marcadores sociais da diferença. São pessoas com leitura e propriedade na temática da diversidade e dos direitos humanos. São convictas da necessidade de combater as desigualdades e criam estratégias para enfrentá-las. Buscam promover os direitos das mulheres e LGBT+ na SEEDF, a despeito dos obstáculos que encontram, inclusive, orçamentários e oriundos da cultura de sexismo, misoginia, machismo, LGBTfobia e preconceitos. Como afirma Filice (2010, p. 138), gestoras e gestores proativos “envidam muitos esforços para viabilizar o que compreendem como direito à cidadania [...] cientes da centralidade da educação para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa”.

Nesse sentido, buscamos compreender suas trajetórias no intuito de perceber como o ativismo em defesa dos direitos humanos e da diversidade, causas feministas, étnico-raciais e LGBT+ foi formado, bem como identificar suas práticas ativistas visando entender como operaram mudanças nas políticas públicas de educação para diversidade e direitos humanos, com enfoque na diversidade sexual e de gênero na SEEDF. O fato de ser professor da SEEDF e ter conhecido durante a minha trajetória acadêmica e profissional outras professoras e

¹ Adotamos o termo LGBTfobia respeitando a deliberação da 3ª Conferência Nacional LGBT, em 2016, em que ativistas optaram pelo termo para, dentre outras coisas, demarcar que esse fenômeno tem manifestações específicas e atinge diferentemente cada identidade LGBT+. Assim, o conceito de homofobia, comum na literatura, é distinguido em lesbofobia, gayfobia/homofobia, bifobia e transfobia (BRASIL, 2016). Após a conferência, notou-se o uso da expressão LGBTifobia, sendo a letra I de intersexofobia. Há outras siglas, como LGBTQIAfobia que buscam abranger outras identidades sexuais e/ou de gênero e os termos lesbofobia, gayfobia, bifobia, bigênerofobia, transfobia, travestifobia, transgênerofobia, *queer*fobia, intersexofobia, aliadofobia e assexofobia (MAIO; OLIVEIRA JUNIOR, 2016). Neste texto poderá aparecer o conceito de homofobia, pois a literatura acadêmica usada neste trabalho foi elaborada num período em que o termo LGBTfobia não era utilizado.

professores que se engajam no trabalho de levar a discussão sobre os direitos humanos e a diversidade de gênero, raça/etnia e sexualidade para profissionais da educação no Distrito Federal é um dos motivos para a proposição deste estudo. Esperamos mostrar que tais docentes constituíram um movimento de defesa de políticas públicas educacionais para diversidade e direitos humanos enquanto direito, contemplando a diversidade de gênero e sexualidade, e com isso produziram várias estratégias e mobilizaram recursos e atores para concretizar este objetivo.

A problematização deste estudo gira em torno do ativismo institucional de professoras e professores da EAPE e da SUBEB nas políticas públicas para educação em gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, explora as restrições que foram impostas pela conjuntura sociopolítica conservadora contrária as agendas feministas e LGBTQ+ na educação e pelas intervenções da chefia do Executivo distrital nestes órgãos. O ativismo institucional é entendido, de acordo com Abers (2015, p. 148), como “um tipo de ação que visa promover projetos políticos ou sociais percebidos pelo ator como de natureza pública ou coletiva”. Destarte, esta pesquisa é fundamentada pela literatura sobre as relações entre Estado e sociedade que destacam a atuação de ativistas institucionais (ABERS, 2015, 2019; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; PETTINICCHIO, 2012) e gestores proativos (FILICE, 2010) como atrizes e atores estratégicos na construção e mudança das políticas públicas. Neste estudo, concordamos com Pereira (2018, 2020) que é preciso “trazer os governos de volta” à análise das relações entre movimentos sociais e Estado no Brasil, tendo em vista que as intervenções das chefias do Poder Executivo criam barreiras para ação de ativistas LGBTQ+ e da diversidade e dos direitos humanos como um todo.

Nesta pesquisa, abordamos também aspectos do ativismo institucional na política pública de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, com um olhar mais voltado para ações que docentes que entrevistamos fizeram para coordenar a ação pública para educação em gênero e sexualidade, com vistas a promoção dos direitos humanos de LGBTQ+ e enfrentamento da LGBTQfobia. É importante frisar que não trazemos todas as ações que são ou foram desenvolvidas nesse campo. A atuação da EAPE e da SUBEB é muito ampla. São os dois principais departamentos da SEEDF que produzem ações públicas das agendas de direitos humanos e diversidade. Essas agendas englobam, conforme Carreira (2015), as demandas de múltiplos coletivos em torno de questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, medidas socioeducativas, educação de pessoas encarceradas e

educação ambiental. Portanto, o trabalho realizado por docentes da EAPE e SUBEB extrapola as ações específicas no campo dos direitos humanos relativos à diversidade sexual e de gênero.

Este estudo trata das políticas públicas para educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual por vários motivos. Um deles é a controvérsia pública que a educação para a igualdade de gênero e a educação para a sexualidade suscitam há muito tempo e atualmente no campo da educação brasileira. As discussões sobre a sexualidade na escola brasileira datam do início do século XX, mas até hoje o campo educacional não superou o debate sobre se e como a escola pode atuar nessa área com estudantes. Essa controvérsia continua bastante viva, sendo uma questão política e pedagógica central nos debates atuais sobre as políticas públicas de educação, revelando as tensões e disputas entre grupos de interesse com diferentes valores, ideias e interesses: ativistas feministas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades mais (LGBT+), organizações de saúde, políticos, ativistas cristãos conservadores, acadêmicos, funcionários públicos, entre outros.

As políticas públicas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual no Brasil enfrentam intensas resistências e estratégias políticas de censura, desmonte e desinstitucionalização. Elas são o alvo das contemporâneas *guerras do sexo* (RUBIN, 2017) e das *cruzadas antigênero* (JUNQUEIRA, 2018, 2019). Após um período de experimentação democrática do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o Brasil vive um momento de inflexão no que diz respeito às pautas de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação. Mas esse processo começou no governo PT, tendo como um ponto marcante o veto por parte da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) do Projeto Escola Sem Homofobia no ano de 2011. Entre 2013 a 2014, os grupos religiosos e conservadores (Igreja Católica, Frente Parlamentar Evangélica e Movimento “Escola Sem Partido”, para citar alguns) atuaram para a retirada, também, dos termos gênero e sexualidade dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2016 e 2017. As campanhas antigênero alcançaram escala mundial e, além de terem afetado a efetivação dos direitos humanos e das políticas educacionais brasileiras, contribuíram para a vitória eleitoral do governo de extrema-direita do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-Atual) que defende agendas ultrarreacionárias e ultraliberais que negam e retiram direitos.

No Distrito Federal, o cenário político também é de tentativas de interdição da agenda política da igualdade de gênero e LGBT+ e das políticas de educação em gênero e sexualidade, mesmo que haja avanços. No ano de 2015, a Bancada Evangélica da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), seguindo os passos da Bancada Evangélica do Congresso Nacional, atuou para excluir do Plano Distrital de Educação (PDE-DF) diversas estratégias que previam

ações para o enfrentamento da discriminação étnico-racial, de gênero e sexualidade, argumentando que eram “ideologia de gênero” - uma retórica elaborada pela Igreja Católica e grupos ultraconservadores religiosos contra os direitos sexuais e reprodutivos que tem afetado os direitos e as garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, 2019). A Bancada Evangélica do Distrito Federal também propôs projetos de lei inspirados no Escola Sem Partido e outros, como o Projeto de Lei nº 137/2015 que previa que o tema “valores de ordem familiar” fosse trabalhado de forma transversal no currículo escolar do Distrito Federal.

Em razão do contexto conservador e devido à mudança no governo distrital, as ações institucionais da SEEDF voltadas para educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual sofreram várias transformações. Houve algumas mudanças nas professoras e professores que estavam à frente do trabalho na EAPE e na SUBEB, assim como nas coordenações regionais de ensino, com redução da equipe e modificações na estrutura administrativa, revelando que os arranjos de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos perderam relevância institucional. Novas transformações ocorreram na conjuntura política federal e distrital após o plano nacional e distrital de educação. E todo esse contexto, marcado por *golpe/impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), eleições de 2018, nova transição no governo federal e distrital, impactou ainda mais nas ações da SUBEB e EAPE e nas capacidades e resultados do ativismo institucional de docentes em termos de produção de ações públicas com o enfoque na diversidade sexual e de gênero.

A conjuntura política não é favorável às pautas da igualdade de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais. Nos últimos anos, os movimentos anti-igualitários reagiram a trajetória de avanços graduais conquistados pelos movimentos feministas e LGBTQ+ no que diz respeito ao reconhecimento de direitos humanos e à produção de políticas públicas. Tais avanços vêm ocorrendo há algum tempo e com intensidade nas primeiras décadas do século XXI. Em razão das lutas históricas dos movimentos feministas e LGBTQ+ e suas aproximações com o Estado e partidos políticos, assim como de influências de regulações transnacionais, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, principalmente, do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi produzido um conjunto de ações públicas para enfrentar os problemas complexos do sexismo e da LGBTQfobia, desencadeando um processo de institucionalização das políticas públicas de ação afirmativa e de arranjos voltados para a promoção de direitos e o combate às desigualdades e violências de diversas ordens.

Em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada no Ministério da Educação (MEC). Em 2011, foi reconfigurada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). A criação da

SECADI possibilitou que temas marginalizados e ausentes das políticas de educação fossem canalizados para a agenda educacional, como gênero, raça/etnia e diversidade sexual (VIANNA, 2018). Em 2004, o Programa Brasil Sem Homofobia foi lançado, com ações públicas para a população LGBT+, sendo a SECADI responsável por executar o eixo sobre o direito à educação (FERNANDES, 2011). Assim, muitas ações de promoção da igualdade de gênero e o enfrentamento da LGBTfobia nas escolas foram produzidas. Entretanto, em 2019, a SECADI foi extinta pelo governo federal de Jair Messias Bolsonaro (2019-Atual), transformada em Secretaria de Modalidades Avançadas de Educação, que não explicita se a população LGBT+ é contemplada em suas ações e programas.

Todo esse contexto chamou atenção para compreender os efeitos dos movimentos conservadores nas políticas educacionais e examinar como docentes que trabalham e militam com essas pautas na SEEDF perceberam, enfrentaram e tiveram suas ações restringidas por essa conjuntura política. É diante desse cenário político, marcado por tensões e recuos nas políticas educacionais de gênero e diversidade sexual que escrevemos esta dissertação. Nesse contexto, houve o crescimento de pesquisas sobre gênero e diversidade sexual nas políticas de educação, sobretudo a partir de 2008 (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). A maior parte dos estudos analisou o nível nacional, focando em ações e programas promovidos pelo Ministério da Educação (DANILIAUSKAS, 2011; FERNANDES, 2011; MADSEN, 2008; MELLO; FREITAS; PEDROSA; BRITO, 2012; VIANNA, 2018) ou no nível das escolas. São raras investigações sobre as experiências empreendidas pelas secretarias de educação em nível estadual, distrital e municipal e sobre quem são as pessoas que estão à frente deste trabalho.

No Distrito Federal, existem ações individuais e coletivas por parte de uma série de movimentos, redes e organizações sociais e estatais, voltadas a sensibilizar e formar profissionais da educação e estudantes, no que tange ao combate ao sexismo, ao machismo e à LGBTfobia e a importância do respeito à diversidade sexual e de gênero. Mesmo assim, as pesquisas são escassas. Poucos estudos se interessaram em analisar essas ações, os atores coletivos e individuais que as desenvolvem, suas ideias, articulações e as dinâmicas e os resultados dos processos de construção desta ação pública. Assim, este estudo tem importância acadêmica porque busca ampliar a produção de pesquisas sobre as políticas públicas educacionais para gênero e diversidade sexual no Distrito Federal, além de demonstrar a contribuição de professoras e professoras da EAPE e da SUBEB para a produção destas políticas na SEEDF, difundindo conhecimentos sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual em prol de uma educação contra a LGBTfobia, e também antissexista e antirracista.

Diante da relevância do tema abordado, da controvérsia pública que ele suscita e da escassez de estudos sobre as políticas educacionais para diversidade de gênero e sexualidade no Distrito Federal, bem como do pouco conhecimento sobre como atuam professoras e professores da SEEDF, na EAPE e na SUBEB, para coordenar essas políticas e promover uma educação para a igualdade de gênero e sexualidade, a presente pesquisa busca responder as seguintes questões de pesquisa: como ocorreu a construção das políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal, considerando o período de 2011 a 2020, a partir da atuação, ativismo institucional e interações de docentes da EAPE e da SUBEB? E como a conjuntura política que se desenhou a partir das disputas em torno da agenda da igualdade de gênero no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação e as mudanças de governo distrital em 2015 e 2019 impactaram a produção de ações para promoção da educação em gênero e sexualidade e as práticas de docentes da EAPE e da SUBEB?

Diante dessas questões norteadoras, o presente estudo teve por objetivo geral compreender a construção das políticas públicas de educação para diversidade de gênero e sexualidade na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no período de 2011 a 2020, ao analisar a atuação e o ativismo institucional de docentes da EAPE e da SUBEB. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Compreender o perfil e as trajetórias de docentes da EAPE e da SUBEB que coordenaram a ação pública de educação para diversidade e direitos humanos, buscando viabilizar a educação em gênero e sexualidade enquanto direito e política de educação a ser promovida na formação de profissionais da educação e estudantes.
- Identificar as práticas de ativismo institucional e as interações de docentes da EAPE e da SUBEB para produzir a ação pública para educação em gênero e sexualidade.
- Analisar como o ativismo institucional de docentes da EAPE e SUBEB e as ações da SEEDF foram afetados pela conjuntura sociopolítica adversa às agendas feministas e LGBT+ nos planos de educação, pelas transições de governos e pelas intervenções da chefia do Executivo distrital nesses órgãos.
- Produzir uma Nota Técnica para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com demandas e recomendações para a produção e o fortalecimento das políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, com enfoque na diversidade sexual e de gênero e no enfrentamento da LGBTfobia.

Para atingir os objetivos, a pesquisa insere-se no campo da análise de políticas públicas, compreendendo as políticas educacionais sob o prisma da ação pública. Utilizamos a Sociologia Política da Ação Pública, fundamentada em Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 48),

que é uma abordagem “que estuda as interações entre os indivíduos, os inter-relacionamentos, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, as regras do jogo, os conflitos”. A Sociologia Política da Ação Pública investiga os modos de agregação e intercâmbio entre atores individuais e coletivos, bem como os fatores de transformação das políticas públicas, dando ênfase para os grupos de interesse e aos movimentos sociais que são atores relevantes na mudança das políticas públicas e na contestação da ordem política (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a). Como afirmam Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 48), “trata-se de uma sociologia da ação coletiva no seio das organizações e das redes políticas ou privadas”. Nessa perspectiva, a análise da política pública parte das interações entre os atores (pessoas, grupos e/ou organizações) para entender como se produzem as políticas públicas, considerando também a interação entre atores, referenciais, instituições, processos e resultados.

As políticas públicas são compreendidas a partir de uma perspectiva construtivista, enquanto construções sociais da realidade, matrizes cognitivas e normativas, “ideias *em ação*” (MULLER, 2018, p. 60, grifo do autor) e “um conjunto de ideias institucionalizadas” (FOUILLEUX, 2011, p. 93). Também buscamos perceber como as professoras e o professor se engajaram na produção de “instituições”, no caso, de estruturas organizacionais e instrumentos para produzir a ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, promovendo a educação em gênero e sexualidade. Assim, destacamos suas mobilizações, bem como suas crenças, motivações e valores. As pessoas são portadoras de referenciais e esses interferem na sua atuação, nos processos estatais e na ação pública como um todo. Como afirma Fouilleux (2011, p. 91), “as ideias são encarnadas, defendidas pelos atores”. Nessa perspectiva, as políticas públicas decorrem de um processo de construção de sentidos. Além de focalizar os referenciais e a ação, consideramos tanto as restrições das estruturas sociais quanto a margem de liberdade para agir dos atores (MULLER, 2018).

Este trabalho considera também perspectivas decoloniais (GROSFUGUEL, 2008, 2016; LUGONES, 2014; QUIJANO, 2002, 2005) para compreender a reprodução das hierarquias e desigualdades construídas pelo sistema-mundo colonial, moderno, capitalista, racista, patriarcal e cisheteronormativo na realidade social contemporânea. A pesquisa situa-se nos estudos de gênero e sexualidade na educação, compreendendo que raça/etnia, gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricas e a escola é uma instituição generificada, racializada e sexualizada (LOURO, 2000, 2008). A investigação liga-se especialmente aos estudos que analisam as relações entre Estado e movimentos sociais na produção das políticas públicas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual no Brasil (DANILIAUSKAS, 2011; FERNANDES, 2011; MADSEN, 2008; MELLO; FREITAS; PEDROSA; BRITO, 2012;

VIANNA; UNBEHAUM, 2006, 2016; VIANNA, 2012, 2015, 2018). A partir disso, procura refletir sobre os avanços, as controvérsias, os entraves e os desafios envolvidos no processo de produção da ação pública para o combate às discriminações de gênero e sexualidade na escola.

As professoras e os professores que trabalham na EAPE e na SUBEB com as agendas da diversidade e dos direitos humanos têm forte engajamento com as lutas e causas de vários movimentos sociais. Por isso, compreendemos que são ativistas da educação, dos direitos humanos e da diversidade e reconhecemos que, no conjunto dessas agendas, cada um/a construiu uma relação maior com determinadas pautas que outras. Tais agentes compartilham de ideários de transformação da sociedade, de defesa dos direitos humanos, de valorização e reconhecimento das diferenças e superação das desigualdades. Por isso, fazem alianças e estabelecem parceiras internas e externas com outros atores. Na SEEDF, atuaram fazendo negociações e sabendo aproveitar as oportunidades políticas. Assim, tiveram um papel relevante na criação de cursos de formação de profissionais da educação e de instrumentos de políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos.

Para melhor compreender suas estratégias, as práticas de ativismo, as dinâmicas, as transformações nesta ação pública e os resultados obtidos, como técnica de pesquisa, realizamos entrevistas com docentes com envolvimento com o processo de construção das políticas públicas de educação para a diversidade e dos direitos humanos no Distrito Federal, sendo o critério para participar do estudo a atuação na EAPE ou na SUBEB, ou em ambas subsecretarias, em qualquer período dos governos distritais de Agnelo Queiroz (2011-2014), Rodrigo Rollemberg (2015-2018) ou Ibaneis Rocha (2019-atual). A amostragem foi intencional e por conveniência, ou seja, selecionamos pessoas que acreditamos que forneceriam testemunhos que colaborariam como fontes de informação, e que se mostraram acessíveis, sendo que parte delas foi constituída a partir da rede de contatos deste pesquisador e outra parte por conta de indicações de colegas de profissão e participantes da pesquisa.

No total, foram realizadas seis entrevistas narrativas, em que dialogamos com cinco professoras e um professor. No processo de pesquisa, recebemos indicações de mais pessoas, inclusive, provenientes de outros órgãos do governo do Distrito Federal e do movimento LGBT+ local, mas centramos o estudo na atuação de docentes da EAPE e da SUBEB, pois tais profissionais têm um papel relevante, com poder de influir e criar esta ação pública dentro da SEEDF. A partir do aporte teórico multidisciplinar do Campo de Públicas, pode-se dizer que essas pessoas estão ou estiveram na posição de “burocratas de médio escalão”, ou seja, em cargos que designam uma posição intermediária entre o topo e a base (PIRES, 2012), no caso, entre “burocratas de alto escalão” (chefias superiores) e “burocratas de nível de rua”

(profissionais da educação que estão nas escolas). Muitas indicações recebidas coincidiram, evidenciando que as pessoas atuantes nesta área na SEEDF são poucas. Após entrevistar docentes que atuaram em diferentes períodos governamentais do Distrito Federal, desde o governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), passando pelo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) e de Ibaneis Rocha (2019-Atual), julgamos que havia representatividade do recorte temporal definido e dados suficientes para análise. Então, finalizamos a realização de novas entrevistas.

A expectativa com este estudo é contribuir para construção de uma memória sobre como vêm ocorrendo os processos de mobilização coletiva e da produção da ação pública para educação em gênero e sexualidade, com enfoque na diversidade sexual e de gênero, dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Destacamos as ações de cinco professoras e um professor que criam e perseguem oportunidades para defender causas contenciosas (ABERS, 2019), em interação com mais docentes e atores. Esperamos demonstrar o quanto a conjuntura conservadora destes tempos de “ideologia de gênero” e Escola Sem Partido, as transições nos governos distrital e federal e as intervenções da chefia do Executivo distrital na EAPE e na SUBEB desencadearam mudanças institucionais e na atuação de tais docentes, impondo obstáculos para o ativismo institucional e as ações de educação para enfrentar violências e desigualdades de gênero e sexualidade no Distrito Federal.

Feitas essas considerações, a presente dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo – **“Percursos metodológicos”** – apresenta como foi realizada a investigação.

O segundo capítulo – **“Política pública e ativismo institucional: marco teórico”** – apresenta o referencial teórico adotado que articula os conceitos de ação pública, arranjos, instrumentos de ação pública, regulação e ativismo institucional, para situar teoricamente a posterior análise das dinâmicas de construção das políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no contexto do Distrito Federal e das práticas de ativismo institucional das professoras e do professor da EAPE e/ou SUBEB que entrevistamos.

O terceiro capítulo – **“Gênero e sexualidade na política educativa no Brasil”** – faz uma abordagem conceitual sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, expressão e identidade de gênero e diversidade sexual, ressaltando a importância de fazer ações nas escolas sobre essas dimensões da vida humana, visando a desconstrução de preconceitos, discriminações e desigualdades. A partir da perspectiva decolonial, destaca que a sociedade brasileira é estruturada por múltiplas hierarquias e que os movimentos sociais contemporâneos de mulheres, negros e LGBTQ+ lutam contra as ideologias capitalistas, racistas, patriarcais e cisheteronormativas do sistema-mundo colonial moderno. Em seguida, faz um breve panorama

das lutas dos movimentos feministas e LGBTQ+ por políticas públicas de educação que tratam de gênero, sexualidade e diversidade sexual e as tensões e controvérsias em torno da construção dessas políticas no Brasil.

O quarto capítulo – **“Gestoras proativas e gestores proativos: trajetórias”** – apresenta o contexto de atuação e as trajetórias das professoras e do professor, desvelando seus perfis no intuito de perceber como o ativismo em defesa das causas dos direitos humanos e da diversidade foi formado, e como suas trajetórias expressam os trânsitos fluidos entre o Estado e a sociedade civil.

O quinto capítulo – **“Ativismo institucional nas políticas de educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal”** – disserta sobre as práticas de ativismo institucional e as interações em redes para que ações públicas de educação para diversidade e direitos humanos sejam produzidas na SEEDF, destacando algumas ações específicas em torno da diversidade sexual e de gênero visando ao enfrentamento da LGBTQfobia.

O sexto capítulo – **“Mudanças político-institucionais: impactos e resistências”** – busca compreender como o ativismo institucional e as ações públicas de educação para gênero e sexualidade foram impactados e fragilizados pela conjuntura sociopolítica contrária à agenda da igualdade de gênero e sexualidade e pelas mudanças institucionais ocorridas na SEEDF a partir de 2015. As interferências da chefia do Executivo distrital na SUBEB e na EAPE e a resistência de docentes nesses órgãos são identificadas e demonstradas.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese da pesquisa realizada, ressaltando os avanços, os retrocessos e os desafios na construção de políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal. Também sublinhamos o legado das professoras e professor que entrevistamos. Refletimos sobre as práticas de ativismo institucional identificadas na pesquisa e apontamos perspectivas para estudos futuros.

Como produto do mestrado profissional, produzimos uma Nota Técnica com recomendações para a SEEDF no sentido de fortalecer as políticas públicas para educação em gênero e sexualidade, com vistas a promoção da cultura de respeito e direitos humanos e ao enfrentamento das violências e das desigualdades provenientes da LGBTQfobia, do sexismo, do machismo e do racismo. Além disso, apresentamos uma Carta de Serviços Públicos, com indicações sobre as redes de educação, assistência, saúde, segurança pública e justiça que oferecem serviços que podem ser acionados por profissionais da educação para orientar estudantes LGBTQ+, suas famílias e quem necessite. Assim, buscamos difundir os serviços existentes e fomentar a formação continuada nestas temáticas para a promoção de uma cultura de direitos humanos e de valorização e aceitação às diferenças.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O interesse em pesquisar sobre as dinâmicas de construção das políticas de educação para diversidade de gênero e sexualidade no Distrito Federal, a partir da atuação e das narrativas de professoras e professores da SEEDF que atuam/atuaram na EAPE e na SUBEB, é calcado no reconhecimento de que as suas práticas de ativismo institucional são um dos principais fatores que desencadeia processos de construção institucional e da ação pública para educação em gênero e sexualidade, visando o enfrentamento do sexismo, da LGBTfobia e a promoção da cultura de respeito à diversidade sexual e de gênero na educação distrital, formando profissionais da educação e estudantes. Assim, conhecer melhor quem são tais professoras e professores, suas trajetórias, crenças e valores, por meio de suas narrativas sobre histórias de vida, bem como compreender suas estratégias de atuação e interações tornou-se o foco central desta dissertação.

Este capítulo apresenta os percursos teóricos e metodológicos que nortearam o estudo. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2010) de natureza exploratória e descritiva que buscou entender em profundidade o contexto distrital e os múltiplos significados trazidos pelas professoras e professor, coparticipantes da pesquisa, por meio das suas narrativas, histórias e experiências. Conforme Gatti e André (2010, p. 30), na abordagem qualitativa “é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas”. Assim, desenvolvemos um engajamento forte com a realidade investigada e uma relação próxima com as pessoas que dialogamos, tendo em vista que são agentes sociais e razão de ser de toda a ciência social, além de entendermos que o conhecimento é construído nessa interação com as pessoas e o contexto social.

Nesta pesquisa, reconhecemos que todo conhecimento é parcial e situado (GROSFOGUEL, 2016). Concordamos com Grosfoguel (2016, p. 46) que a “produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do ‘sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista’”. Assumimos que existem influências de diversas ordens neste estudo. Pesquisar, escolher temas, produzir problemas, definir uma linha de investigação, por si só, já constituem questões interessadas e, portanto, não neutras. Igualmente, a formação do conhecimento está relacionada ao pertencimento social do/a pesquisador/a, notadamente seus pertencimentos de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros marcadores (SCHMIDT, 1994). Portanto, nos afastamos da postura racionalista que

moldou os fundamentos da ciência moderna, neutralizando a subjetividade e impondo os critérios de objetividade, imparcialidade e universalidade, como uma forma de se estabelecer como legítima e dissimular interesse e seu poder (SCHMIDT, 1994).

A ciência é uma construção social e histórica do conhecimento e produto da criação humana. A produção do conhecimento científico é interessada e política, passa necessariamente por interesses e visões de mundo socialmente referenciados. A escolha de qualquer tema ou problemática de pesquisa mobiliza as experiências, motivações, crenças, valores, interesses e contingências de quem pesquisa. Baseado nessas premissas, assumi em momentos deste texto como postura metodológica o meu *lugar de fala*, deixando transparecer minhas múltiplas identidades, não só como pesquisador, mas também como professor da SEEDF e ativista feminista e LGBTQ+ comprometido com a construção de uma educação para a diversidade e em e para os direitos humanos. Também usei a primeira pessoa do plural, o nós, por entender que este trabalho é construído coletivamente por várias mãos e pensamentos, em que se imbricam tanto eu quanto minha orientadora e coparticipantes da pesquisa.

1.1 Procedimentos teórico-metodológicos

O processo investigativo passou por constantes desconstruções e reconstruções. Estive atento e aberto ao processo, bem com as modificações que ocorreram, reorientando constantemente o olhar, o próprio caminho e o caminhar. O desenvolvimento metodológico foi fincado numa proposta de métodos combinados (FILICE; CARNAÚBA, 2019) que envolveu diferentes técnicas, que ocorreram de forma separada e/ou concomitante: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, anotações de campo e, por fim, entrevistas narrativas.

A **pesquisa bibliográfica** envolveu estudos sobre políticas públicas, ação pública e seus instrumentos, regulação e ativismo institucional e também políticas públicas de educação no Brasil em sua interface com as agendas de gênero e sexualidade.

A **pesquisa documental** envolveu consultas a um vasto conjunto de documentos oficiais e públicos, como planos de governo, planos de políticas nacionais, plano plurianual, relatórios de gestão da SEEDF, plano de ação da SUBEB, catálogo e propostas de cursos da EAPE, entre outras legislações federais e distritais e publicações do governo envolvendo gênero e sexualidade. Para compreender os processos de mudança institucional, as movimentações de pessoas e como as temáticas de gênero e sexualidade apareceram ou sumiram da estrutura da SEEDF foram consultados os decretos de alteração da estrutura administrativa da SEEDF e os decretos de nomeação para cargos comissionados.

Também foram constituídas **anotações de campo** (TRIVIÑOS, 1987), em que registramos as interações com atores deste campo de políticas públicas educacionais no Distrito Federal e algumas observações presenciais feitas no curso Cine EAPE – Identidades e Pluralidades no Currículo em Movimento durante todo o ano de 2019. Essas anotações foram importantes para se atentar aos movimentos da política, como mudanças em docentes à frente do trabalho na EAPE e na SUBEB, transformação nas estruturas administrativas, declarações de políticos, entre outros aspectos. Triviños (1987, p. 154) afirma que:

os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

Neste trabalho, buscamos compreender os perfis e as trajetórias de cinco professoras e um professor que trabalham ou trabalharam na EAPE e na SUBEB com políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos, na intenção de perceber o que suas trajetórias revelam sobre as relações, os imbricamentos e os trânsitos entre sociedade civil e Estado. Desse modo, de acordo com Dagnino, Olvera e Panfichi (2006, p. 69):

entendemos por trajetórias as formas biográficas que assumem algumas articulações entre a sociedade civil e o Estado. Seu estudo pode constituir um recurso metodológico descritivo para superar a dicotomia que separa artificialmente as duas esferas de atividade em muitas das análises da política latino-americana. cremos que as trajetórias permitem observar tanto as vinculações e separações entre a sociedade civil e a sociedade política, assim como as mudanças e continuidades que sofrem os projetos que orientam as ações dos atores, conforme essas trajetórias se desenvolvem (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 69).

Esse conceito de trajetória busca superar a visão dicotômica que existe entre Estado e movimentos sociais, evidenciando os trânsitos fluidos entre os mesmos. Para além disso, as trajetórias mostram as tensões e os dilemas que ocorrem no contexto político quando se busca avançar projetos de transformação democrática (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 38). Vale destacar que este estudo não seguiu a método de “histórias de vida” convencional, ou seja, não reconstruímos as histórias de vida e trajetórias em sua totalidade. Buscamos compreender as trajetórias profissionais de docentes ativistas, como preciosas fontes de informação para entender como profissionais do magistério da educação empreenderam um movimento de construção de ações coletivas pautando a educação para a diversidade e os direitos humanos, com enfoque em gênero e sexualidade na SEEDF.

Para conhecer e dar visibilidade as suas histórias e trajetórias, fizemos o uso de **entrevistas narrativas** (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2010; SOUZA; MATOS DE SOUZA; HERNÁNDEZ-CARRERA, 2016). Foram **entrevistas narrativas com**

especialistas (WELLER; ZARDO, 2013), ou seja, com seis profissionais da carreira do magistério público do Distrito Federal que atuam ou atuaram na EAPE e/ou na SUBEB, responsáveis diretamente pela idealização, construção e coordenação de ações públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos.

Assim, esta proposta metodológica é orientada por uma investigação narrativa e biográfica. Segundo Souza, Matos de Souza e Hernández-Carrera (2016), a entrevista narrativa tem como foco as histórias que as pessoas contam sobre sua própria vida, ou sobre parte dela, priorizando os seus pontos de vista. E conforme Souza e Matos de Souza (2017, p. 160), “a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular”.

É importante salientar que não realizamos pesquisas *sobre* as pessoas, mas *com* elas, reconhecendo-as como coprodutoras e não objetos de pesquisa (FILICE; CARNAÚBA, 2019, grifo nosso). A pesquisa social empírica é uma construção coletiva, em que a produção do conhecimento é realizada na interação entre pesquisador e coparticipantes. Assim, as entrevistas foram encontros dialógicos e intersubjetivos.

A proposta das entrevistas narrativas do tipo autobiográfico mostrou ser apropriada para a pesquisa porque é uma técnica específica de geração de dados que deixa coparticipantes livres para construir a narrativa sobre sua história de vida ou parte dela. A partir de um convite amplo e não diretivo, solicitamos às entrevistadas e ao entrevistado que contem suas histórias de vida e, somente ao final, fizemos perguntas específicas sobre os temas de pesquisa. Seguimos os três passos sugeridos por Schütze (2010), sendo que o primeiro é deixar a pessoa reconstruir sua história sem interrupções. Essa parte inicial acaba com a indicação de uma “coda narrativa”, como por exemplo: “Então, é isso que eu tenho para contar” ou “eu penso que falei tudo”. O segundo momento explora o potencial da narrativa, pedindo para a pessoa falar mais sobre algumas situações ditas de forma resumida no seu relato inicial. No terceiro passo, incentivamos a pessoa a explicar os motivos, fazer abstrações e teorizar sobre as situações, percursos ou contextos da história contada.

Após esses três momentos, iniciamos as perguntas que previamente elaboramos. Para conduzir este último momento da entrevista, organizamos um “tópico-guia” (WELLER, 2006) que não é um roteiro fixo a ser seguido, mas sim algumas perguntas amplas elaboradas previamente com a intenção de gerar histórias e estimular a participação. Dado o caráter flexível, muitas questões previstas no tópico-guia não foram perguntadas, pois foram contempladas na narração inicial da professora ou professor. As perguntas contidas no tópico-guia foram organizadas em blocos temáticos (ver Apêndice A).

A realização da pesquisa foi autorizada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Preenchemos um formulário de Solicitação de Autorização de Pesquisa (ver Anexo A) e apresentamos o projeto de pesquisa para a EAPE. Somente após esse trâmite que iniciamos as entrevistas.

As professoras e o professor preencheram um formulário com informações adicionais, tais como: idade, estado civil, raça/etnia, gênero, religião, orientação política, naturalidade, dados sobre a família, formação acadêmica e profissional, cargos ocupados na SEEDF, formação em gênero e diversidade sexual, participação em grupos, movimentos sociais ou associações, e outras. Essas informações ajudaram na reconstrução de suas trajetórias. A participação foi voluntária e realizada mediante formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador. Depois, foram transcritas e analisadas. Os códigos usados na transcrição das entrevistas estão no quadro 1.

Quadro 1 – Códigos de Transcrição das Entrevistas

<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@((risos))@	expressão de risos
...	reticências indicam pequenas pausas ou extensão de fonemas
()	parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida
((exemplo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos
[...]	supressão de partes do depoimento
[exemplo]	acréscimo ou comentário para melhor entendimento do que foi dito

Fonte: Adaptado de Weller (2006)

1.2 Quem são as professoras e o professor coparticipantes da pesquisa?

Esta investigação foi movida por uma vontade de registrar a contribuição de docentes da EAPE e da SUBEB na construção e coordenação da ação pública para educação em gênero e sexualidade na rede pública de educação do Distrito Federal. Afinal, são agentes protagonistas que não medem esforços para fazer intervenções nessa área. Por mais que sejam pessoas ousadas, habilidosas, competentes e criativas no desenvolvimento de suas ações, há muito tempo a atuação dos movimentos anti-igualitários, o contexto conservador contrário as agendas de direitos humanos e diversidade e as intervenções da chefia do Executivo distrital impactaram seriamente tanto na ação coletiva e no trabalho institucional quanto em suas vidas pessoais e profissionais.

Já na primeira entrevista realizada apareceu um relato de difamação vivido por uma professora em razão de sua trajetória acadêmica e profissional dedicada aos estudos de gênero e sexualidade. Outras entrevistadas sinalizaram medo de sofrerem agressões por defenderem as

agendas de direitos humanos e diversidade, feminista e LGBTQ+, na conjuntura política atual. Ademais, observamos preocupações com relação ao que pode ser falado e o que não, em razão da ocupação de cargos comissionados nos governos, seja no presente seja no futuro.

Em virtude do exposto e das implicações éticas da pesquisa, os nomes verdadeiros foram trocados por fictícios. Nomeamos cada docente com uma cor da bandeira do arco-íris², símbolo de luta e resistência da comunidade LGBTQ+. As cores dessa bandeira representam a diversidade humana, tão bem retratada pelas professoras e pelo professor com quem dialogamos. A cor vermelha significa a vida, a laranja simboliza a cura, a amarela simboliza o sol, a azul significa a arte, a verde simboliza a natureza e a violeta significa o espírito (MAIA *et al.*, 2013).

Apresentamos nesta pesquisa as histórias, trajetórias e experiências das professoras **Vermelha**, **Laranja**, **Verde**, **Azul** e **Violeta** e do professor **Amarelo**. As entrevistas foram realizadas entre 31 de outubro de 2019 e 28 de janeiro de 2020, presencialmente, de acordo com a disponibilidade de cada coparticipante e o local de sua preferência. A duração média das entrevistas foi de uma hora e 50 minutos. As datas de realização, locais e duração de cada entrevista constam no quadro 2 disposto abaixo.

Quadro 2 – Data, duração e local de realização das entrevistas narrativas

Participante	Data	Duração	Local
Professora Vermelha	31/10/2019	1h55min	Residência da participante
Professora Laranja	04/11/2019	1h24min	Universidade de Brasília
Professor Amarelo	28/12/2019	1h17min	Residência do participante
Professora Verde	16/01/2020	3h45min	Residência da participante
Professora Azul	23/01/2020	1h35min	Residência da participante
Professora Violeta	28/01/2020	1h30min	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Assim como o arco-íris, estas professoras e este professor causam admiração não só para este pesquisador, mas para os movimentos sociais e organizações da sociedade civil por conta de suas ações proativas na luta pela promoção de uma educação para a diversidade e para os direitos humanos. Tais profissionais do conhecimento e da educação trazem para esta pesquisa aquilo que Bondía (2002) definiu como o *saber da experiência*. O saber da experiência não se confunde com ter informações, opinião, mas construído de modo subjetivo, é contingente, referindo-se a “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 26).

² A primeira bandeira do arco-íris foi criada pelo artista Gilbert Baker nos Estados Unidos para a Parada do Orgulho de São Francisco em 1978. Ela tinha oito cores: rosa, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta. Contudo, o rosa e o índigo foram retirados no ano seguinte (MAIA *et al.*, 2013).

São cinco mulheres inspiradoras e um homem inspirador que brilham onde passam, como os vaga-lumes que, por sinal, possuem luz própria com colorações variadas. Evocamos aqui a metáfora da *sobrevivência dos vaga-lumes*³, contida no livro de Didi-Huberman (2011), para representar o ser humano que resiste aos tempos sombrios e de fascismo. Longe de desaparecerem, como Pasolini postulou anos depois ao refletir sobre o fascismo na Itália, para Didi-Huberman (2011) os vaga-lumes sobrevivem *apesar de tudo*. Ao longo deste texto, trazemos citações desse livro que inspirou nossas reflexões.

Vaga-lumes sempre emitem suas luzes, mas às vezes não conseguimos vê-las porque são ofuscadas pela luz artificial de ferozes projetores (como o neonazismo e neofascismo) que “devoram toda forma e todo lampejo – toda a diferença” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 115). Ainda que emitam luzes bem fracas, quando se unem, vaga-lumes formam uma constelação. Nossas professoras e nosso professor são vaga-lumes singelos, porém potentes e seus movimentos e danças vivas se efetuam justamente “no meio das trevas”, como reflete o autor.

A caracterização das professoras proativas e do professor proativo quanto à raça ou etnia, idade, tempo de atuação na SEEDF e escolaridade é apresentada no quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização do grupo de participantes

Docente	Raça ou etnia	Idade	Tempo na SEEDF	Graduação	Pós-graduação
Professora Vermelha	Preta	54 anos	35 anos	Sociologia	Especializações na área de sexualidade e formação de professores. Mestrado e Doutorado em Educação
Professora Laranja	Preta	52 anos	33 anos	História	Especialização na área de administração da educação. Mestrado em Educação
Professor Amarelo	Branca	59 anos	33 anos	História	Especialização na área de psicologia. Mestrado em Educação
Professora Verde	Indígena	49 anos	15 anos	Pedagogia	Especializações na área de gênero e sexualidade e direitos humanos
Professora Azul	Branca	47 anos	25 anos	Letras	Especialização na área de diversidade e Educação de Jovens e Adultos
Professora Violeta	Branca	38 anos	8 anos	Pedagogia	Especializações na área de educação, gestão de políticas públicas, diversidade, gênero, raça e direitos humanos Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania Doutoranda em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir das entrevistas narrativas realizadas e transcritas, reconstruímos as facetas de cada história e trajetória docente e desenvolvemos análises que buscaram mapear o perfil, as filiações, os valores e as crenças dessas pessoas e como chegaram a trabalhar na EAPE e na,

³ O livro *Sobrevivência dos vaga-lumes* de Georges Didi-Huberman é uma resposta as teses de Pier Paolo Pasolini, que em 1941 escreveu uma carta para seu amigo sobre a ‘aparição’ dos vaga-lumes, mas em 1975 publicou outro texto sobre o ‘desaparecimento’ dos vaga-lumes em razão da ascensão do fascismo na Itália.

como chamada atualmente, Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB e como e por que saíram. A seguir faremos uma apresentação do perfil e das trajetórias das professoras e do professor, considerando a ordem das entrevistas.

Professora Vermelha

Nasceu no Estado do Rio de Janeiro e reside no Distrito Federal. Nascida em 1965, ela tem 54 anos, é casada, identifica-se como preta e declara-se evangélica. Enfatizou que não é evangélica fanática e nem apoia posicionamentos discriminatórios contra as diferenças, para que não seja mal compreendida. É licenciada em Sociologia, especialista em formação de professores e sexualidade e possui mestrado e doutorado em educação na área de gênero e sexualidade, além de vários cursos de extensão nessa área. Atua há 35 anos e sete meses na área de educação, todo esse tempo como professora da SEEDF. Afirmou que não é filiada a nenhum partido político e que sua orientação política é de esquerda. Na SEEDF, além de professora de sociologia, foi professora formadora do EAPE e assumiu vários cargos de gestão, entre eles, na SUBEB, na Gerência de Educação em Diversidade no ano de 2015, no governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018). Na época da entrevista, estava trabalhando no Ministério da Educação com formação de profissionais da educação. Tanto na Universidade de Brasília quanto na EAPE, participou de vários cursos para professores sobre gênero e sexualidade em diferentes funções (elaboração, docente, tutora, coordenação e supervisão), dentre eles, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Ela foi primeira entrevistada. A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2019, durou 1 hora e 55 minutos e foi realizada na casa dela no dia 31 de outubro de 2019.

Professora Laranja

Nasceu e reside no Distrito Federal. Nascida em 1967, ela tem 52 anos, é divorciada, declara-se preta e sem religião. Não é filiada a nenhum partido político, mas informou que sua orientação política é de esquerda. É licenciada em História, especialista e mestra em educação na área de educação das relações étnico-raciais. Trabalha na SEEDF há 33 anos. Na sua trajetória na SEEDF atuou tanto como professora da área de Atividades (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) quanto de História. Além disso, foi vice-diretora de escola e coordenadora intermediária na Escola Candanga. Atuou no Ministério da Educação durante oito anos com diversas temáticas, como educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, abuso e exploração de crianças e adolescente e educação quilombola. Também foi professora formadora da EAPE. Na época da entrevista, a professora estava trabalhando na área de Atividades. Na SUBEB, assumiu vários cargos de gestão, dentre eles, na Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV), entre 2011 a 2015, no governo do PT de Agnelo Queiroz

(2011-2014) e início do governo do Partido Socialista Brasileiro (PSB) de Rodrigo Rollemberg (2015-2018). Com a mudança no governo a partir de 2015, a CEDIV foi remodelada, mudou o seu nome e status institucional. Em outubro de 2015, houve nova reestruturação administrativa da SEEDF e da CEDIV. Ela deixou o cargo e em novembro de 2015 retornou para a sala de aula. Foi tutora a distância do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) ofertado pela Universidade de Brasília. Quanto à participação em algum grupo, movimento social ou associação, declarou que participa de um grupo de corrida, que é seu lazer preferido. Ela foi a segunda entrevistada. A entrevista durou 1 hora e 24 minutos e foi realizada na Universidade de Brasília no dia 4 de novembro de 2019.

Professor Amarelo

Nasceu em Minas Gerais e reside no Distrito Federal. Nascido em 1960, ele tem 59 anos, é solteiro, define-se como branco e sem religião. Não é filiado a nenhum partido político, mas declarou que sua orientação política é de esquerda. É licenciado em História, especialista na área de Psicologia e tem mestrado em educação. Trabalha há 37 anos na área de educação, sendo professor da SEEDF há 33 anos. Na época da entrevista, estava trabalhando como professor formador na EAPE, onde atua desde 2011. Desde 2014, ministra o curso História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar que no ano de 2019 mudou o nome para História do Amor no Brasil e o Cotidiano Escolar. Além desse, ministra o curso “A afetividade e a promoção da saúde na escola”, criado também por ele em 2017. Estuda questões de sexualidade e gênero por iniciativa própria desde a graduação. Declarou que a docência na EAPE e o convívio com colegas formadoras/es constituíram em espaços de aprendizagens no campo de gênero e sexualidade. Quanto à participação em algum grupo, movimento social ou associação, é membro de uma fundação cultural. Ele foi o terceiro entrevistado. A entrevista durou 1 hora e 24 minutos e foi realizada na sua residência.

Professora Verde

Nasceu no Amazonas e reside no Distrito Federal. Nascida em 1970, tem 49 anos, é casada, define-se como indígena e declara ser “católica para ser aceita pela sociedade” (assim disse ao responder à questão sobre religião contida no formulário, dando muitos risos, sinalizando um tom de ironia e contestação ao fato da sociedade brasileira discriminar outras religiões e fiéis que não seguem o cristianismo). É licenciada em Pedagogia, especialista em gênero e sexualidade e em direitos humanos. Trabalha há 22 anos na área de educação, sendo professora da SEEDF desde 2005, ou seja, há 15 anos. É filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e participa da Secretaria de Mulheres do PT. Advém de uma de família de classe média alta, sendo que a mãe e o pai são funcionários públicos federais. Na SUBEB, assumiu cargo de

gestão na CEDIV entre 2011 até 2015. Ela esteve à frente do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade que existiu nessa coordenação. Quando o núcleo foi extinto, continuou trabalhando na equipe da SUBEB até o ano de 2016. Ela realizou cursos na EAPE na área de gênero e diversidade sexual. Também atuou como tutora a distância do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) entre 2012 a 2015. Na época da entrevista, estava trabalhando numa das quatorze Coordenações Regionais de Ensino, como coordenadora intermediária. Ela foi a quarta entrevistada. A entrevista durou 3 horas e 45 minutos e foi realizada na sua casa no dia 28 de dezembro de 2019.

Professora Azul

Nasceu no Goiás e reside no Distrito Federal. Nascida em 1972, tem 47 anos, é casada, identifica-se como parda e declara-se católica. Não é filiada a nenhum partido político, mas declarou que sua orientação política é de esquerda. É licenciada em Letras e especialista na área de diversidade e educação de jovens e adultos. Trabalha há 25 anos na área de educação, todo esse tempo como professora da SEEDF. Atuou durante 15 anos como professora de educação de jovens e adultos e a partir dessa experiência passou a participar de atividades de movimento sindical docente e movimentos populares de alfabetização. Segundo a professora, essas experiências foram fundamentais para compreender o papel dos movimentos sociais pautando as políticas públicas. Por conta dessas experiências, a partir do ano de 2011 foi convidada a ser coordenadora intermediária de educação de jovens e adultos. Depois foi atuar no nível central da SEEDF, como gerente de Educação de Jovens e Adultos. Em 2015, trabalhou no núcleo de socioeducação da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB. Em 2016, assumiu cargo de gestão na Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais que a partir de junho de 2017 foi renomeada como Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade. Trabalhou nessa diretoria até o final de 2018. Fez cursos na área de sexualidade e trabalhou a temática em sala de aula ao lecionar o componente curricular Parte Diversificada (PD), quando se deparou com a necessidade de se formar continuamente sobre gênero e sexualidade, o que considera essencial na sua trajetória docente. Na época da entrevista, estava trabalhando numa das quatorze Coordenações Regionais de Ensino. Ela foi a quinta entrevistada. A entrevista durou 1 hora e 35 minutos e foi realizada na sua residência, no dia 23 de janeiro de 2020.

Professora Violeta

Nasceu e reside no Distrito Federal. Nascida em 1981, tem 39 anos, é casada, identifica-se como branca e declara ser ateia. Ela disse que é simpatizante do Partidos dos Trabalhadores e que sua orientação política é de esquerda. Destacou que sua mãe e seu pai são nordestinos,

ressaltando uma trajetória familiar de origem pobre. É licenciada em Pedagogia, tem diversas especializações na área de educação, gestão de políticas públicas, gênero, raça, direitos humanos e diversidade. É mestra em Direitos Humanos e Cidadania e doutoranda em educação. Ela participou de vários cursos na área de gênero, sexualidade e diversidade sexual. É professora da SEEDF há oito anos, atuando na área de Atividades. Na SUBEB, na época da entrevista, estava atuando em cargo de gestão na Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade. Violeta foi a sexta e última entrevistada. A entrevista durou 1 hora e 30 minutos e foi realizada na sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no dia 28 de janeiro de 2020.

1.3 Análise qualitativa dos dados

As análises dos dados estiveram presentes em todo processo de pesquisa. Isso significa que desde a revisão da literatura fizemos análises e que as fases de coleta e análise de dados retroalimentam-se constantemente e não são separadas (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, adotamos a perspectiva da triangulação das fontes (TRIVIÑOS, 1987) que tem por objetivo cruzar os dados obtidos por meio de fontes documentais, bibliográficas, observações e entrevistas como forma de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Na análise das entrevistas, prestamos atenção na construção do enredo da narrativa, ou seja, na dimensão não cronológica que tenta ligar os acontecimentos “tanto no tempo quanto no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92). Então, buscamos perceber a maneira como cada professora e professor constrói a narrativa sobre si e como as experiências são contadas, produzindo sentidos sobre a sua história. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) afirmam que por meio da narrativa “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Decidir o que deve e o que não deve ser dito, e o que deve ser dito antes, são operações relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa. Nesse sentido, as narrativas se prolongam além das sentenças e dos acontecimentos que as constituem; estruturalmente, as narrativas partilham das características da sentença sem nunca poderem ser reduzidas a simples soma de suas sentenças ou acontecimentos que as constituem. Nessa mesma perspectiva, o sentido não está no ‘fim’ da narrativa; ele permeia toda a história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93).

Para análise das entrevistas, foi empregada a **análise textual discursiva** nos moldes descritos por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006), em que a análise transita entre as

abordagens de análise de conteúdo e análise de discurso, consistindo num processo de auto-organizado e intuitivo de construção da compreensão e de novos significados a partir de três processos analíticos: a unitarização, categorização e comunicação.

A unitarização é a desconstrução dos textos do *corpus*, analisando-os em profundidade e separando-os por unidades de significados e ideias, que podem gerar outras unidades que são examinadas em detalhe. A categorização consiste na reconstrução dos textos do *corpus*, estabelecendo relações entre as unidades de significado semelhantes, combinando-as, classificando-as, relacionando-as com as teorias. Esses dois movimentos estão sempre ocorrendo e, a partir da impregnação intensa com os dados, levam a comunicação que é o processo de interpretação, inferência, teorização, produção de argumentos, novas compreensões e do metatexto descritivo-interpretativo (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006).

Moraes e Galiuzzi (2006, p. 122) afirmam que “o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. A partir da organização e categorização do *corpus* das entrevistas, identificando similaridades e diferenças nos textos, seguindo num movimento intuitivo, dinâmico, subjetivo, não linear, e buscando fazer análises mediante interlocução entre os dados empíricos e o arcabouço teórico, emergiram as seguintes categorias que formataram os capítulos desta dissertação:

1. **Trajetórias de docentes ativistas e suas interseções Estado-movimentos sociais;**
2. **Práticas ativistas e estratégias** para construir a ação pública para educação em gênero e sexualidade. Nessa parte, evidenciamos a formação de redes sociais e parcerias, a criação de cursos de formação, o ativismo na criação de estruturas e instrumentos de ação pública, as ações para viabilizar o direito ao nome social de estudantes trans, a atuação em instâncias participativas, as micromobilizações e outras estratégias;
3. **Mudanças político-institucionais e os impactos e resistências na SEEDF.** Nessa parte, destacamos as ações para enfrentar as mudanças políticas-institucionais ocorridas com a transição de governos e os impactos das cruzadas antigênero e da onda conservadora do Escola Sem Partido a partir de 2015. É discutida a realidade de perseguição e difamação enfrentada por docentes e as suas táticas empreendidas, institucionalmente, para manter as ações em funcionamento em contextos controversos como o atual. Abordamos os obstáculos observados e as possibilidades de ação, com foco na liberdade de ação e nas resistências às estruturas de poder da sociedade brasileira e à conjuntura sociopolítica contrária à promoção dos direitos humanos e da diversidade.

2 POLÍTICA PÚBLICA E ATIVISMO INSTITUCIONAL: MARCO TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo tratar das abordagens teóricas que possibilitaram compreender a atuação e as práticas de ativismo institucional de professoras e professores da EAPE e SUBEB na construção institucional das ações públicas de educação para a diversidade e direitos humanos com enfoque na diversidade de gênero e sexualidade. O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, refletimos acerca das políticas públicas, entendendo-as enquanto ação pública sob a ótica da Sociologia Política da Ação Pública. Na segunda, trazemos os conceitos de arranjos, regulação e instrumentos de ação pública para entender como as políticas educacionais são produzidas em multiníveis, reguladas por relações entre diferentes atores e estruturadas por arranjos de instrumentos. Na terceira, abordamos os nexos entre Estado⁴ e movimentos sociais, trazendo o conceito de ativismo institucional. O fato de terem trajetórias profissionais especializadas na área de diversidade e direitos humanos, terem compromissos com causas sociais e imersões em redes de movimentos sociais, fez com que essas professoras e professor ao passarem a atuar na EAPE e na SUBEB tivessem mais poder de influenciar e transformar as políticas educacionais na SEEDF na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos, atuando como gestoras e gestores proativos da educação antissexista, antirracista e contra a LGBTfobia.

2.1 Análise das políticas públicas como ação pública

As análises de políticas públicas buscam responder questões importantes, tais como: de que forma se governa a sociedade? Como os problemas públicos emergem? Que interações são construídas entre o Estado e a sociedade para resolvê-los? Quais são as regras, os interesses, os valores e as instituições que regem as relações entre os diferentes atores, estatais e não-estatais? Quais ideias, valores e interesses determinam o modo como a ação pública é decidida e implementada? Por que a ação do Estado varia e ocorrem transformações nas políticas públicas? (MULLER; SUREL, 2002).

Muller e Surel (2002) afirmam que existem duas grandes abordagens de análise no estudo das políticas públicas: a abordagem estatal e a abordagem pluralista. Na abordagem

⁴ Utilizamos a palavra Estado com letra E maiúscula, mas destacamos a necessidade de desmistificá-lo. Conforme Muller e Surel (2002, p. 37), “a bem da verdade, para o analista das políticas, o Estado não existe, na verdade, enquanto entidade global suscetível de um tratamento específico. Somente sua *ação* é objeto da atenção do pesquisador”. Como colocam Cruz e Daroit (2017), inspiradas em Filip Abrams, o estado é um conjunto de instituições particulares que se interagem, é o nexo entre práticas e estruturas institucionais que *fazem estado*.

estatal, o Estado é visto como uma entidade, unitária, autônoma e central, como órgão separado da sociedade, mas que atua na e para a sociedade. O próprio conceito de política pública carrega essa ideia de que é uma ação exclusivamente realizada pelo Estado. Por sua vez, a abordagem pluralista concebe que o Estado é resultado das relações sociais e da ação de heterogêneos atores. Os atores não são apenas estatais, mas organizações não-governamentais, organizações privadas, organismos internacionais, redes de políticas públicas, movimentos sociais, entre outros. As políticas públicas para esta abordagem são o resultado das diferentes pressões e ações exercidas pelos grupos de interesse envolvidos.

Isso significa que as duas abordagens exprimem, cada uma a sua maneira, uma certa verdade do Estado e de sua ação, porque o Estado exprime, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade da sociedade, sua existência enquanto totalidade pensada e sua tendência inevitável à explosão. Por esta razão, o estudo da ação do Estado é, de certa maneira, condenado a abrir um caminho difícil entre estas duas vias [...] (MULLER; SUREL, 2002, p. 38).

Uma perspectiva que contribui para examinar a complexidade que envolve a política pública é a Sociologia Política da Ação Pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a). Desenvolvida no contexto da França, essa abordagem enfatiza o quanto a ação do Estado é influenciada, movida e produzida por múltiplos atores, em múltiplos níveis de ação (transnacional, nacional, intermediário e local) e instituições. Essa corrente estuda, como elementos centrais das políticas públicas, “as interações entre os indivíduos, os inter-relacionamentos, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, a regras do jogo, os conflitos” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a, p. 48).

Para Lascoumes e Le Galès (2012a), a noção de ação pública visa alargar o conceito de “política pública” que geralmente é entendido como ação estatal. A Sociologia Política da Ação Pública entende as políticas públicas para além do Estado e da burocracia estatal, ou seja, como processo e resultado da ação de múltiplos atores, em diferentes níveis, que formam grupos de interesse, movimentos sociais, especialistas e redes de políticas públicas. Logo, a noção de ação pública abarca a ação do Estado, mas rompe com a perspectiva estado-centrista, englobando as intervenções de vários atores que se agregam, interagem e agem coletivamente na intenção de “criar”⁵ e resolver por meio de suas estratégias os problemas públicos.

A abordagem da ação pública enfatiza a complexidade do processo de tomada de decisão e a permeabilidade entre Estado-sociedade civil. É uma abordagem focada no estudo da

⁵ O “criar” está entre aspas porque elaborar políticas públicas não é somente resolver problemas, mas criar problemas (MULLER; SUREL, 2002), o que implica em um trabalho cognitivo, de construção de sentidos e “referenciais”. Segundo Muller e Surel (2002, p. 28, grifo dos autores), “os problemas são ‘resolvidos’ pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos *processos de aprendizagem* que marcam todo processo de ação pública”.

ação do Estado e do “Estado em ação”, buscando examinar de modo profundo o “Estado em interação”, ou seja, as interações socioestatais. Importa assim compreender quem são os atores, suas visões de mundo, interesses e valores, como interagem e mobilizam recursos, redes sociais, instrumentos, instituições políticas para produzir e coordenar a ação pública. Nesse sentido, essa perspectiva alinha-se a uma abordagem pluralista (MULLER; SUREL, 2002), destacando os conflitos, as complexidades, a heterogeneidade do Estado e da sociedade e a relevância e o papel de diferentes atores com diferentes vinculações e referenciais (visões).

Essa abordagem compreende que a problemática das políticas públicas é construída por um processo e é resultado de conexões que ocorrem em dimensões multinível, multiator e multisetor. Em outras palavras, são diversos níveis (internacional, nacional, intermediário e local), atores (individuais e coletivos, públicos e privados) e setores (saúde, educação, por exemplo) e dispositivos normativos e cognitivos que influenciam e produzem as políticas públicas (BARROSO, 2018; MULLER; SUREL, 2002). Essas dimensões demonstram que o “Estado” está cada vez mais complexo em virtude das suas recomposições e reestruturações.

O Estado mesmo é cada vez mais diferenciado. Ele aparece como um emaranhado de agências, de organizações, de regras flexíveis, de negociações com atores cada vez mais numerosos. A ação pública se caracteriza por reacomodação, um intrincado aleatório de redes, uma multiplicação de atores, de finalidades múltiplas, de heterogeneidade, de transversalidade de problemas, de mudanças de escalas dos territórios de referência (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012b, p. 28).

Como afirmam Muller e Surel (2002), são complexos e caóticos os processos de produção das ações e decisões públicas porque envolvem muitos atores e instâncias, disputas e controvérsias. Ao invés de ser um processo linear e separado por etapas, como pressupõe a abordagem sequencial do ciclo de políticas públicas, a ação pública é marcada por reorientações constantes visto que se alteram as configurações dos atores e das instituições, as percepções dos problemas modificam-se, novas decisões são tomadas, novas ideias, normativas e formas de intervenção são construídas e reconstruídas.

Ao invés do tradicional ciclo de políticas públicas, Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 45-46) propõem um modelo de análise para o estudo da ação pública chamado de pentágono das políticas públicas que consiste em compreender cinco elementos articulados e constitutivos, sendo eles: os atores, as representações, as instituições, os processos e os resultados. Os atores, que podem ser individuais ou coletivos, são guiados por interesses materiais e/ou simbólicos, são dotados de recursos, possuem certa autonomia, estratégias e capacidade de fazer escolhas. As representações são espaços cognitivos e normativos que dão sentido às suas ações, as condicionam e as refletem. As instituições são normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações. Os processos são as formas de interação e sua recomposição no tempo.

Eles justificam as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. E os resultados são as consequências e os efeitos da ação pública.

A noção de ação pública utilizada neste trabalho é definida por Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 199) da seguinte forma: “a ação pública é um espaço sócio-político construído tanto para técnicas e instrumentos como para finalidades e conteúdos”. Logo, o conceito de política pública é interpretado numa perspectiva de ação pública, que corresponde, segundo Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 31-32), a um conjunto de processos de “ações coletivas que participam da criação de determinada ordem social e política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração dos grupos e da resolução dos conflitos”.

Essa abordagem não minimiza o papel do Estado enquanto produtor e regulador de políticas públicas, apenas reconsidera o seu papel enquanto ator único e central nos processos de decisão e produção das políticas públicas, enfatizando a relevância da mobilização de vários atores no seio das instituições e redes públicas e privadas. De acordo com Muller (2018, p. 27-28, grifo do autor), “a análise das políticas públicas contribui para *sociologização* de nosso olhar sobre o Estado, na medida em que, em vez de o entender do alto e globalmente, a análise de políticas públicas nos permitirá observá-lo de baixo e em detalhe”. Por outro lado, segundo Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 199), também olha “por cima”, do topo do Estado, para “analisar os processos que concorrem para a definição do bem comum, de precisar o papel das elites e as formas como se negociam as decisões”.

É nesse sentido que este estudo considerou as políticas públicas de educação que tratam de gênero e sexualidade enquanto uma ação pública em que participam múltiplos atores e é multirregulada, como abordaremos adiante. Esta perspectiva é relevante porque, em primeiro lugar, desvela a complexidade e o caráter caótico deste campo, marcado por disputas e controvérsias que evidenciam a heterogeneidade do Estado e da sociedade. Enquanto os movimentos LGBTQ+ e feminista lutam historicamente para produzir políticas públicas que respondam às suas demandas, há atores políticos, religiosos e conservadores que atuam para bloquear o avanço da agenda política de igualdade de gênero e de direitos humanos relativos à orientação sexual e identidade de gênero. Baseado em Miskolci e Pereira (2019, p. 2), estes últimos atores serão chamados neste trabalho de movimentos anti-igualitários, pois são

os grupos e alianças que se voltam contra políticas de inclusão social e contra a expansão de direitos a grupos historicamente subalternizados, assim como contrários a pesquisadore(a)s, professore(a)s e artistas que lidam com diferenças, especialmente de gênero e sexualidade.

Em segundo lugar, a Sociologia Política da Ação Pública permite perceber o quanto os processos de produção das políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Brasil

são provocados, operacionalizados e construídos por múltiplos atores e em multiníveis, abrangendo uma cadeia complexa⁶ de decisões, normas, arranjos e instrumentos. Assim, esta abordagem ultrapassa a concepção da abordagem sequencial clássica, que concebe as políticas públicas sob um prisma positivista, racionalista e estado-centrista. Na Sociologia Política da Ação Pública, importa investigar os modos de mobilização coletiva de múltiplos atores para influenciar a ação do Estado e construir as políticas públicas, bem como os conflitos, as complexidades e as contradições. Dessa forma, para compreender melhor como as políticas públicas são produzidas, é importante considerar o papel dos instrumentos e dos arranjos. Eles são criados e mobilizados pelos atores sociais e estatais para estruturar as ações coletivas e públicas, regulando e governando a sociedade e seus problemas sociais, públicos e políticos.

2.2 Arranjos de instrumentos: a regulação e a instrumentação da ação pública

A ação pública é produzida, orientada e transformada por arranjos, instrumentos e um sistema de multirregulação multinível. Os arranjos são, segundo Pires e Gomide (2014, p. 21-22), “o conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica”. Falar de arranjos de políticas públicas é evocar qual é o modelo de governança que configura a implementação da ação pública num determinado “local”. Um arranjo define quem são os atores envolvidos, determina qual é o papel de cada um e de que maneira interagem na produção de uma ação, plano ou programa (PIRES; GOMIDE, 2014). Para Pires e Gomide (2014), é importante distinguir ambientes institucionais de arranjos de políticas públicas.

o ambiente institucional diz respeito às regras gerais que estabelecem o fundamento para o funcionamento dos sistemas político, econômico e social, os arranjos institucionais, por seu turno, compreendem as regras específicas que os agentes estabelecem para si nas suas transações econômicas ou nas suas relações políticas e sociais particulares. Assim, o ambiente institucional fornece o conjunto de parâmetros sobre os quais operam os arranjos de políticas públicas. Estes, por sua vez, definem a forma particular de coordenação de processos em campos específicos, delimitando quem está habilitado a participar de um determinado processo, o objeto e os objetivos deste, bem como as formas de relações entre os atores (PIRES; GOMIDE, 2014, p. 19).

Para compreender a construção das políticas públicas é preciso olhar não só para o ambiente institucional, mas também para os arranjos. Esses assumem formas variadas, de acordo com os vários recursos mobilizados, como, por exemplo, financeiros e humanos, e são

⁶ As decisões, instituições e normas de uma política pública perpassam desde o nível internacional, nacional e subnacional (estados e municípios). No sistema de ensino brasileiro, as políticas públicas educacionais envolvem desde orientações advindas no Ministério da Educação, passando pelas Secretarias de Educação de nível estadual, distrital e municipal, até o nível da escola. A ideia de multinível destaca exatamente esses processos.

moldados por trajetórias passadas de interação Estado-sociedade. Ao olhar para os arranjos, é importante então perceber como se interagem os atores, já que a produção da ação pública envolve articulações entre funcionários do Estado situados em diferentes poderes e níveis de governo, atores político-partidários, organizações e a sociedade civil como um todo. Os arranjos são complementados pelos instrumentos que dão sustentação e organizam as relações na prática de implementação da política (PIRES; GOMIDE, 2014; PIRES; GOMIDE, 2018).

De outra forma, é possível dizer que são os arranjos de instrumentos que possibilitam e viabilizam orientar a ação do Estado para coordenação dos atores e da ação pública. A definição de instrumentos usada nesta pesquisa é a Lascoumes e Le Galès (2012a), ou seja, “um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a, p. 200). Os instrumentos são um tipo particular de instituição. No sentido sociológico, instituição é “um conjunto mais ou menos coordenado de regras e de procedimentos que governam as interações e os comportamentos dos atores e das organizações” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012b, p. 23).

Os instrumentos são um conjunto de microinstituições que estabelecem regras, rotinas, convenções, procedimentos e ideias para regular as relações sociais e políticas. Muitos carregam o ímpeto de enfrentar os problemas sociais e efetivar os direitos sociais. Eles estruturam as políticas públicas, são capazes de estabilizar formas de ação coletiva e determinam em parte o modo como os atores se comportam, como os recursos podem ser usados e por quem. Assim, os instrumentos não são neutros, pois carregam valores, veiculam representações sobre os problemas públicas e são construídos a partir de uma interpretação do social, além de produzirem efeitos peculiares independentes dos propósitos que buscam ou anunciam (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a; LASCOUMES; LE GALÈS, 2012b).

Dessa forma, a escolha de um determinado instrumento de ação pública para lidar com um problema social não é meramente técnica, pois envolve aspectos sociais, ideológicos, políticos e culturais. Existem vários tipos de instrumentos, sendo que eles podem ser classificados em: legislativo e regulamentar, econômico e fiscal, convencional e indicativo, informativo e comunicacional, normas e *standards* melhores práticas (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a). Há também os metainstrumentos que se referem a um “dispositivo abrangente, que se propõe operar uma coordenação entre meios de intervenção heterogêneos, tendo por efeito a produção de outros” (CRUZ, 2017, p. 80).

Cruz (2017) afirma que os instrumentos tanto tornam viáveis formalmente diretrizes e efeitos das ações públicas quanto as organizam. Para a autora, “os instrumentos seriam como

mapas orientadores da ação, pilotos que editam as regras, exprimem escolhas, organizam mudanças pautadas em princípios compartilhados, tornam-se soluções naturais, levam à dependência” (CRUZ, 2017, p. 77).

De acordo com Cruz (2017, p. 79, grifo da autora), “a operação de um conjunto de instrumentos, sejam eles de distintos ou semelhantes tipos, pode ser tratada enquanto *instrumentação*”. A instrumentação da ação pública é conceituada por Lascoumes e Le Galès (2012b, p. 20) como “o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental”. Ela está no centro da governamentalidade⁷, revelando as táticas para dar conta dos múltiplos nexos e finalidades da arte de governar.

A análise da instrumentação da ação pública busca compreender a dinâmica processual em que os instrumentos são produzidos, bem como as redes de atores que os produzem, adotam e mobilizam. Os instrumentos tanto influenciam e guiam as práticas dos atores quanto os atores fazem os instrumentos avançarem ao mobilizá-los, compondo, a partir deles, comunidades e redes de ação pública. Logo, a trajetória dos instrumentos é favorecida pelas redes sociais, mas os instrumentos também têm uma força própria (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012b). De acordo com Lascoumes e Le Galès (2012b), os instrumentos têm três principais efeitos: criam efeitos de inércia que torna possível resistir a pressões exteriores tais como mudanças políticas ou conflitos de interesse, produzem uma representação específica da questão que ele trata e induzem uma problematização particular da questão.

Assim, os instrumentos são uma das formas pelas quais se realiza a regulação da sociedade e por meio deles a ação pública e os programas governamentais são operacionalizados. Conforme Barroso (2018, p. 1087), a “regulação pelos instrumentos” permite, assim, um controle indireto e, muitas vezes, a distância das políticas educativas”.

Barroso (2006, 2018) utiliza o conceito de regulação para compreender dois fenômenos distintos, mas interdependentes: “o modo como são produzidas e aplicadas as normas que orientam a ação dos atores; o modo como esses mesmos atores se apropriam delas

⁷ A governamentalidade é conceito foucaultiano que se refere às maneiras e artes de governar. Pelo conceito, Foucault (2008, p. 143-144) evidencia três questões: “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’”.

e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12). O conceito de regulação é diferente de regulamentação, sendo essa um tipo específico de regulação. A regulação é um processo mais flexível de produção de normas e de (re)ajustamento das ações dos atores em função dessas normas. Barroso (2006, 2018) afirma que o processo de regulação da educação é afetado por decisões que são tomadas em nível político-administrativo transnacional, nacional, municipal e local. Assim, a regulação dos sistemas educativos expressa-se como um sistema de regulações. Os efeitos dessas diferentes regulações configuram um fenômeno chamado por ele de “transversalidade das regulações” ou “multirregulação”. O autor esclarece que

quando analisamos retrospectivamente a política educativa levada a cabo no território nacional não basta ter em conta as normas oriundas do ministério (nível nacional), mas igualmente o modo como elas incorporam abordagens de instâncias (países, agências ou investigadores) internacionais (nível transnacional), ou estão sujeitas a derivas locais, resultantes do poder formal ou informal dos municípios (nível municipal) e das escolas (nível escola) (BARROSO, 2018, p. 1082).

De acordo com Barroso (2018), a regulação transnacional é “o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação”. Essa regulação não acontece por meio de um processo impositivo sobre os decisores, mas de um modo mais difuso. As normas, orientações, discursos e instrumentos são tomados pelos decisores (políticos, funcionários e especialistas) como obrigação ou legitimidade para adotarem e tomarem decisões no nível de funcionamento dos sistemas de ensino. Não se trata de um processo de transferência de conhecimentos e práticas que ocorre de forma mecânica e linear, pois “é influenciado, sobretudo, pelo contexto histórico e político de cada país e condiciona as escolhas que são feitas.” (BARROSO, 2018, p. 1086).

Quanto ao conceito de regulação nacional, Barroso (2018, p. 1086) define como o “modo como as autoridades públicas (neste caso, o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo orientando por meio de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados”. Já o conceito de microrregulação local diz respeito ao processo de coordenação da ação dos atores num contexto regulado, remetendo para um complexo jogo de estratégias e negociações, envolvendo vários atores, por meio do qual as normas nacionais são (re)ajustadas no contexto local, de forma intencional ou não (BARROSO, 2006, 2018).

Nessa perspectiva, o sistema de regulação da educação é complexo em virtude da variedade de níveis, atores, instâncias e momentos de decisão que se influenciam mutuamente. Quando focalizamos o nível transnacional, percebemos, por um lado, que há um processo de internacionalização do Estado e das políticas públicas, que se expressa pelo fato de que as

políticas nacionais são cada vez mais influenciadas por discursos e regulações de instrumentos internacionais. Por outro lado, os níveis nacional, intermediário e local também são importantes para a definição e construção das políticas educacionais. Considerando o contexto de descentralização das políticas de educação no Brasil e associando os conceitos de Barroso (2006, 2018) à realidade do sistema de ensino brasileiro, o nível nacional é o Ministério da Educação, os níveis intermediários são aqueles entre o nacional e o local, representados tanto pelas secretarias estaduais quanto municipais de educação. É neste nível intermediário da regulação da educação que se encontra a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por sua vez, o nível local é representado pelas escolas.

Dentro dessa perspectiva, os conceitos de instrumentos, ação pública e regulação possibilitam entender sobre os múltiplos processos e as práticas interacionais de vários atores do Estado e da sociedade na produção e governança das políticas públicas para educação em gênero e sexualidade, ao acionar outras abordagens e olhares que vão além do *mainstream* dos estudos de políticas públicas. Assim, é possível analisar a política pública para a educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal como uma ação pública multiregulada, ou seja, um espaço de articulação entre diferentes atores, referenciais, instituições e processos de regulação por meio de instrumentos internacionais e nacionais e também distritais, muitos construídos a partir do conhecimento especializado e do ativismo institucional de docentes da SEEDF. Também é possível analisar os processos de mudanças na ação pública, posto que novos instrumentos são construídos e antigos são alterados continuamente, trazendo novas concepções e consensos que reorientam os atores e suas ações. Essa literatura ajuda a compreender o campo estudado e suas dinâmicas, considerando as interações entre atores, referenciais, instituições, processos e resultados (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a).

Portanto, analisar as políticas públicas sob a perspectiva da ação pública significa ir além da concepção *top down* (de cima para baixo) de política pública como decisão tomada por um governante, percebendo as redes sociais de atores que se mobilizam e constroem a política. Para Marques (1999), as redes sociais representam as relações e os vínculos entre indivíduos, grupos e organizações que são construídas ao longo do tempo, com naturezas diversas. As redes podem representar grupos demandantes de uma determinada ação estatal ou que atuam para construir essa ação. Levar em consideração as redes sociais existentes possibilita ir além da ideia de que o Estado é composto por atores, permitindo inseri-los em seus contextos relacionais específicos. Ainda conforme o autor, “as redes moldam as ações e as estratégias, mas estas também as constroem e reconstroem continuamente, em um processo dinâmico e

contínuo. Da mesma forma, redes e identidades se constituem mutuamente de uma forma complexa” (MARQUES, 1999, p. 47).

Trouxemos a noção de redes sociais porque a produção da ação pública de educação para gênero e sexualidade no Distrito Federal se dá em um território constituído por múltiplas redes sociais que permeiam o Estado e são capazes de influenciar e orientar esta ação pública. Por sua vez, Muller e Surel (2002) enfatizam a necessidade de usar o conceito de rede dando atenção a “multiposição dos atores”, pois “um ator dado, por exemplo um alto funcionário, um responsável de empresa ou um responsável sindical, poderá participar com efeito em diversas redes diferentes, operando, às vezes, como um árbitro ou um ‘intermediário’” (MULLER; SUREL, 2002, p. 91). Assim, pode ser capaz de “transgredir as ‘fronteiras’ admitidas entre os diferentes campos e/ou os diferentes grupos envolvidos, de traduzir assim as reivindicações dos atores em alternativa confiável de política pública e de controlar, enfim, a aplicação efetiva” (MULLER; SUREL, 2002, p. 91).

Tendo em vista essas considerações, focalizaremos a ação de professoras e professores da carreira do magistério público que promovem estratégias de mobilização na SEEDF por meio da EAPE e da SUBEB, tentando perceber as redes sociais que são mobilizadas por tais docentes no Distrito Federal, considerando também que podem pertencer a diferentes redes e ter múltiplas filiações e multiposições. Na próxima seção, revisitaremos o que a literatura tem produzido sobre os chamados “ativistas institucionais” (ABERS, 2015, 2019; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; PETTINICCHIO, 2012; PEREIRA, 2018, 2020) e “gestores proativos” (FILICE, 2010), visto que essa rede de docentes da SEEDF tem uma participação relevante nesta ação pública, pois tem compromissos com as agendas políticas de vários movimentos sociais e buscam imprimir mudanças institucionais na SEEDF e nas suas políticas na perspectiva de gênero e sexualidade, como também de raça/etnia, entre outras.

2.3 Ativismo institucional: relações entre Estado-movimento social

A maior parte da literatura sobre os movimentos sociais costuma defini-los como atores políticos e sociais em conflito com o Estado. Assim, por muito tempo, esses estudos classificaram os movimentos sociais e o Estado como dois atores distintos e separados. Outros trabalhos mostraram que os movimentos sociais constroem alianças com agentes estatais como forma de tentar viabilizar suas demandas e incidir sobre as políticas públicas. Assim, surgiram novas investigações que realçaram o profundo entrelaçamento entre Estado e movimentos sociais, por meio de relações de cooperação, alianças e complexas redes de ação coletiva que

são formadas, por exemplo, quando militantes cruzam a fronteira entre o Estado e os movimentos sociais e passam a atuar por dentro do Estado buscando concretizar as ideias, as agendas e projetos coletivos propostos pelos movimentos sociais. Assim, um novo campo de estudo foi aberto sobre o ativismo institucional (ABERS; VON BÜLOW, 2011; ABERS, 2015, 2019; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; FILICE, 2010; PEREIRA, 2018, 2020).

Seguindo essa agenda de pesquisa, este trabalho aborda sobre as interações entre os momentos sociais e o Estado, acionando o conceito de ativismo institucional, ou seja, as ações realizadas dentro das instituições políticas em defesa das causas de movimentos sociais por pessoas ligadas às suas organizações ou simpáticas às suas demandas (ABERS, 2015, 2019; CAYRES, 2015, 2017; FERREIRA, 2016; PETTINICCHIO, 2012; PEREIRA, 2018, 2020). Esses estudos são novos, trazem diversos enquadramentos teóricos e têm produzido consideráveis contribuições para compreender as relações porosas entre Estado e sociedade e os processos contemporâneos de produção de políticas públicas.

O tema do ativismo institucional está situado dentro dos estudos sobre as políticas públicas na fronteira entre duas áreas de pesquisa: a que trata da burocracia, seus atores e suas práticas e a que trata das dinâmicas participativas entre movimentos sociais e Estado (FERREIRA, 2016; ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014). A partir da intersecção dessas áreas, é enfatizado sobre a necessidade de identificar os vínculos dos movimentos sociais com burocratas⁸ e/ou vice-versa, mapeando e analisando as redes que conectam esses atores, mas também percebendo a mútua constituição entre Estado e sociedade civil, rompendo visões dicotômicas. Afinal, ativistas de movimentos sociais podem atuar como agentes do Estado, tendo construído sua militância fora ou dentro do Estado ou na fronteira entre Estado e sociedade (ABERS; VON BÜLOW, 2011; ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014).

Desde a redemocratização da sociedade brasileira, vários movimentos sociais encaram o Estado como um importante meio para atender suas demandas, principalmente, a partir da inserção de ativistas nos espaços estatais de produção de ação pública. No Brasil, os movimentos sociais “investiram pesadamente em ações *por dentro* das instituições do Estado, tanto através de novas arenas participativas como assumindo estrategicamente posições na burocracia, transformando o próprio Estado em espaço de militância política” (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014, p. 331, grifo das autoras).

⁸ O conceito de burocrata ou burocracia é empregado para se referir aos/às funcionários/as públicos/as do Estado que desempenham um papel central na condução dos processos de materialização e coordenação das políticas públicas, pois são responsáveis em garantir a entrega dos serviços públicos e atender as pessoas de direitos, público das políticas públicas, efetivando os direitos sociais (CAVALCANTE; LOTTA, 2015). Este estudo distancia-se de visões negativas, estereotipadas e pejorativas que são comuns quando se evoca esse termo.

Este estudo adotou a concepção de movimentos sociais organizado em redes proposta por Diane e Bison (2010, p. 221), ou seja, como “redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajados em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada”. Conforme Diani e Bison (2010, p. 221, grifo dos autores),

vemos os *processos de movimento social* como exemplos de ação coletiva com clara orientação para o conflito com relação a oponentes sociais e políticos específicos, conduzida no contexto de densas redes interorganizacionais, por atores ligados por solidariedades e identidades compartilhadas que precedem e sobrevivem a coalizões e campanhas específicas (DIANI, 2003a; DIANI, 2003b, p. 200-319). Em primeiro lugar, a experiência dos movimentos sociais está inextricavelmente ligada à expressão pública de um conflito social. A ação coletiva não somente se orienta para o trato de problemas coletivos, para corrigir injustiças, conquistar bens públicos, atacar fontes de descontentamento, ou expressar apoio a certos valores ou princípios morais; ela o faz identificando alvos para os esforços coletivos, especificamente articulados em termos sociais ou políticos.

Sendo o Estado permeado pela sociedade, para compreender as dinâmicas da ação pública e seus resultados é necessário reconhecer que não só ativistas de movimentos sociais migram para dentro do Estado ou fazem alianças com agentes estatais, mas também que há funcionários/as públicos/as que são ativistas e comprometidos/as com pautas de movimentos sociais dentro do Estado. A partir de sua atuação, tais servidores/as buscam promover agendas políticas de movimentos sociais e incorporar sujeitos historicamente desconsiderados nos desenhos institucionais e nas políticas públicas. A atuação dessas pessoas, mobilizando recursos, instrumentos e diferentes estratégias, é capaz de provocar transformações nas instituições políticas, influenciar e construir a ação pública nos diferentes setores do Estado.

No setor da educação, é até sensível abordar sobre essa questão nestes tempos atuais de crescimento do ativismo político cristão e conservador (MARIANO; GERARDI, 2019), exercido por grupos e parlamentares evangélicos (neo)pentecostais e católicos carismáticos e outras vertentes religiosas, muitos organizados em torno do Escola Sem Partido e de movimentos pró-vida e pró-família. O ativismo político cristão tem promovido cruzadas morais contra as políticas públicas de direitos humanos, de igualdade de gênero e contra LGBTfobia, investindo pesadamente em estratégias para difamar docentes que trabalham temas de direitos humanos, gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola, acusando-os/as pejorativamente de “doutrinadores”. Nos últimos anos, esses atores empreenderam mobilizações e disputaram a definição das políticas educacionais, impedindo o avanço das agendas de direitos humanos, diversidade, igualdade de gênero e cidadania LGBTQ+ na educação.

As disputas em torno das agendas e políticas de igualdade de gênero e LGBTQ+ na educação, e em outros setores, evidenciam que o Estado não é uma entidade abstrata, absoluta e

monolítica, ou seja, não é um bloco homogêneo e autônomo. Na sociedade em que vivemos, o Estado é heterogêneo, multifacetado, complexo e dinâmico. Ele é formado por múltiplas instituições, grupos e, fundamentalmente, por heterogêneas pessoas. Nesse sentido, é permeado por diferentes interesses, ideias, valores e projetos políticos. Assim, nesse campo, é possível encontrar atores que fazem alianças para promover essas políticas públicas para questões feministas e LGBT+ e outros que buscam bloqueá-las.

Como afirmam Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), há na América Latina, incluindo no Brasil, disputas em torno de quais projetos políticos devem guiar o Estado, se autoritário, neoliberal ou democrático-participativo. Os projetos políticos são “os conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 38). O conceito de projetos políticos permite superar a visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil, reconhecendo a diversidade interna e que não há “unidade” nem no Estado e nem na sociedade civil. Há uma heterogeneidade nessas duas esferas, que é uma expressão da pluralidade política, social e cultural do Brasil. Nesse contexto, conforme Dagnino, Olvera e Panfichi (2006, p. 28), “expressam-se lutas sociais e projetos de diversos atores, além da pluralidade de concepções que orienta a ação do Estado”.

As lutas dos movimentos sociais conseguiram assegurar que a Constituição Federal de 1988 afirmasse o Brasil enquanto um Estado Democrático de Direito, rompendo com um passado autoritário e com o paradigma de uma democracia para poucas pessoas. Todavia, ainda hoje o Brasil nem conseguiu universalizar os direitos sociais nem minimizar as desigualdades. Por isso, as lutas dos movimentos sociais não cessam. Nesse contexto, ativistas institucionais que orientam sua ação política pautados por um projeto político democrático-participativo (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006), defendendo a cidadania, o aprofundamento da democracia e carregando bandeiras das lutas contra o autoritarismo, o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e contra as hierarquias do sistema-mundo capitalista, patriarcal, cristão, colonial/moderno, europeu/euro-americano (QUIJANO, 2002, 2005; GROSFUGUEL, 2008, 2016), são pessoas com potencial para reconfiguração das instituições políticas do Estado que historicamente são omissas a inclusão da população brasileira em sua diversidade cultural.

O ativismo institucional é um repertório de interação⁹ entre Estado e sociedade, isto é, uma das formas possíveis de relação entre movimentos sociais e Estado (ABERS; SERAFIM;

⁹ Abers, Serafim e Tatagiba (2014, p. 331-332) fizeram uma adaptação do conceito de repertório de ação coletiva de Charles Tilly, propondo o conceito de repertório de interação que “permite incorporar a diversidade de estratégias usadas pelos movimentos sociais brasileiros e examinar como estas têm sido usadas, combinadas e

TATAGIBA, 2014). Este estudo emprega o conceito bidimensional de ativismo institucional proposto por Abers (2015, 2019): a primeira dimensão é a defesa de um tipo particular de ideia ou causa e a segunda refere a um tipo particular de ação ativa ou mais proativa. Dessa forma, o ativismo institucional é uma ação coletiva na “busca proativa de oportunidades para defender causas contenciosas” (ABERS, 2019, p. 23, tradução nossa) dentro das instituições políticas do Estado. Também “é um tipo de ação que visa promover projetos políticos ou sociais percebidos pelo ator como de natureza pública ou coletiva” (ABERS, 2015, p. 148). Visto assim, o conceito tem como pressuposto que qualquer pessoa pode exercer práticas ativistas mesmo que não esteja formalmente militando em movimentos e organizações da sociedade civil. De qualquer maneira, vale assinalar que

embora os ativistas possam não participar diretamente de redes de movimentos sociais ou organizações, seus compromissos com as causas não devem ser entendidos como simplesmente preferências individuais: eles se desenvolvem a partir dos mesmos tipos de processos disposicionais, relacionais e institucionais que afetam os valores de forma mais ampla (ABERS, 2019, p. 25, tradução nossa).

Nesse sentido, é essencial considerar os múltiplos fatores que podem influenciar a construção das práticas ativistas. Uma das maneiras de compreender esses fatores é por meio da análise das trajetórias, considerando os diversos elementos: as origens sociais e os contextos em que foram formadas, as redes e grupos sociais, a escolaridade, gênero, raça, etnia, sexualidade, geração, entre outros marcadores da diferença. Os compromissos com causas podem ser construídos, de acordo com Mische (1997, 2009 apud ABERS, 2015), a partir de trajetórias e experiências específicas de vida, como as experiências de viver em comunidades, famílias, escolas, movimentos sociais, locais de trabalhos e outros espaços que favorecem a construção de como as pessoas interpretam seu projeto para o futuro, ao mesmo tempo em que produzem as redes sociais em que vivem. A participação em atividades dos movimentos sociais, como marchas, protestos e reuniões, colabora na construção de compromissos com as causas desses movimentos (ABERS, 2015).

De acordo com Pettinicchio (2012, p. 501, tradução nossa), “ativistas institucionais são indivíduos que afetam a mudança (da mudança das normas organizacionais à reforma das políticas) dentro de organizações e instituições”. Tais ativistas, muitos/as funcionários/as públicos/as de carreira, carregam consigo visões de mundo, valores, projetos políticos de transformação social que são canalizados para sua atuação profissional e expressam causas de

transformadas”. Segundo elas, o conceito de repertório de Tilly, construído a partir da perspectiva das dinâmicas contenciosas entre Estado e movimentos sociais, não dá conta de interpretar a realidade brasileira em que os movimentos sociais atuam por dentro do estado na tentativa de imprimir mudanças nas políticas públicas. As autoras identificaram quatro repertórios de interação no Brasil: protestos e ação direta, participação institucionalizada, política de proximidade e ocupação de cargos na burocracia.

movimentos sociais. Assim, podem influenciar as decisões estatais e as políticas públicas para atender demandas de grupos que estão à margem das agendas governamentais (ABERS; VON BÜLOW, 2011; FILICE, 2010). Para além de visões de cooptação de movimentos sociais pelo Estado, as pesquisas mostram que a interpenetração de ativistas e Estado, por exemplo, por meio da ocupação de cargos na burocracia, pode gerar processos de construção democrática e influenciar a construção de políticas públicas. Caso não existisse essa interação, não seriam engendrados (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006; FILICE, 2010).

Filice (2010) destaca a influência da cultura e das visões de mundo de gestores e profissionais da educação na condução das políticas educacionais. Segundo a autora, as visões de mundo, crenças, valores e convicções de gestores da educação podem obstaculizar ou impulsionar a implementação de políticas públicas. Ao pesquisar a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), percebeu diferentes posturas, valores e visões de mundo relativas a problemática do racismo e caracterizou a atuação de gestores em três categorias: proativos, ausentes/alheios e sensíveis. Gestores que reconhecem os problemas complexos gerados pelas desigualdades e preconceitos sociais, como o racismo, agem como “gestores/as proativos/as”, criando estratégias para enfrentar esses fenômenos e efetivar o direito à educação. Os que priorizam o debate econômico, creem em políticas universalistas e omitem-se perante desigualdades raciais, atuam como “gestores ausentes/alheios”. Os “gestores sensíveis” oscilam em reconhecer a importância do combate ao racismo, cultivam visões universalistas e só atuam “se provocados”.

Nesta reflexão, reforçamos que as crenças, os valores, as visões de mundo, as motivações importam na produção e coordenação da ação pública de educação. Elas correspondem aos referenciais que orientam as ações dos atores. Assim, importa neste trabalho perceber as visões de mundo que orientam a ação política e pedagógica das professoras e do professor que entrevistamos, bem como as suas práticas ativistas. Para identificar suas práticas de ativismo institucional, consideramos os estudos de Ferreira (2016) e Brandão (2017). A pesquisa de Ferreira (2016) sistematizou 11 práticas de ativismo ao fazer uma ampla revisão de literatura sobre o tema e estudar o ativismo institucional de analistas técnicos de políticas sociais do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brandão (2017), por sua vez, ao estudar três arranjos de políticas intersetoriais voltados para inclusão de catadores de materiais reciclados, identificou três práticas de mediação utilizadas por ativistas institucionais: evitar riscos, resolver problemas e perseguir oportunidades para defender causas contenciosas. As práticas identificadas por esses estudos estão no quadro 4.

Quadro 4 – Práticas de ativismo institucional

PRÁTICA	DEFINIÇÃO
Acesso e/ou cultivo de redes de relacionamento	Cultivar e/ou fazer uso da rede de relacionamento pessoal ou de trabalho, com o intuito de levantar informações, conseguir apoio, facilitar encaminhamentos ou ações em prol das causas defendidas por ativistas institucionais.
Adequação de ações comunicativas	Adequar a linguagem utilizada em normas, informativos, documentos institucionais ou mesmo propostas de projetos de lei para torná-la mais objetiva, acessível, inclusiva ou alinhada às causas ou valores defendidos por ativistas institucionais.
Compartilhamento de informações privilegiadas	Acessar informações privilegiadas, normalmente só disponíveis a servidores públicos, e compartilhar com as entidades ou movimentos sociais com os quais o ativista institucional se relaciona.
Financiamento de atores sociais	Viabilizar o financiamento público de organizações e/ou projetos da sociedade civil para que estes possam trabalhar em prol de determinadas causas de modo mais estruturado.
Incentivo de ações externas de pressão ao governo	Apoiar, promover, incentivar ou subsidiar movimentos sociais ou grupos externos para que eles realizem ações ou críticas ao governo, visando a favorecer as causas em que atuam.
Mediação de conflitos	Facilitar ou promover conversas entre o governo e os movimentos sociais em situações de conflito, de modo a estabelecer o diálogo.
Mobilização de atores e recursos externos	Mobilizar atores e recursos fora do governo para apoiar ou fazer avançar uma agenda específica. Tal iniciativa pode vir na forma do endosso a alguma ação do governo ou na busca por recursos ou informações que apenas os movimentos sociais têm acesso.
Mobilização por causas temáticas	Promover agendas ou políticas no interior do governo que estejam alinhadas às causas de militância dos ativistas institucionais.
Orientação ou apoio jurídico	Apoiar organizações da sociedade civil para que elas tomem medidas legais em prol das causas com as quais elas trabalham, mesmo que isso signifique processar o próprio Estado. Tal apoio pode vir na forma de subsídio de informações jurídicas ou na conexão entre organizações da sociedade civil com atores com amplo conhecimento jurídico dispostos a contribuir com a militância.
Promoção dos espaços de participação social e/ou atuação em tais contextos.	Criar, ampliar, promover e/ou atuar nos espaços de participação social com o propósito de fazer avançar as causas em que ativistas institucionais atuam. Tal prática ocorre tanto para dar força à agenda destacada quanto para ajudar a dar legitimidade às decisões do governo que apoiam essas pautas.
Táticas de ajuste à administração	Ativistas ajustam suas práticas para atuar nos diferentes tipos de governo. No caso de gestões públicas que não apoiam ou são hostis às causas defendidas por ativistas institucionais, tais servidores buscam táticas para não deixar sua militância de lado, sem, contudo, opor-se abertamente ou diretamente ao governo.
Evitar riscos	São práticas motivadas pelo senso de autopreservação de ativistas institucionais que manifestam preocupações de suas ações serem consideradas ilícitas por órgãos de controle. E, acrescentamos, sejam consideradas ilícitas ou erradas por qualquer pessoa.
Resolver problemas públicos	Solucionar desafios práticos que aparecem durante a implementação dos arranjos, no sentido de superar barreiras impostas.
Perseguir oportunidades para defender causas contenciosas	Criar e buscar oportunidades para promover e defender propostas, práticas e agendas políticas que visam incluir sujeitos políticos em arranjos. E, acrescentamos, a inclusão de agendas políticas em arranjos e instrumentos de ação pública.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2016, p. 65-70) e Brandão (2017)

A agenda de pesquisa sobre o ativismo institucional vem ganhando espaços e desenvolvendo no Brasil. A chegada do PT à Presidência da República em 2003, que desencadeou ainda mais o trânsito de ativistas da sociedade civil para a esfera da política institucional, forneceu insumos para a fertilização desta agenda de pesquisa (CAYRES, 2017). Nesse percurso, o conceito de ativismo institucional foi tencionado. Inicialmente, o conceito

estava muito ligado a perspectiva da transição de ativistas da sociedade civil para atuar na esfera do Estado. Posteriormente, os estudos sobre os movimentos sociais questionaram as fronteiras rígidas entre Estado e sociedade, de tal modo que “a distinção entre ativista em movimentos sociais e ator estatal pode ser pouco clara” (ABERS; VON BÜLOW, 2011, p. 64-65). Isso abriu espaços para perceber as redes de movimentos sociais que cruzam as fronteiras entre esferas do Estado e da sociedade civil (ABERS; VON BÜLOW, 2011).

Seguindo essa perspectiva da literatura sobre os movimentos sociais, este estudo viu-se desafiado em diversos momentos, pois as narrativas das cinco professoras e do professor da carreira do magistério público do Distrito Federal, suas singulares histórias, identidades, visões e trajetórias, ora evidenciaram a atuação de docentes especialistas/agentes do Estado que construíram compromissos com causas da diversidade e dos direitos humanos e agiram de forma individual ou coletiva na busca de concretizar projetos políticos ou sociais que perceberam como de natureza pública ou coletiva, ora revelaram, num plano mais amplo, a ação coletiva de multiatores, redes de organizações e movimentos sociais que se mobilizaram e articularam-se, dentro e fora da SEEDF e em outros setores, para construir várias políticas públicas, dentre elas, uma política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade e uma política pública de educação em direitos humanos.

Na educação, são raros os estudos sobre o ativismo institucional, seja na defesa pelo direito à educação, seja na defesa de causas que são transversais nesse campo, como as dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, entre outras. Logo, o conceito de ativismo institucional pode ser útil para compreender as formas de atuação proativa de profissionais da educação que defendem e lutam pela educação em diversidade e direitos humanos, sem preconceitos e desigualdades, promovendo as agendas de vários movimentos sociais e buscando produzir ações públicas em torno delas no aparato estatal. Frente a isso, esperamos que este estudo contribua para compreender mais a respeito da atuação e perfil de tais profissionais da educação. Em especial, docentes que se encontram em um nível intermediário¹⁰, entre o topo e a base, interagindo constantemente com suas chefias e com profissionais que estão nas escolas, bem como com outros atores estatais e sociais.

¹⁰ No campo empírico, a EAPE e a SUBEB são consideradas situadas no *nível central* da SEEDF. Aqui estamos usando uma categorização da literatura sobre burocracia e políticas públicas, não o discurso institucional da SEEDF. A SEEDF está situada no nível *meso* ou *intermediário* da regulação da educação brasileira, onde se concretiza as interações entre o Ministério da Educação (nível macro) e as escolas (nível micro). A EAPE e a SUBEB fazem o elo tanto entre o nível macro e o nível micro, quanto entre o alto escalão (secretário e subsecretários) e o nível de rua (profissionais da educação). As CRE também estão no nível intermediário, dialogando com as subsecretarias (entre elas EAPE e SUBEB) e com as escolas. Na SEEDF, usa-se uma tipologia de três níveis de gestão: central, que abrange o gabinete e as subsecretarias e suas respectivas diretorias e gerências; intermediário, que compreende as Coordenações Regionais de Ensino; e local, que são as escolas.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA POLÍTICA EDUCATIVA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo localizar a pesquisa nas discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas políticas públicas de educação. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira seção apresenta os conceitos de sexualidade, gênero, LGBTfobia, cisheteronormatividade, orientação sexual, identidade de gênero e outros, a fim de ressaltar a necessidade de produzir ações públicas e pedagógicas que discutam esses temas na escola para enfrentar a cultura de preconceito que precisa ser transformada para viabilizar de forma efetiva o direito à educação de qualidade. A segunda seção faz uma reflexão sobre a configuração da sociedade brasileira e suas múltiplas hierarquias a partir da perspectiva decolonial, afim de argumentar que os movimentos negros, feministas e LGBT+ lutam para transformar as estruturas de poder produzidas pelo sistema-mundo capitalista, patriarcal, colonial, moderno e europeu. A terceira aborda sobre a trajetória de luta para introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais, bem como as controvérsias em torno dessas políticas.

3.1 Sexualidade, gênero, cisheteronormatividade, LGBTfobia e educação

Os estudos de gênero e sexualidade trouxeram novos olhares para o campo da educação, possibilitando refletir sobre múltiplos temas, como é o caso da construção das identidades de gênero e sexuais e dos preconceitos, discriminações e desigualdades relacionados a essas dimensões da vida. As discriminações e desigualdades baseadas no gênero e na sexualidade não são naturais, mas frutos de uma construção social e histórica que perpassa pelo processo educacional. Ao desnaturalizar esses fenômenos, os estudos de gênero e sexualidade transformaram tais temáticas em questões públicas, sobretudo políticas, desvinculando-se da ideia de que eram meras questões de âmbito privado. De diversas maneiras, reforçaram que não é mais possível analisar a escola e as desigualdades sociais apenas com base na classe social, sendo necessário levar em consideração as construções sociais do gênero, da sexualidade, da raça, etnia, entre outras, e como elas interagem na produção e reprodução das desigualdades e hierarquias sociais.

Os estudos sobre a sexualidade, baseados no construcionismo social, investigam os discursos, instituições e práticas que constroem diferenças, hierarquias e desigualdades com relação a sexualidade, fazendo análises sobre a regulação social dos desejos, práticas e identidades sexuais (FOUCAULT, 1988; WEEKS, 2001; RUBIN, 2017). De acordo com Weeks (2001), a sexualidade é um termo que denota uma série de crenças, comportamentos,

relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Conforme Foucault (1988), as sociedades modernas ocidentais criaram a partir do século XVIII o *dispositivo da aliança* que determina os sistemas de matrimônio e parentesco objetivando a reprodução, bem como o *dispositivo da sexualidade* que incide sobre o controle dos corpos, por meio de uma série de discursos, saberes, poderes e técnicas de poder. Por isso a sexualidade não se resume a prazeres, porque esse conceito também expressa a forma como a sociedade e suas instituições sociais (Estado, família, religião, escola, etc.) classificam, estabelecem noções de normal e anormal e patologizam determinados desejos, práticas e identidades sexuais, dividindo as pessoas entre normais e anormais, heterossexuais e homossexuais.

Nesta discussão, é importante reconhecermos a importância do conceito de gênero, que remete às teorizações feministas iniciadas pelos Estudos da Mulher e depois reconfiguradas em Estudos das Mulheres, Gêneros e Feminismos. Gênero é uma categoria analítica e política para refletir sobre a construção social, cultural e histórica dos sexos, das relações sociais, das diferenças e das desigualdades construídas entre/dentre os sexos, assim como para questionar e desestabilizar os próprios conceitos de sexo, gênero, corpo, homem e mulher, abrindo espaço para a interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2010). O conceito de gênero desvela a opressão histórica das mulheres, mas também revela um sistema de opressão estrutural que oprime todas as pessoas na sua insistência sobre padrões rígidos e fixos de masculinidade e feminilidade (RUBIN, 2017). De acordo com Prado e Machado (2008, p. 48), foi através do conceito de gênero “que a política das posições sexuais contemporâneas ganhou força teórica, através da crítica ao patriarcalismo e de seus valores heteronormativos”.

As teorizações sobre gênero comportam várias perspectivas teóricas e passaram por muitas reformulações. Para fins deste trabalho, cumpre destacar que os estudos feministas e de gênero rejeitam olhares deterministas e naturalizantes a respeito de mulheres e homens porque as representações atribuídas às mulheres e aos homens são, na verdade, socialmente construídas e não da ordem da natureza. Assim, o conceito de gênero evidencia, ao menos, dois processos. O primeiro é que cada sociedade constrói significados e normas de gênero, isto é, expectativas e modelos de comportamento que são definidos como “próprios” de homens e mulheres. Essas normas não são universais. Variam de acordo com o tempo e a sociedade. São frutos da cultura. O outro é que as pessoas se constroem como masculinas e/ou femininas de modo relacional e essa construção subjetiva e social do gênero pode entrar em conflito, e entra, com as normas de gênero estabelecidas na cultura. E é nesse aspecto que o conceito de gênero também permite problematizar o preconceito e a discriminação contra as pessoas que transitam pelas fronteiras

delimitadas pelas normas de gênero e constroem identidades de gênero e sexuais para além da norma heterossexual e cisgênera, como abordaremos a diante.

O preconceito e da discriminação contra pessoas que se identificam ou são identificadas como LGBT+, fenômeno conhecido como LGBTfobia, está vinculado às normas de gênero. Conforme Miskolci (2014, p. 102), “o rompimento de padrões de gênero é questão central na homofobia”. A análise da LGBTfobia relacionada as normas de gênero mostra que ela é um dispositivo que atinge todas as pessoas que são vistas, ou se apresentam, com performances de gênero¹¹ consideradas divergentes das tidas como “normais” ou ocupando em certas circunstâncias posições consideradas “impróprias” para o que se entende ser seu gênero e/ou sexualidade “verdadeira” (JUNQUEIRA, 2009; PRADO, 2010). Nessa linha de pensamento, Prado (2010, p. 8) afirma que a homofobia é “dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades”. Assim, todas as pessoas são alvos potenciais da LGBTfobia na medida em que cruzam as fronteiras das normas de gênero. Por isso que a LGBTfobia é um problema de todas as pessoas, embora tenha seus alvos preferenciais (JUQUEIRA, 2009).

Para compreensão profunda da LGBTfobia é necessário considerar a ordem sexual a partir da qual as relações sociais entre os gêneros e as sexualidades são produzidas e organizadas. Para Borrillo (2010), um dos elementos para explicar a existência e as origens da homofobia encontra-se na divisão dos gêneros, essa lógica binária que opõe masculino e feminino e que serve para estruturar as identidades de forma antagônica. Dentro dessa lógica, a homofobia é um elemento central na construção das identidades, principalmente, masculinas. Homens são educados para rechaçar o feminino e qualquer indício de comportamento que possa vir a ser considerado como “homossexual”, provando o tempo todo que são viris. Assim, a LGBTfobia exerce uma função de manter a ordem binária de gênero, que insiste em distinguir e diferenciar os sexos e as sexualidades e não prover direitos iguais. Nesse sentido, Borrillo (2010, p. 90) afirma que

sexismo e homofobia aparecem, portanto, como duas faces do mesmo fenômeno social. A homofobia – e, em particular, a masculina – desempenha função de ‘policimento da sexualidade’ ao reprimir qualquer comportamento, gesto ou desejo que transborde as fronteiras ‘impermeáveis’ dos sexos.

Acrescentamos a essas discussões o fato de a cultura ser formada a partir de uma matriz cultural que impõe a heterossexualidade e a cisgeneridade como normas sociais (BUTLER, 2010; VERGUEIRO, 2015). A cisgeneridade ou cisgênero se refere as pessoas que não são

¹¹ Performances de gênero são “ficções sociais prevalentes, coactivas, sedimentadas, gerando um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural (daí deriva seu caráter ficcional) dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar” (BENTO, 2003, n.p).

trans, isto é, as identidades de gênero construídas em concordância com o sexo que lhe foi atribuído/imposto ao nascimento. A cisgeneridade como norma é a imposição social que estabelece que as pessoas devem construir suas identidades de gênero de acordo com o sexo imposto ao nascimento (VERGUEIRO, 2015). Isso é a cisheteronormatividade. A cisheteronormatividade é uma norma baseada na ideologia do dimorfismo sexual, ou seja, na “crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros necessariamente complementares e em modalidades de desejo igualmente ajustadas a esta lógica binária e linear” (JUNQUEIRA, 2012, p. 281).

A heterossexualidade como norma expressa-se na reiteração incessante para que as pessoas adotem o modelo heterossexual em suas vidas (MISKOLCI, 2010). Essa norma é a heteronormatividade, conceito criado por Michael Warner, no ano de 1991, para evidenciar “as instituições, estruturas de pensamento e orientações práticas que fazem a heterossexualidade parecer não apenas coerente - isto é, organizada como uma sexualidade - mas também privilegiada” (BERLANT; WARNER, 1998, tradução nossa). Para Miskolci (2010, p. 102), “a heteronormatividade é a ordem sexual em que vivemos, na qual vigora o heterossexismo, ou seja, a pressuposição social de que todos(as) são ou deveriam ser heterossexuais”. Como a cisheteronormatividade e a heteronormatividade se relacionam, esse sistema é chamado de cisheteronormatividade¹² (VERGUEIRO, 2015). Essas normas atravessam, constituem e produzem todas as pessoas, mas também provocam resistências e outros projetos de vida (SEFFNER, 2009).

A cultura e o processo educacional como um todo é cisheteronormativo e desde infância produz e marca as subjetividades e as identidades, impondo uma divisão rígida entre comportamentos considerados masculinos e femininos. É um processo extremamente violento de inculcação de valores, ideais e comportamentos considerados “apropriados” para meninas e meninos, que estabelece que há apenas uma forma de ser homem e de ser mulher, negando as várias possibilidades de apropriação dos gêneros e das sexualidades. Nas escolas, são comuns as práticas LGBTfóbicas que manejam injúrias, como apelidos e xingamentos, como forma de enunciar o lugar desprezível socialmente atribuído ao que foge à cisheteronormatividade e, de algum modo, fazer com que as pessoas tidas como “desviantes” se “consertem” e se “enquadrem” na cisheteronorma. Assim, é necessário reconhecer que a escola desenvolve uma

¹² A cisheteronormatividade é a matriz de onde brota o preconceito e a discriminação contra a diversidade sexual e de gênero. A LGBTfobia é uma consequência da naturalização e da institucionalização da cisgeneridade e da heterossexualidade como normas, assim como da sequência sexo-gênero-desejo-prática sexual, na qual qualquer comportamento diferente e que saia dessa “linha” é considerado “desviante” e é alvo de discriminação. As pessoas que rompem a cisheteronormatividade são alvos de mecanismos de correção social, que buscam ajustá-las aos padrões de gênero e de sexualidade vigentes na cultura.

sutil e eficaz *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 2000) e uma *pedagogia dos gêneros hegemônicos* (BENTO, 2008) que visa produzir os gêneros “alinhados” à matriz cisheteronormativa.

A escola contemporânea, em geral, atua como uma instituição normalizadora, atualizando pedagogias de gênero e sexualidade que contribuem para deixar intocada a ordem heterossexual, alocando ao segredo e a vergonha outras formas de viver a sexualidade e o gênero. Nesse sentido, um dos aspectos centrais de sua caracterização é a perpetuação do regime de visibilidade heterossexual que aloca à vulnerabilidade aqueles(as) que não se adéquam à norma heterossexual. Em outros termos, não reconhece a existência da homossexualidade, transexualidade e transgeneridade, ao mesmo tempo em que reproduz a heterossexualidade como padrão (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 162).

O debate sobre os direitos humanos relacionados à diversidade de orientações sexuais e identidades de gêneros é imbuído da necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade sexual e de gênero, mas também problematizar as normas de gênero e sexuais, isto é, a cisheteronormatividade. Quando falamos em diversidade sexual e de gênero é comum tomar “a homossexualidade como questão central, pois, no senso comum, é ela que condensa as distintas expressões da sexualidade não heterossexual e expressões de gênero discordantes do padrão dicotômico homem-masculino/mulher-feminino” (NARDI, 2013, p. 17). Entretanto, segundo Nardi e Quartieiro (2012, p. 62), o termo diversidade sexual denota o “sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano”. Assim, abordar a diversidade sexual exige considerar infinitas e incontáveis expressões e identidades sexuais e de gênero que desafiam sistemas dominantes de classificação e nomeação e criam outras epistemologias para pensar as identidades, as práticas e os desejos.

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008, p. 21, grifo da autora).

Para compreender melhor a complexidade que envolve a diversidade sexual e de gênero, três conceitos distintos, mas interrelacionados são fundamentais: orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. A orientação sexual refere-se “à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2007, p. 10). A identidade de gênero refere-se “à experiência interna, individual e profundamente sentida que

cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento” (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2007, p. 10). Há também a expressão de gênero, que é a “forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero” (JESUS, 2012, p. 24).

Esses três conceitos são fundamentais nas lutas contemporâneas por liberdade de gênero e orientação sexual. Eles foram aqui apresentados porque desconstruir a LGBTfobia exige “um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas” (BORRILLO, 2010, p. 87). A educação, como um direito humano, uma prática social e uma política pública, cumpre um papel fundamental no enfrentamento de processos sociais que fabricam a desumanidade, as desigualdades e as discriminações com base no gênero, na orientação sexual, expressão e identidade de gênero. Por esse motivo, discutir essas temáticas na escola contribui para desconstrução de preconceitos em torno dessas dimensões da vida. O papel da escola é possibilitar que todas as expressões dos gêneros e das sexualidades sejam respeitadas como parte do exercício da cidadania e democracia. Espera-se que educadoras/es, o Estado e a sociedade não se omitam com relação ao enfrentamento da LGBTfobia, garantindo a proteção da integridade física e psíquica de crianças, adolescentes, jovens e adultos com relação ao contexto de preconceitos relacionados a forma como cada pessoa constrói sua orientação sexual, expressão e identidade de gênero. Não teremos uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva e uma educação de qualidade, se não abordarmos, valorizarmos e reconhecemos a diversidade sexual e de gênero – que, diga-se de passagem, é parte fundamental de todas e todos nós.

Os debates sobre diversidade sexual, gênero, LGBTfobia e cisheteronormatividade são recentes no campo da educação e nas políticas educacionais. De toda forma, é nítido que a LGBTfobia e a cultura da cisheteronormatividade são problemas públicos complexos que requerem ações públicas conjuntas entre Estado e sociedade para serem enfrentados. Essas são questões que demandam atenção prioritária das escolas. Torna-se importante considerar também que esses fenômenos agem de forma interligada com o racismo e o sexismo. Por isso, necessitam ser pensados de forma interseccional (CRENSHAW, 2002). Mas, o reconhecimento da LGBTfobia enquanto um problema social e público ainda não é unânime na sociedade, pois esbarra em ideologias culturais colonialistas e patriarcalistas e, de modo particular, no conservadorismo e no fundamentalismo religioso de grupos sociais brasileiros que reagem fortemente ao avanço das políticas públicas para o enfrentamento desse fenômeno e promoção dos direitos humanos da população LGBT+.

A introdução no campo da educação das temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e combate ao sexismo e à LGBTfobia é oriunda das lutas históricas dos movimentos feministas e LGBT+. Vários atores individuais e coletivos se conectaram com os movimentos e foram/são importantes nesse processo, como agências estatais e ativistas institucionais (que podem ser ativistas oriundos de movimentos sociais ou não), universidades (sendo que não há como separar academia e movimento tão nitidamente), fundações e organismos internacionais, políticos, outros movimentos sociais e muitos outros atores. Os movimentos feminista e LGBT+ formam uma ampla rede de movimento social, congregando atores individuais e coletivos com valores, objetivos, crenças e projetos em comum. Foram capazes de construir redes transnacionais e heterogêneas, estando presentes no mundo todo, lutando contra as desigualdades sociais e influenciando a agenda política global.

O que importa aqui enfatizar é que, historicamente, os movimentos feministas e LGBT+ empreendem uma luta por reconhecimento, representação política (FRASER, 2013) e direitos humanos, demandando o reconhecimento das mulheres e da população LGBT+ como seres humanos e sujeitos de direitos, exigindo políticas públicas que considerem classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, entre outros marcadores sociais da diferença, tanto como formas de identidade social quanto como categorias que funcionam como eixos estruturantes das desigualdades e violências sociais. No Brasil, esses movimentos são propositores e produtores de políticas públicas, mobilizando e produzindo referenciais, pressionando o Estado brasileiro a cumprir com os compromissos assumidos nos fóruns internacionais com a construção de uma sociedade democrática em que os Direitos Humanos são o alicerce fundamental. Assim, é importante refletimos sobre a lógica colonial da sociedade brasileira e situar a insurgência “contemporânea” de movimentos sociais feministas, negros e LGBT+ no contexto das lutas pela construção democrática no Brasil.

3.2 Movimentos sociais e construção democrática no Brasil

A história do Brasil está ligada à constituição da modernidade ocidental, em que o sistema-mundo capitalista se constituiu imbricado com ideologias racistas, LGBTfóbicas e sexistas (GROSFUGUEL, 2008; QUIJANO, 2005). No percurso deste estudo, nos aproximamos da perspectiva decolonial por compreendermos que a formação da sociedade brasileira está inserida numa longa história de dominação eurocêntrica, capitalista, imperialista e de colonização das Américas, que produziu desigualdades e hierarquias de classe, étnico-

raciais, gênero, sexuais, espirituais, econômicas, políticas, linguísticas, geográficas e epistêmicas (GROSFOGUEL, 2008).

A colonialidade, com sua epistemologia eurocêntrica, fundou hierarquias múltiplas e uma concepção universal de sujeito (GROSFOGUEL, 2016; QUIJANO, 2005). Essa matriz cultural construiu e naturalizou como “a” identidade universal e superior a do homem ocidental, branco, heterossexual, burguês, urbano, cristão e europeu. Nesse processo, desumanizou e classificou as demais pessoas e povos como menos que seres humanos, subalternas e inferiores (GROSFOGUEL, 2016), criando a dicotomia central da modernidade colonial que é a hierarquia entre o humano e o não humano (LUGONES, 2014).

Nessa direção, Grosfoguel (2016, p. 31) chama atenção para um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo que é o racismo/sexismo epistêmico, ou seja, a “inferioridade de todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais”. Ainda dentro dessa reflexão, Quijano (2002) assinala que o atual padrão de poder mundial articula quatro domínios: a colonialidade do poder, o capitalismo, o Estado e o eurocentrismo.

1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 4).

O presente estudo é inspirado nessas reflexões decoloniais que fazem uma crítica radical aos paradigmas do sistema-mundo capitalista, patriarcal, cristão, colonial/moderno, europeu/euro-americano, problematizando suas hierarquias, estruturas de poder e pensamento que impedem a democratização da sociedade e do Estado e a socialização de poder (GROSFOGUEL, 2008; QUIJANO, 2005).

O sistema-mundo colonial/moderno é um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder colonial que afeta todas as dimensões da existência social, como a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e o trabalho (GROSFOGUEL, 2008; QUIJANO, 2005). Para Grosfoguel (2008, p. 123), a colonialidade do poder é “uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (‘heterarquias’) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial”.

A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global. Contrariamente ao que afirma a perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que crescem às estruturas econômicas e políticas

do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo “pacote enredado” a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (Grosfoguel, 2002). O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores (GROSFOGUEL, 2008, p. 124).

O Brasil, maior país da América Latina e quinto maior do mundo, é também marcado em sua história por projetos políticos autoritários. O projeto autoritário, representado classicamente pela ditadura político-militar, sobrevive em estado de latência no contexto contemporâneo, tendo em vista os clamores em manifestações políticas pedindo intervenção militar no Brasil. Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) afirmam que o projeto autoritário é parte uma matriz cultural. O correlato do autoritarismo político é o autoritarismo social, isto é, “uma cultura de legitima as diferenças sociais, que internaliza os códigos que hierarquizam as classes e os grupos sociais e os organizam em categorias com base no seu pertencimento de classe, raça, gênero, região e país” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 45).

É exatamente contra o regime autoritário, a lógica da colonialidade e de um Estado-nação que nega a cidadania plena e marginaliza a própria população brasileira do acesso aos bens, direitos e serviços públicos que vários movimentos sociais se articularam na década de 1970 e lutaram pela redemocratização da sociedade brasileira. Além dos movimentos populares e de trabalhadores, nas lutas democráticas estavam os movimentos negros, feministas e LGBT+. Eles traziam para o centro do debate público as demandas sociais que vão além da redistribuição econômica, englobando reivindicações em torno dos direitos humanos e das questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Vale frisar que os movimentos negros, feministas e LGBT+ têm trajetórias históricas específicas e diferentes e as relações entre eles são marcadas por alianças e tensões. Essa discussão não será abordada porque ultrapassa o escopo deste trabalho. Em termos históricos e globais, as lutas e resistências desses movimentos sociais emergiram bem antes da década de 1970. No Brasil, as mobilizações daqueles dois primeiros movimentos são anteriores a esse período. Quanto ao movimento LGBT+, de acordo com Simões e Facchini (2009), as formas de associação de pessoas em torno da homossexualidade dedicadas à sociabilidade, à diversão e à paródia, agregando especialmente homens gays, são encontradas nos grandes centros urbanos brasileiros desde os anos 1950. Elas não se configuravam como uma articulação para constituição de um movimento social organizado. Como movimento político, o movimento LGBT+ emergiu no Brasil no final da década de 1970.

De toda forma, a década de 1970 pode ser considerada um marco fundamental para a constituição “contemporânea” desses três movimentos sociais no Brasil. A partir da década de 1970, a luta pelo fim da violência contra a mulher ganha mais força. O ano de 1975 é um marco para o “movimento feminista contemporâneo”, com a instituição do Ano Internacional da Mulher e da Década da Mulher pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a fundação no Brasil do Movimento Feminino pela Anistia (PINTO, 2003). O ano de 1978 é um marco para o “movimento negro contemporâneo” no Brasil, com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial visando congregar anos e anos de resistência negra e articular todas as correntes de luta antirracista em um só movimento reivindicatório (SANTOS; RODRIGUES, 2016). E 1978 também é o marco de fundação do movimento LGBTQ+ brasileiro com a criação do grupo Somos – Grupo de Afirmação Homossexual – em São Paulo e do Jornal Lâmpião da Esquina no Rio de Janeiro (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

Esses movimentos entendem que o enfrentamento do patriarcado, do sexismo, do racismo e da LGBTQfobia é uma condição *sine qua non* para a democratização da sociedade brasileira. Por isso, empreendem vários repertórios de interação para construir uma sociedade mais justa, igualitária, promotora de direitos humanos e valorizadora das diferenças culturais. A participação deles na redemocratização foi fundamental para assegurar alguns direitos na Constituição Federal de 1988 e para fomentar o debate público em torno do combate ao racismo, ao patriarcado e à LGBTQfobia¹³. Entretanto, nem todas as propostas que fizeram a Constituinte foram incorporadas no texto final, sinalizando a dificuldade do Estado brasileiro de reconhecer mulheres, pessoas negras e LGBTQ+ como sujeitos de direitos.

Mesmo que o Brasil enfrente entraves para aprofundar a democracia e impulsionar a cidadania, a Constituição Federal de 1988 assegurou os direitos sociais, a igualdade formal entre todas as pessoas, sem distinção, e estabeleceu no artigo 1º que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Logo, a Carta Magna inovou ao prever a participação da sociedade civil no processo de gestão do Estado e das políticas públicas. A participação social implica no compartilhamento do poder e da decisão política entre Estado e sociedade, distinguindo da concepção de participação se que limita à consulta a população (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006). Desse modo, os instrumentos de participação social criados a partir da Constituição Federal, mesmo que insuficientes, possibilitaram que os movimentos

¹³ O termo da época era “discriminação por orientação sexual”. Fernandes (2011) enfatiza que até os anos de 2003, a categoria “orientação sexual”, emergida no período da constituinte, era o conceito-chave das lutas do movimento LGBTQ+ por políticas públicas. A categoria homofobia vai se universalizar como conceito-chave com o Programa Brasil Sem Homofobia (2014), devido as influências e a circulação de leituras internacionais.

sociais ampliassem sua participação social no âmbito estatal, buscando incidir em ações públicas para desconstruir as estruturas de poder interseccionalmente construídas pelo *cistema-mundo*¹⁴.

Vale ressaltar que a consagração do princípio da participação social na Constituição Federal é resultado do processo de alargamento da democracia construído no Brasil a partir da década de 1980 por movimentos sociais, sindicatos, intelectuais, organizações da sociedade civil e partidos políticos de esquerda, especialmente, o Partido dos Trabalhadores (PT), que são atores que compartilham um projeto democrático-participativo¹⁵ voltado para garantir os direitos de cidadania (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

De todo modo, ainda se faz necessário democratizar a democracia, ampliando os canais de participação social da sociedade na tomada das decisões e gestão das políticas públicas. A democracia representa um processo social, cultural e político que, diga-se de passagem, é preciso ampliar no Brasil. Nessa perspectiva, Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) usam a expressão “construção democrática” para enfatizar que a democracia não está dada, mas é um processo em permanente construção e em disputa por projetos políticos, ou seja, por visões de mundo a respeito de como deve ser a vida em sociedade e como o Estado deve atuar.

As lutas dos movimentos sociais negros, feministas e LGBTQ+, entre outros, continuam atuais porque o Brasil ainda não foi capaz de assegurar os direitos sociais, nem os quatro objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, estabelecidos no artigo 3º da Constituição Federal, que são: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A democracia é um tema importante para a escola, tendo em vista seu papel e compromisso na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora cidadania e justiça sejam condições necessárias e/ou fundamentos do Estado Democrático de Direito, não garantem a existência da democracia que só ocorre com a educação e nível de consciência da humanidade. A escola deve desenvolver uma educação para a democracia, que consiste em uma educação para o respeito aos direitos humanos e para a diversidade, visando uma formação para a participação social de maneira crítica e cidadã.

¹⁴ Vergueiro (2015, p. 15) usa a expressão “cistema-mundo” para “enfatizar o caráter estrutural e institucional – ‘cistêmico’ – de perspectivas cis+sexistas, para além do paradigma individualizante do conceito de ‘transfobia’”.

¹⁵ O projeto democrático-participativo é contrário aos projetos autoritários e modelos político-representativos excludentes. Tal projeto aposta numa ação conjunta entre Estado e sociedade civil, em que o poder do Estado seja compartilhado com a sociedade (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

Concordamos com Santos (2016) que é necessário manter vivos os imaginários de emancipação social construídos pelos movimentos sociais em suas lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal, afirmando uma concepção revolucionária e contra-hegemônica da democracia que consiste em “uma nova gramática social que rompa com o autoritarismo, o patrimonialismo, o monolitismo cultural, o não reconhecimento da diferença; tal gramática social implica um enorme investimento nos direitos econômicos, sociais e culturais” (SANTOS, 2016, p. 18).

Diversos movimentos sociais reivindicam que as categorias de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe e outras ocupem um local de destaque no debate atual sobre as políticas públicas, haja vista a complexidade das condições de vida, bem como as diferentes formas e sistemas de desigualdade social que estruturam a sociedade brasileira e, portanto, a escola (ARROYO, 2014). Os movimentos atuam por meio de ações coletivas, participativas, reivindicando do Estado a inviolabilidade dos direitos sociais e humanos e a elaboração e efetivação de políticas públicas que sejam realmente para todas as pessoas, mas que não deixe de considerar as especificidades de cada sujeito e grupo social. Assim, os movimentos sociais colocam na agenda política a pressão por outras políticas de Estado, que sejam políticas afirmativas e que vão além das políticas universalistas (ARROYO, 2014).

Esses coletivos sociais diversos, organizados ou não em movimentos sociais, passaram a usar cada vez mais a tecnologia, a cultura digital, as redes sociais, a seu favor, para disseminar suas ideias, respaldar suas ações, pressionar o Estado e o mundo privado no processo de formação da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação de políticas públicas. E são responsáveis por uma inflexão no campo das políticas públicas. Eles reivindicaram e reivindicam políticas públicas voltadas para a diversidade (GOMES, 2017, p. 9).

Neste estudo, entendemos que a diversidade não é algo estático e existente, mas uma construção social. Assumimos a seguinte definição: “a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças” e remete “a construção histórica, cultural e social das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação” (GOMES, 2007, p. 41). Desse modo, a utilização do conceito não pode “desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais” (GOMES, 2007, p. 41). Acrescentamos a essa discussão a proposta de Junqueira (2009) de pensarmos e construirmos uma educação *na*, *para* e *pela* diversidade.

Ao se falar de educação *na* diversidade, enfatiza-se a perspectiva de incluir o outro e assegurar seu pertencimento a todos os espaços sociais sem subalternizá-lo. A educação *para* a diversidade acentua a abertura para o novo, para o reconhecimento da legitimidade da diferença, para a reflexão acerca da produção das diferenças e semelhanças e, não menos importante, para a crítica as relações de poder que presidem suas produções. Educar *pela* diversidade implica procurar se valer das potencialidades pedagógicas oferecidas pela própria diversidade. Assim, educar *na*

(que precisa ser também *para e pela*) diversidade requer que esse processo seja construído coletivamente, envolvendo, na escola e na condição de sujeitos, toda a diversidade humana que compõe dinâmica e, contraditoriamente, a sociedade (JUNQUEIRA, 2009, p. 177, grifo do autor).

Acrescentamos a perspectiva de uma educação *com* a diversidade, que significa aprender com as diferenças e se transformar com elas por meio da convivência. Portanto, quando falamos em políticas de educação para diversidade e para os direitos humanos, devemos levar em conta as demandas de vários movimentos sociais, como o movimento negro, feminista e LGBTQ+, e reconhecer a existência nas escolas do racismo, do sexismo, do machismo e da LGBTQfobia. A escola tem se estruturado como um espaço de (re)produção de desigualdades e discriminações relacionados a diferenças de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras, e isso tem causado impactos na vida social e escolar, gerando processos de sofrimento psíquico para estudantes julgadas/os como “estranhas/os” e acessos diferenciados à cidadania.

Na próxima seção, buscaremos compreender um pouco a constituição de políticas públicas de educação para gênero, sexualidade e diversidade sexual. A introdução no campo da educação das temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e combate ao sexismo e à LGBTQfobia, por uma perspectiva de direitos e de respeito às diversidades/diferenças, é oriunda das lutas históricas dos movimentos feministas e LGBTQ+. De acordo com Furlani (2008), os movimentos de mulheres e feministas explicitaram a trama social, histórica e política, que legitima/legitimou o patriarcado, o sexismo, o machismo e a misoginia. E os movimentos LGBTQ+ denunciaram a LGBTQfobia, organizando a luta por direitos civis, pelo princípio da isonomia nas leis, por dignidade e direitos humanos. Tais movimentos trazem para o contexto político a defesa de um projeto de sociedade pautado nos direitos humanos, no reconhecimento e na valorização das diferenças e na defesa e garantia dos direitos sexuais e direitos reprodutivos como parte dos direitos humanos.

3.3 Gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais no Brasil

As políticas públicas de educação em gênero e sexualidade são construídas pela ação e interação de múltiplos atores, marcadas por disputas, negociações, influências e decisões que são tomadas em diferentes níveis (transnacional, nacional, intermediário e local). Esta seção apresenta alguns episódios, instrumentos e atores que contribuíram para desencadear processos de mobilização coletiva e regulação política na ação pública de educação para gênero e sexualidade no Brasil. Por mais que alguns episódios sejam apresentados a partir de uma

narrativa quase cronológica, a realidade é complexa, dinâmica e caótica, o que torna impossível encarar esses processos de forma linear e mecânica. Aqui retomamos um pouco essa trajetória, pensando um pouco nas articulações ocorridas em nível internacional e nacional e considerando, segundo Vianna (2018, p. 80), “que ganhos foram ampliados durante um longo processo de luta por direitos – que tem início muito antes do governo Lula”.

Não foi interesse abordar todas as decisões políticas, legislações e programas que compõem a trajetória das políticas de educação para gênero, sexualidade e diversidade sexual, nem os pormenores, até porque são processos complexos, marcados por disputas e mudanças. Há vários estudos que já estudaram os diferentes percursos, atores e influências que possibilitaram construir uma agenda de igualdade de gênero (MADSEN, 2008) e uma agenda anti-homofobia (FERNANDES, 2011) no sistema educacional brasileiro. Sendo assim, não demarcaremos legislações e instrumentos. Alguns desses dispositivos estão na Nota Técnica construída que segue após as considerações finais. Tais dispositivos importam, sem dúvidas, para a mobilização política dos movimentos sociais e viabilizam a própria ação pública.

Vamos refletir sobre as controvérsias envolvidas no processo de construção de políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, levando em conta que embora essas disputas eclodiram com mais força nesta última década, é importante frisar, de acordo com Rubin (2017), que o sexo sempre foi um elemento político que mobilizou grupos conservadores, políticos e religiosos desde o século XIX. As “guerras do sexo”, como ela nomeia, foram reatualizando ao longo dos séculos e se tornaram cada vez mais visíveis dado o contexto globalizado e da sociedade da informação e comunicação. Tais guerras são protagonizadas por grupos religiosos, políticos e conservadores e, muitas vezes, ganham apoio ou são acionadas pela mídia, instituições médicas, de segurança pública, jurídicas, escolares, entre outras.

Ao realizar a revisão de literatura sobre as políticas de educação de gênero, sexualidade e diversidade sexual, percebemos que os movimentos feministas e LGBT+ articulam-se em espaços de ação pública internacional desde a década de 1990, como nas conferências realizadas por organismos internacionais, para incidir na produção de instrumentos que gerem políticas públicas para atender suas demandas sociais e promover os direitos humanos de mulheres e LGBT+. As redes do movimento feminista e LGBT+, junto a múltiplos atores, lutam para legitimar nos fóruns internacionais os conceitos de gênero, sexualidade, saúde reprodutiva, direitos sexuais, direitos reprodutivos, entre outros. Esse processo é marcado por negociações e disputas para incorporar esses conceitos nos documentos internacionais e orientar a ação dos países e conquistar direitos não reconhecidos. Houve conquistas nesse percurso, mas até hoje muitas demandas não foram reconhecidas.

É um processo gradual, em que conquistas são alcançadas a cada fórum, mas controvérsias e perdas também ocorrem. É um processo de aprendizagem, em que significados sobre conceitos são produzidos e explicados, por vezes, reformulados à medida que as discussões sociais, políticas e acadêmicas avançam. Os fóruns e arenas internacionais e as ideias e as normas que são produzidas neles têm um peso tanto no ativismo quanto nos governos nacional e subnacional. Isso porque as ideias, as normas e decisões globais influenciam e são capazes de modelar as práticas, as identidades dos atores e as políticas públicas (DEHESA, 2015; MULLER; SUREL, 2002). As regulações políticas decididas em arenas internacionais “viajam” e são incorporadas por cada país de forma sempre heterogênea, sofrendo as influências contextuais (DEHESA, 2015). Nos espaços nacionais e subnacionais, os movimentos feministas e LGBT+ são importantes na difusão e circulação de conhecimentos e normas transnacionais, bem como na construção de seus repertórios de ação coletiva e interação.

Logo, a construção dos direitos e das políticas públicas em relação à sexualidade e ao gênero está ligada a negociações e consensos ocorridos nas arenas e fóruns internacionais. Inclusive, o Brasil, por meio de ativistas e do próprio Estado, tem tido uma participação relevante nesses fóruns. Foi por meio da pressão e diversas formas de ação coletiva dos movimentos sociais, de organismos multilaterais¹⁶, especialistas em diversidade, gênero e sexualidade e da *regulação transnacional* (BARROSO, 2018) que as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade inseriram-se na agenda governamental e influenciaram o Estado brasileiro a incorporar de diferentes maneiras as orientações produzidas em fóruns (inter)nacionais e em universidades nas políticas educativas brasileiras. Por outro lado, o Estado brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, expandiu os canais de participação social na construção das políticas públicas, por meio de instituições participativas, orçamentos, fóruns, conselhos, comissões, audiências públicas, entre outros.

Tendo isso em vista, o processo de construção das políticas públicas para gênero e sexualidade na educação é multinível e é permeado por atores diversos, com diferentes visões de mundo, mas que agem coletivamente para produzir estratégias, instrumentos, processos e resultados. Na educação, Vianna (2015, 2018) afirma que as tentativas de introdução do gênero e sexualidade como temas a serem tratados no currículo escolar remontam ao início do século XX, mas na época ainda não se constituíam em proposições de políticas públicas federais na

¹⁶ Muitos organismos influenciam as políticas educativas, como Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA) e outros.

área de educação. A ação coletiva de diferentes atores, assim como as regulações e os movimentos (inter)nacionais provocaram e impulsionaram a introdução da perspectiva de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988 (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; VIANNA, 2018). Não foi uma trajetória fácil e nem é. Nessa trajetória de construção das políticas públicas de educação de gênero e sexualidade há

um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo (VIANNA, 2018, p. 130).

Na década de 1990, por pressões dos movimentos feministas, influências das regulações transnacionais, do contexto histórico, de especialistas, de organizações da área de saúde e outros atores, os documentos oficiais do Ministério da Educação passaram a recomendar o trabalho pedagógico com essas temáticas. Dentre eles, destacamos as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994), os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que incluíram a sexualidade e o gênero como temas a serem desenvolvidos por profissionais da educação além dos conteúdos tradicionais. Nesse período, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996 que não abordou explicitamente gênero e sexualidade, mas assegurou o direito a uma educação plural e democrática.

Portanto, a introdução dessas temáticas não é recente nas políticas educacionais brasileiras, mas nesse percurso encontra muitos desafios para se consolidar. Os PCN são considerados os documentos que oficializaram o trabalho com a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras (VIANNA; UNBEHAUM, 2006), introduzindo a *Orientação Sexual* como tema transversal a ser trabalhado a partir de uma proposta transversal e interdisciplinar. Vale ressaltar que os PCNs não deram relevância para a diversidade sexual e de gênero, não problematizaram as violências contra LGBT+ e não foram acompanhados de políticas de formação docente, nem para o reconhecimento do direito à livre orientação sexual e identidade de gênero e o combate à LGBTfobia (JUNQUEIRA, 2009).

Os movimentos feministas, negros e LGBT+ lutam há muitos anos para que suas agendas políticas tenham centralidade por parte do Estado brasileiro. Mas só a partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que os movimentos sociais conseguiram incidir em mais ações públicas de educação para direitos humanos e para a diversidade com a criação de estruturas executivas, novos arranjos e instrumentos com a finalidade de pensar, propor e executar políticas públicas nestas áreas. Em 2003, por exemplo,

houve a criação da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, com *status* de Ministério, fruto das lutas do movimento feminista. Também em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), também com *status* de Ministério, fruto das lutas do movimento negro. Em 2004, no Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente foi renomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, atualmente, foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro.

Com a criação da SECADI/MEC em 2004, foram realizados seminários, audiências públicas, entre outras estratégias, que serviram para mobilizar atores e temáticas tidos como relevantes para o desenvolvimento de políticas para inclusão e diversidade (MOEHLECKE, 2009). Conforme Vianna (2012, p. 134), no governo Lula, “a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa”. Diferentes ativistas – com múltiplas filiações em movimentos sociais, partidos políticos, universidades, entre outros contextos – desempenharam um papel de relevância no processo de mudança institucional, difundindo conhecimentos e ideias, para a emergência e construção dessas políticas.

Em suma, é possível afirmar que as políticas de educação para a diversidade são resultados: das pressões dos movimentos sociais que denunciaram práticas discriminatórias e provocaram o reconhecimento das diferenças culturais presentes na sociedade brasileira; da existência de uma agenda global de educação mediada pelas orientações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, que pressiona o Estado a cumprir acordos; das produções acadêmicas críticas ao caráter homogenizador e excludente da escola que não reconhece a singularidade, as culturas e as origens sociais de estudantes; e lembrando que o governo Lula adotou a noção de diversidade como *slogan* de suas políticas, especialmente, de educação (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011; VIANNA, 2015).

A SECADI foi o órgão responsável por “articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação” (VIANNA, 2012, p. 134), como é o caso das relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Contudo, de acordo com Vianna (2018, p. 80), mesmo que tenham sido criadas secretarias especiais no governo Lula que “deveriam induzir a execução de políticas a partir da interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras dimensões das desigualdades”, nem sempre foi possível e assistimos, portanto, a inclusão dessas dimensões sociais na educação de forma fragmentada e

desarticulada” (VIANNA, 2018, p. 80). Acrescentamos nessa reflexão o estudo de Filice (2010) que enfatizou a falta de articulação entre as secretarias do próprio Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica e SECADI) para a gestão das políticas de diversidade, especialmente, em relação à diversidade étnico-racial.

Vale sublinhar que no governo Lula foram criados novos espaços de participação social e fortalecidos os antigos. Ampliaram os conselhos de políticas públicas e houve mais de 70 conferências nacionais temáticas voltadas a orientar e construir propostas de políticas públicas (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014). Além de várias conferências temáticas, como de mulheres, igualdade racial e LGBT+, destacamos a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) que ocorreu em 2008 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu em 2010 e 2014. Esses espaços participativos possibilitaram a interação entre muitos atores e inauguraram um espaço plural para o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola. Também foram espaços de negociação de agendas políticas e construção de referenciais para as políticas públicas.

Muitos planos de políticas públicas foram construídos por meio desses processos participativos, tais como: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que teve sua primeira edição em 2004 resultado da I Conferência Nacional de Mulheres (2004); e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009) resultado da I Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília em 2008. Esses planos e programas, construídos mediante relações entre Estado e os movimentos feministas e LGBT+, geraram algumas ações públicas no campo da educação, voltadas para o currículo e a formação de profissionais da educação na área de gênero e sexualidade (VIANNA, 2012).

A partir dos anos de 2000, também é possível notar as primeiras iniciativas mais vivas de reconhecimento dos direitos humanos de pessoas LGBT+ nas políticas públicas brasileiras, em razão de muita luta do movimento LGBT+ e de suas interações com o Estado. E compõem esse cenário: a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2001), o II Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) em 2002, a criação do programa Brasil Sem Homofobia (2004), a realização de três conferências nacionais de políticas públicas para a população LGBT (2008, 2011 e 2016), a criação de um Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009), a publicação do decreto que cria o Programa Nacional de Direitos Humanos III em 2009, a criação de uma Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos LGBT no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos em 2010 e a implantação do Conselho Nacional LGBT no ano de 2010 (MELLO; BRITO; MAROJA, 2012).

Ainda no que se refere a construção de políticas públicas que consideram questões de sexualidade, no ano de 2003 foi lançado o Projeto Saúde e Prevenção. Em 2004, foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia, considerado um marco no início das políticas públicas no Brasil para promover os direitos humanos de pessoas LGBTQ+. A SECADI foi responsável por executar o eixo sobre “Direito à educação” do Brasil Sem Homofobia. A partir de 2005, o órgão lançou editais para seleção de projetos de formação de profissionais de educação em temas relativos à orientação sexual e identidade de gênero. A SECADI, a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e a Secretaria Especial de Igualdade Racial financiaram a oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que a partir de 2008 integrou a Rede de Educação para a Diversidade no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2009, foi iniciado a construção do Projeto Escola Sem Homofobia, que foi coordenado por uma coalizão de organizações especialistas e do movimento LGBTQ+ brasileiro, com a orientação técnica da SECADI/MEC. Esse projeto ficou conhecido pejorativamente como “kit gay” e sofreu críticas de setores conservadores da sociedade brasileira, que divulgaram inverdades sobre o material pedagógico, dizendo que estaria fazendo apologia e incentivando à homossexualidade. O ex-deputado federal Jair Messias Bolsonaro e atual presidente do Brasil foi um dos principais mobilizadores contrários ao projeto. Devido às intensas pressões e chantagens da Bancada Evangélica do Congresso Nacional, a ex-presidenta Dilma Rousseff vetou o projeto no início de 2011¹⁷.

Diante desse quadro, mesmo que nas últimas três décadas existiram avanços significativos na construção das agendas e políticas de igualdade de gênero e contra a LGBTQfobia no sistema educacional brasileiro, como a criação da SECADI/MEC e a criação de ações e programas voltados para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual e de gênero, o retrato do que se observa nestes últimos anos é de desinstitucionalização dessas políticas públicas de educação. Desde o veto presidencial do kit anti-homofobia, como foi chamado por ativistas LGBTQ+, cresceu uma ofensiva conservadora mobilizada por movimentos anti-igualitários contra as discussões de gênero na escola e as políticas públicas educacionais destinadas ao combate às discriminações contra mulheres e pessoas LGBTQ+. A retórica do “kit-gay”, do “estímulo à promiscuidade e à pedofilia” e da “apologia ao homossexualismo¹⁸” amplamente usada no ano de 2011 contra o Projeto Escola Sem Homofobia se agregou a mais

¹⁷ O veto ocorreu em contexto de pressão da bancada evangélica e de grupos católicos do Congresso Nacional com ameaças de convocar o Ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, para explicar a evolução do seu patrimônio e de instalar Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na área de educação para apurar o material do projeto que seria distribuído às escolas. Após o veto, as bancadas suspenderam a ideia (FACCHINI; RODRIGUES, 2018).

¹⁸ A Organização Mundial da Saúde (OMS) não reconhece a homossexualidade como doença. Por isso, não se usa a palavra “homossexualismo”, pois o sufixo *ismo* designa doença.

duas que se tornaram as principais armas retóricas para obstaculizar a produção dessas políticas educacionais: o pseudoconceito da “ideologia de gênero” da Igreja Católica e o pseudoconceito da “doutrinação político-ideológica” do Movimento Escola Sem Partido. E o campo das políticas educacionais é uma das principais arenas onde essas disputas ocorrem.

Neste trabalho, compreendemos a “ideologia de gênero” como um pseudoconceito (VIANNA; UNBEHAUM, 2016) que “não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem” (JUNQUEIRA, 2019, p. 138). Conforme Junqueira (2019, p. 138-139), a “ideologia de gênero” é “um sintagma, um neologismo, um rótulo estigmatizante, um slogan, uma categoria política forjada para operar como uma arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico”. Vários projetos de lei inspirados nessas ideias tramitam no Poder Legislativo visando violar a liberdade de cátedra e proibir trabalhar conteúdos sobre sexualidade e gênero na escola. Docentes sofrem ameaças, perseguições e intimidações, bem como sentem medo.

A retórica da “ideologia de gênero” é uma das estratégias de mobilização acionadas pelas *guerras do sexo* (RUBIN, 2017) contemporâneas para desencadear um pânico moral em torno da abordagem de gênero e sexualidade na escola. Para Stanley Cohen (1972 apud MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 740), o pânico moral ocorre quando “uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários”. Rubin (2017) também utilizou o conceito de pânico moral para descrever o momento político do sexo, em que os grupos conservadores promovem uma histeria e medo coletivo, criando supostas vítimas que precisam ser defendidas e estigmatizando os “fantasmas” que devem ser combatidos, retratados como ameaças à civilização, à família, às crianças, à saúde e à segurança.

Nesse debate, vale salientar que os movimentos sociais que levantam bandeiras de gênero, raça, etnia, geração, relação campo/cidade, deficiência, entre outras, articularam-se durante as várias etapas das conferências nacionais de educação e criaram propostas para orientar o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para os anos de 2011-2020. Nessas conferências, estava presente a histórica demanda e luta dos movimentos sociais por uma educação com qualidade que supere as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras. Assim, os movimentos sociais exigiram que a diversidade fosse o eixo orientador das políticas educacionais e que a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual fosse uma diretriz da política educacional do Brasil.

Contudo, durante o processo de construção e tramitação do PNE, do Plano Distrital de Educação (PDE-DF) e demais planos de educação nos diversos níveis do Estado, as expressões

“ideologia de gênero” e “doutrinação política, marxista e ideológica” foram sistematicamente acionadas pelos movimentos anti-igualitários para bloquear a inclusão de diretrizes, metas, ações e conteúdos sobre gênero e sexualidade nesses instrumentos. Isso reverberou na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2016 e 2017.

Nos últimos quatro anos (2016-2020), o Brasil aprofundou os efeitos do golpe/*impeachment* midiático-jurídico-parlamentar de Dilma Rousseff. Isso favoreceu o avanço do projeto político neoliberal com a implementação de reformas políticas que restringiram e retiraram os direitos sociais conquistados com muita luta na construção democrática do Brasil, como os direitos trabalhistas e previdenciários. Ao analisar esse processo, Facchini e Rodrigues (2018) afirmam que o programa golpista tem dois eixos fundamentais: um eixo direcionado a implantação de uma política econômica privatista e neoliberal e outro eixo com enfoque ultraconservador contrário às políticas públicas afirmativas e de direitos humanos.

Todo esse cenário exposto de controvérsias e desinstitucionalização das políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e direitos humanos para pessoas LGBTQ+ e de combate às desigualdades deve ser entendido em suas íntimas relações com a defesa de um projeto de poder e de colonização cultural (QUIJANO, 2005) que busca manter as hierarquias sociais, sexuais e de gênero. É nítido nos argumentos do atual presidente Jair Bolsonaro, da atual ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, Damares Regina Alves, e de outras pessoas que compactuam com o governo vigente de que há a defesa de um projeto de Estadonação em que as hierarquias e as desigualdades de gênero e de sexualidade não sejam desconstruídas, mas mantidas. É um projeto ameaçador a consolidação da democracia e dos direitos humanos no Brasil porque visa cancelar a cultura de ódio e violência contra as mulheres, pessoas LGBTQ+ e as diferenças de um modo geral.

Desse modo, é imprescindível reafirmar o pacto social estabelecido na Constituição Federal de 1988 em torno de um projeto democrático de sociedade. O movimento Escola Sem Partido, originado em 2004 e tendo como fundador Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo, tem perseguido, difamado e censurado docentes, violando o direito à educação e à docência. A escola é o espaço de pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e de formação para a vida. É inaceitável a criminalização do debate sobre temas que fazem parte da vida social e humana. O conhecimento é a matéria prima da educação. Não é possível deixar o conhecimento de fora das discussões escolares. Assim, deve-se retomar o projeto político democrático-participativo como alternativa para ampliação da cidadania, do direito à educação e luta contra o autoritarismo, o conservadorismo e as desigualdades e hierarquias sociais construídas pelo *cistema*-mundo patriarcal, capitalista, colonial, moderno europeu.

4 GESTORAS PROATIVAS E GESTORES PROATIVOS: TRAJETÓRIAS

Há sem dúvida motivos para ser pessimista, contudo é tão mais necessário abrir os olhos na noite, se deslocar sem descanso, voltar a procurar os vaga-lumes. Aprendo que existem ainda, vivas, espalhadas pelo mundo, duas mil espécies conhecidas desses pequenos bichinhos (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 49).

Este capítulo busca responder ao primeiro objetivo específico deste estudo que consistiu em compreender o perfil e as trajetórias de cinco educadoras e um educador da EAPE e da SUBEB envolvidas/os com a construção de ações públicas de educação para diversidade e direitos humanos na perspectiva de gênero e sexualidade. O capítulo está dividido em três seções. A primeira faz uma contextualização geral da SEEDF e focaliza a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que são/foram os contextos de atuação do grupo entrevistado. Na segunda seção são feitas comparações entre os perfis e as trajetórias docentes, identificando aspectos similares e diferentes a partir de categorias como gênero, geração, tempo de atuação, escolaridade, entre outras, como forma de explorar elementos das trajetórias e compreender melhor os perfis. Por fim, na terceira é feita uma reflexão sobre a relação entre Estado e movimentos sociais a partir de suas trajetórias de vida e profissional, destacando a construção do ativismo em defesa das causas das diversidades e dos direitos humanos.

4.1 Os contextos de atuação na SEEDF: EAPE e SUBEB

O território do Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas¹⁹ que demarcam processos históricos de construção de desigualdades sociais, divisões de classe e raça por meio da cartografia urbana. Nele está localizada Brasília, capital do Brasil, sede do governo federal e do governo do Distrito Federal. As escolas públicas estão presentes nessas regiões administrativas. De acordo com o Censo Escolar de 2019, a rede de ensino público do Distrito Federal abrange 683 escolas públicas, sendo 603 urbanas e 80 do campo (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

O corpo de funcionários permanente da SEEDF é dividido em duas carreiras: Magistério Público e Assistência à Educação. No magistério há dois cargos: professor de

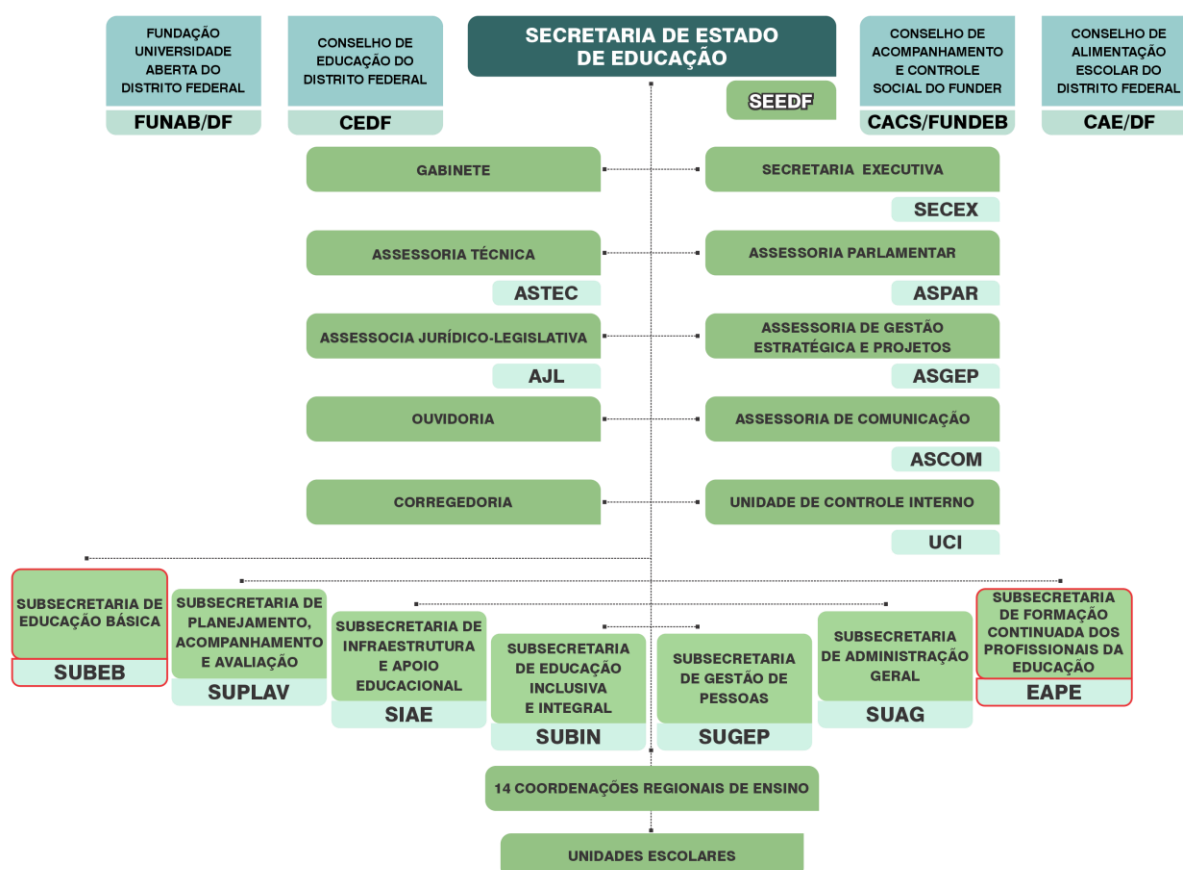
¹⁹ São elas: Plano Piloto, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Candangolândia, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo I, Lago Norte, Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Park Way, SIA, SCIA/Estrutural, Sobradinho II, Jardim Botânico, Itapoã, Vicente Pires, Fercal, Sol Nascente/Pôr do Sol e Arniqueira.

educação básica e pedagogo-orientador educacional. Na assistência há quatro cargos: analista, técnico, monitor e agente de gestão educacional.

Em 2020, havia em exercício 25.867 servidores/as públicos/as do magistério público, sendo 1.116 orientadores/as educacionais e 24.751 professores/as de educação básica. Na carreira assistência à educação, havia 7.821 servidores/as públicos/as em exercício, sendo 4.420 agentes de gestão educacional, 325 analistas de gestão educacional, 2.627 técnicos/as de gestão educacional e 449 monitores/as de gestão educacional (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

A SEEDF tem uma estrutura político-administrativa regionalizada e descentralizada, composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas públicas a elas vinculadas. O organograma da estrutura atual (2020) da SEEDF está representado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Fonte: Adaptado de SEEDF, 2020²⁰

No organograma da SEEDF, destacamos com um contorno na cor vermelha as duas principais subsecretarias que coordenam as políticas públicas de educação para a diversidade e

²⁰ Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/organograma-seedf/>. Acesso: 8 dez. 2020.

os direitos humanos na SEEDF: a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Nelas atuam ou atuaram as professoras e o professor do médio escalão²¹ com quem dialogamos. Daqui por diante, apresentaremos cada contexto.

A SEEDF possui uma Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) que é responsável por formular, coordenar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, para profissionais da educação da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017d), que incluem profissionais da carreira do Magistério Público e da carreira de Assistência à Educação. Ao longo da sua existência²², a EAPE passou por modificações em sua estrutura administrativa, de acordo com as políticas adotadas por cada governo do Distrito Federal.

Em 1999, durante o governo de Joaquim Domingos Roriz, o número de profissionais da EAPE foi reduzido, contando-se com a participação de colaboradores da própria SEEDF e externos para a realização das ações de formação continuada. [...] o governador José Roberto Arruda, em decreto que dispunha acerca da reestruturação da SEEDF (Decreto nº 28.007, de 30 de maio de 2007), vincula a EAPE à Subsecretaria de Educação Básica, criando uma gerência de formação continuada. Em 2008, a EAPE passa a ser vinculada à Subsecretaria Adjunta da SEEDF, por meio da Portaria nº 174, de 8 de agosto de 2008. As mudanças, porém, não alteraram seu status [...] O período governamental de 2007 a 2010 foi marcado pela contratação de empresas que apresentavam propostas para a educação no DF, incluindo a formação de professores, sem participação dos profissionais da educação da rede pública. [...] Em 2011, durante o governo de Agnelo Queiroz, a EAPE deixa de ser uma diretoria e assume status de subsecretaria (Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011). Em outubro de 2015 e em fevereiro de 2016, na gestão de Rodrigo Rollemberg, a estrutura da SEEDF e a da EAPE sofrem duas alterações. O Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, incorporou a SEEDF à anterior Secretaria de Esporte e Lazer do DF (que se tornou Secretaria Adjunta da Educação) e subordinou a EAPE ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, sob a denominação de Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer. Em 2016, o Decreto nº 37.140, de 1º de março, voltou a desmembrar a Secretaria de Esporte e Lazer da Secretaria de Estado de Educação, mantendo a EAPE vinculada ao Gabinete, sob a denominação de Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 22-23).

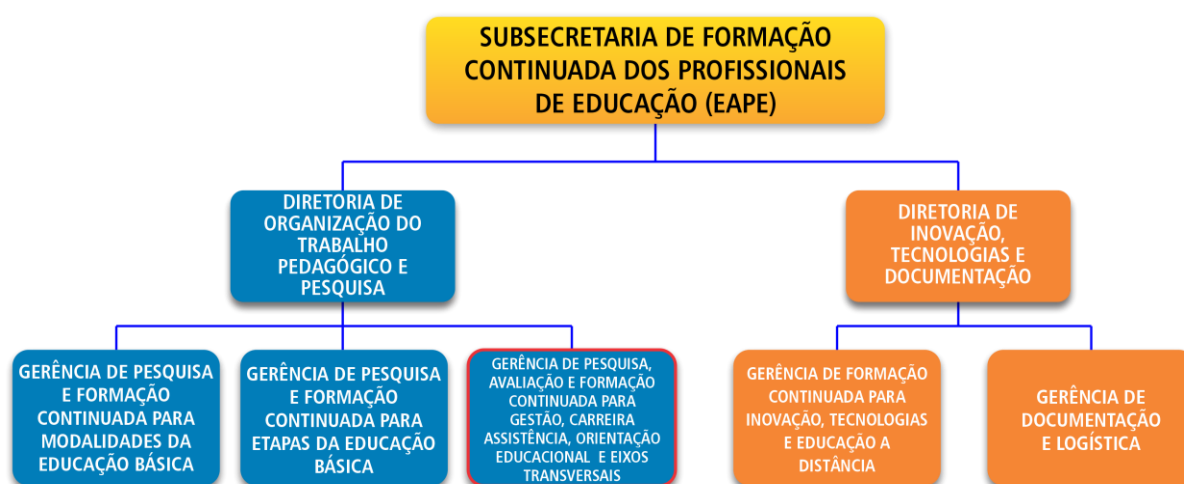
Em 2019, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação passou a ser chamar Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, mantendo a

²¹ Os atores do "médio escalão" são agentes estatais situados numa posição intermediária nas hierarquias das estruturas organizacionais, entre o topo e a base, ou seja, entre o "alto escalão" (chefes superiores) e o "nível de rua" que interage diretamente com o público das políticas públicas (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 31).

²² A história da formação continuada de profissionais de educação do Distrito Federal remonta a década de 1960 a partir do início do sistema educacional do Distrito Federal. Contudo, a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), vinculada à extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), ocorreu em 10 de agosto de 1988. A EAP funcionou até 1992, sendo que em 1993 foi desativada. Em 1995, foi reativada como Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997, determinou que seu corpo docente e administrativo fosse formado por servidores da FEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018c). É a partir disso que a EAPE toma "corpo".

sigla EAPE (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Desde sua criação, a EAPE ofertou vários cursos de formação continuada. Os cursos são anuais ou semestrais²³, realizados por professoras/es formadoras/es da própria EAPE ou mediante parcerias com órgãos do governo distrital e federal, tendo em vista que a EAPE coordena políticas de formação definidas pelo MEC. O quadro de profissionais da EAPE é composto majoritariamente por docentes com mestrado e doutorado em diversas áreas. Na EAPE, existe a Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais, onde estão lotadas/os docentes que criam cursos dedicados às temáticas da “Educação para a diversidade” e da “Cidadania e educação em e para os direitos humanos”. Devido as transformações na estrutura da EAPE, essa Gerência teve outras denominações em anos anteriores. No organograma da EAPE mostrado na figura 2, destacamos essa gerência com um contorno vermelho.

Figura 2 – Organograma da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em DISTRITO FEDERAL, 2020d.

Além da EAPE, o outro contexto de atuação das professoras que entrevistamos é a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). A SUBEB é responsável pela elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais, diretrizes e orientações para a garantia do acesso e da permanência com qualidade de estudantes nas etapas e modalidades da Educação Básica, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Faz parte de suas competências executar,

²³ Todo semestre a EAPE abre inscrições para os cursos no seu *site* (<http://www.eape.se.df.gov.br/>). Os profissionais da educação se inscrevem e participam da seleção, que é mediante sorteio em decorrência das vagas limitadas ou, caso haja vagas remanescentes, a contemplação é por ordem de inscrição. Na SEEDF, o plano de carreira prevê um espaço/tempo destinado à formação continuada, denominado de coordenação pedagógica, que permite que profissionais da educação realizem cursos no horário de coordenação pedagógica.

acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação, coordenar o trabalho pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino e das escolas, inclusive, no que diz respeito aos Projetos Políticos Pedagógicos (DISTRITO FEDERAL, 2017d). A estrutura da SUBEB é composta de diretorias e gerências. Dentre as nove diretorias, há uma chamada Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade, que está destacada com um contorno da cor vermelha na figura 3 do organograma abaixo. É nela que estão ou estiveram as professoras desta pesquisa.

Figura 3 – Organograma da Subsecretaria de Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em DISTRITO FEDERAL, 2020d.

A Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade tem como competências elaborar diretrizes e documentos norteadores e coordenar e acompanhar a implementação das políticas de educação do campo, educação para diversidade e educação em e para os direitos humanos (DISTRITO FEDERAL, 2017d). Assim como a EAPE, a SUBEB e, em especial, a Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade passou por modificações na sua estrutura e na equipe de profissionais, de acordo com as políticas adotadas pelos governos distritais. Neste trabalho, reconstruímos fragmentos históricos sobre a criação desse espaço no interior da SEEDF para coordenar políticas de educação em direitos humanos e diversidade, demonstrando a relevância da atuação de professoras proativas e professores proativos para que fosse criado. Para fluência do texto, optamos por usar a sigla SUBEB para descrever esse microcontexto.

A SEEDF é instituição que conta com arranjos complexos de coordenação de políticas públicas educacionais, envolvendo cooperação com o governo federal e diversificadas formas de coordenação de atores localizados nos três níveis de gestão descentralizada da SEEDF e parceiros. Considerando as relações hierárquicas e o discurso institucional, há processos de coordenação entre atores do nível central (secretário/a de educação e subsecretários/as), intermediário (Coordenações Regionais de Ensino - CRE) e local (escolas). Essas coordenações são fluídas e nem sempre respeitam hierarquias formais. Entretanto, geralmente, o/a secretário/a de educação coordena subsecretários/as que, por sua vez, coordenam tanto os/as diretores/as de subsecretarias quanto as CRE. Diretores/as de subsecretarias coordenam gerentes. Estes coordenam suas equipes que coordenam as CRE e profissionais nas escolas. As CRE coordenam as gestões escolares que coordenam demais profissionais da educação. Nessa cadeia de atores com diferentes funções, há várias relações que coordenação e incidem diferentes regulações.

Partimos do pressuposto que as instituições são habitadas (HALLET; VENTRESCA, 2006) e também da visão de Muller e Surel (2002) de que é necessário abrir a ‘caixa’ do aparelho político-administrativo, o que significa identificar quem são os atores das políticas públicas, quais são suas ideias, redes sociais, como atuam dentro dos setores e instituições políticas e como interferem a partir de suas estratégias de atuação nas dinâmicas dos processos decisórios e de produção das políticas públicas. Nesse sentido, na próxima parte, destacamos mais aspectos sobre quem são as cinco professoras e o professor da carreira do magistério público do Distrito Federal que construíram compromissos em defesa de causas da diversidade e dos direitos humanos, a partir de suas trajetórias e das suas interações constantes nas fronteiras entre o Estado e a sociedade.

4.2 Perfis e múltiplas filiações de docentes da EAPE e da SUBEB

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas narrativas e por meio formulário aplicado em relação ao perfil e as trajetórias das cinco professoras e do professor da SEEDF, que atuam/atuaram na EAPE e/ou na SUBEB com as políticas públicas de educação em diversidade e direitos humanos, buscando defender, entre outras pautas, a educação em gênero e sexualidade enquanto direito e política pública a ser promovida na formação de profissionais da educação e estudantes. Como anunciado, reconstruímos as narrativas das professoras Vermelha, Laranja, Verde, Azul e Violeta e do professor Amarelo sobre as suas histórias de vida e profissional, na intenção de compreender melhor os seus perfis e como as

suas trajetórias revelam as relações fluídas entre sociedade civil e Estado (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

A primeira questão que vimos nas trajetórias estudadas é que as professoras e o professor possuem “múltiplas comunidades pertença” (MULLER; SUREL, 2002), ou seja, transitam e pertencem a múltiplos grupos sociais e têm múltiplas afiações e identidades individuais e coletivas. A outra questão é que atuam não somente promovendo as causas feministas e LGBT+, como é o caso da educação em gênero e sexualidade. É um grupo que trabalha com políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos, ou seja, construíram compromissos com causas diversas e os graus de envolvimento e afinidade com cada uma delas são variados. É um grupo que defende causas e direitos de mulheres, pessoas LGBT+, negras, indígenas, camponesas, quilombolas, com deficiência, trabalhadoras, crianças, adolescentes e jovens (em medidas socioeducativas ou não), pessoas em privação de liberdade, e outros grupos sociais que lutam por reconhecimento e cidadania.

Nesse sentido, o grupo de coparticipantes tem uma “militância múltipla” (MISCHE, 1997) ou “trajetórias de militância múltipla, consecutiva e simultânea” (DAGNINO, OLVERA; PANFICHI, 2006), ou seja, tem relações, filiações e atuações concomitantes que estão relacionadas com várias organizações, partidos políticos, movimentos sociais e redes de ação coletiva. São ao mesmo tempo docentes (agentes do Estado) e ativistas da sociedade civil, e outras identidades. Percebemos que este grupo considera importante articular na luta política e nas suas práticas pedagógicas os múltiplos marcadores da diferença, abarcando as demandas de múltiplos coletivos, e considerando os múltiplos pertencimentos identitários que singularizam a experiência de cada pessoa e estruturam sistemas de dominação que agem de forma articulada.

Entrevistamos cinco mulheres e um homem. Considerando as autoidentificações étnico-raciais, são duas mulheres pretas (Laranja e Vermelha), uma mulher indígena (Verde), uma mulher parda (Azul), uma mulher branca (Violeta) e um homem branco (Amarelo), logo é um grupo com perfil étnico-racial bem heterogêneo. Quanto à questão geracional, todas as pessoas são adultas, sendo que a metade delas tem mais de 50 anos de idade (Vermelha, Laranja e Amarelo) e, na outra metade, duas professoras têm entre 45 e 50 anos de idade (Verde e Azul) e uma tem 38 anos de idade (Violeta). A metade das pessoas entrevistadas tem mais de 30 anos de atuação na SEEDF (Vermelha, Laranja e Amarelo). Na outra metade, duas professoras têm entre 15 a 25 anos de atuação na SEEDF (Verde e Azul) e uma tem oito anos de atuação (Violeta). A maioria das pessoas conhece umas às outras e, em determinados períodos e momentos, atuaram de forma conjunta ou na mesma equipe, seja na EAPE ou na SUBEB.

Academicamente, o grupo é altamente especializado, sendo majoritária a formação em nível de mestrado. Considerando a última formação concluída, há três pessoas com mestrado (Laranja, Amarelo e Violeta), uma com doutorado (Vermelha) e duas especialistas (Verde e Azul). Todas as pessoas dedicaram os seus estudos acadêmicos, seja na graduação seja na pós-graduação, nas temáticas da diversidade e direitos humanos, abordando as relações étnico-raciais (Laranja), gênero e/ou sexualidade (Vermelha, Verde, Violeta, Amarelo) e educação de jovens e adultos (Azul). A formação especializada e diretamente relacionada com temas de diversidade e direitos humanos explica, em partes, porque ingressaram na EAPE e/ou na SUBEB para atuar com formação de profissionais da educação e gestão de políticas educacionais. Devido suas reconhecidas expertises nessas temáticas, foram convidadas/os e/ou prestaram processo seletivo para assumir cargos e funções de gerência na SUBEB e/ou de professor/as formador/as na EAPE.

Em primeiro lugar, são profissionais do conhecimento, dedicaram e dedicam a vida à educação, a formação de pessoas. São docentes da escola pública. Conhecem de perto e profundamente as desigualdades sociais e educacionais. A maioria estudou a educação básica em escolas públicas, com exceção de Verde que fez toda formação em colégios particulares e de Vermelha que fez em partes. Ser docente, atuando em escolas públicas, é ser sujeito de ricas experiências e histórias de lutas pela educação e pela transformação social. Em segundo lugar, todas as trajetórias são marcadas por estudos acadêmicos na área de diversidade e direitos humanos. São novos perfis docentes, reconfigurados pelas lutas sociais, enriquecidos com currículos de formação abertos à diversidade humana. São pessoas especialistas, mestras e doutoras em educação para a diversidade, direitos humanos, educação de jovens e adultos, educação das relações étnico-raciais, educação em gênero e sexualidade, gestão de políticas públicas em gênero e raça, infância, entre outras. O perfil docente e a prática pedagógica foram enriquecidos, tornaram-se diversos.

Além disso, são pessoas compromissadas com a educação e a escola pública. Levam a sério o ato de educar, compreendendo como um ato político e pedagógico, de conhecimento, de criação, de transformação e humanização de pessoas. São comprometidas com uma diversidade de lutas postas na sociedade por direitos, ações afirmativas, justiça social e igualdade. Além disso, as trajetórias das professoras e do professor são marcadas por experiências de superação de desigualdades e discriminações. Nas entrevistas, além da maioria ter enfatizado uma origem familiar pobre, marcada por exclusões sociais e pela luta para melhorar suas condições de vida, confidenciaram-me ter vivido experiências de discriminação, tais como: abuso sexual, violência doméstica, racismo e injúrias e discriminações LGBTfóbicas. Por conta das suas singulares

vivências e trajetórias de vida e profissionais, inserções comunitárias e em movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos, movimentos estudantis, imprimem as convicções e valores de respeito à diversidade e aos direitos humanos em suas práticas pedagógicas e políticas.

Um dado chamou atenção no campo empírico: na SEEDF, as pessoas que coordenam as políticas educacionais para a diversidade e os direitos humanos são, na maioria, mulheres. Na EAPE, há mais mulheres que homens atuando como professor/a formador/a de cursos sobre diversidade, gênero, raça/etnia e sexualidade. Na SUBEB, especificamente, na Gerência de Direitos Humanos e Diversidade, Violeta informou que das 11 pessoas, há nove mulheres e dois homens. Fontes documentais também indicaram a presença marcante de mulheres neste campo (DISTRITO FEDERAL, 2012b). O campo educacional é composto por mais mulheres devido os processos históricos de feminização do magistério que construíram significados de gênero para a profissão docente e, ao mesmo tempo que possibilitaram a emancipação econômica das mulheres, mantiveram a exploração do trabalho delas, ao precarizarem também o magistério. Independente disso, sobressai o protagonismo destas mulheres educadoras, ativistas de várias causas de relevância pública e social, com múltiplas identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade e outras, que promovem os direitos humanos na educação.

O recrutamento para trabalhar nestas áreas específicas da EAPE e da SUBEB ocorre geralmente de duas formas: por meio de processo seletivo ou convites com base em indicações políticas, filiações partidárias e redes de contatos pessoais e profissionais. Às vezes, mesmo indicadas, as pessoas são entrevistadas para aferir se atendem ao “perfil” desejado pelo órgão. As nomeações para os cargos de gerência, direção e assessoramento consideram alianças, preferências e filiações partidárias, mas não só. A expertise, a experiência de trabalho, a formação acadêmica, o engajamento, as características pessoais e outros aspectos também importam na seleção dos quadros. A forma mais comum para ingresso na EAPE como professor/a formador/a é o processo seletivo, em que docentes interessadas/os elaboram uma proposta de curso, participam de entrevista e ministram uma aula. Na SUBEB, a seleção de profissionais da equipe, sem cargos comissionados, ocorre a partir de redes de contatos e entrevistas. Em ambos espaços institucionais, prefere-se docentes com reconhecida competência técnica, pedagógica e gerencial e/ou formação específica em temáticas da diversidade e dos direitos humanos. Muitas pessoas são selecionadas assim que retornam do afastamento para estudos de mestrado e doutorado e por terem estudado sobre temas de diversidade e direitos humanos.

Vermelha entrou na EAPE, saiu e retornou mais de uma vez. Na primeira vez, entrou por processo seletivo (competência). Depois ao retornar do mestrado, foi à EAPE e reencontrou

um professor amigo que a convidou para trabalhar lá (rede profissional/competência). Após o doutorado, voltou à EAPE por convite (rede profissional/competência). Laranja trabalhou na SECADI/MEC e após o mestrado recebeu um convite para trabalhar na EAPE (rede profissional/competência). Amarelo ingressou na EAPE por processo seletivo (competência). Duas dimensões contaram para Laranja ser gestora na SUBEB: foi indicada politicamente e passou por seleção (rede política/competência). Verde fez um curso na EAPE e pelo seu engajamento com as temáticas foi indicada para ser gestora na SUBEB (rede profissional/competência). Azul entrou, saiu e retornou a SUBEB algumas vezes. Ela ingressou devido as redes profissionais e indicações políticas, que levaram em conta seu engajamento anterior e competência com a temática. Além de gestora, fez parte da equipe. Violeta foi indicada para atuar como gestora na SUBEB por uma amiga de trabalho (rede profissional) e isso somou ao fato de a gestão do órgão conhecê-la por conta de projetos anteriores envolvendo estudos nas temáticas (rede acadêmica/competência).

A filiação partidária geralmente é determinante na ocupação dos cargos comissionados na SEEDF: “isso é o que comanda” (Violeta). Neste grupo, esse fator não foi relevante. Até porque só uma pessoa é filiada e não foi por esse motivo que assumiu um cargo em comissão. No grupo entrevistado, duas dimensões foram relevantes para o ingresso na EAPE e/ou na SUBEB: a das relações sociais e/ou políticas e a da competência profissional. Essas dimensões imbricaram-se em muitos casos. Os laços de amizades e vínculos constituídos em outros espaços (especialmente, movimentos sociais, sindicatos e universidades) ou mesmo dentro da própria SEEDF foram cruciais para o ingresso na EAPE e SUBEB. Essas dimensões levaram em conta a reconhecida expertise, tendo em vista que em ambos espaços se exige pessoas competentes e engajadas. Embora a filiação aos partidos políticos não tenha tido peso na assunção de cargos na SUBEB, percebemos que a identificação com partidos políticos de esquerda favoreceu a ocupação deles e teve algum peso no afastamento desses cargos quando houve mudança no partido político à frente do governo do Distrito Federal.

Portanto, algumas professoras não trabalham mais na EAPE e na SUBEB. Vermelha e Laranja foram professoras formadoras na EAPE e gestoras na SUBEB. Violeta, Verde e Azul atuaram somente na SUBEB como gestoras. Na época das entrevistas, somente Violeta estava na SUBEB e Amarelo estava na EAPE. Na SUBEB, todas assumiram cargos comissionados. Na EAPE, ninguém assumiu cargo comissionado. Trazer essa diversidade de pessoas que já trabalharam e que estavam trabalhando foi importante para perceber as diferentes percepções sobre o processo de construção de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal e como perceberam as mudanças ocorridas ao longo do

período de 2011 a 2020. O fato de algumas professoras não trabalharem mais na EAPE ou na SUBEB não significou que pararam de atuar com temáticas de diversidade e direitos humanos. Elas continuam realizando práticas pedagógicas para desconstruir os preconceitos de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e aceitam convites para fazer formações em escolas públicas do DF e em outros contextos, além de manterem relações com as redes sociais que se mobilizam em torno destas pautas. Isso demonstrou o quanto as práticas, as crenças e os valores delas são pautados no ativismo em defesa destas causas. Elas são gestoras proativas e ele é um gestor proativo, como abordaremos na próxima seção.

4.3 Gestoras proativas e gestores proativos: trajetórias entre Estado-movimentos sociais

Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52).

Tomando emprestado e adaptando a categorização utilizada por Filice (2010) sobre os diferentes gestores da educação²⁴ e suas visões e posturas perante ao artigo 26-A da LDBEN, podemos supor que, no que se refere a educação em gênero e sexualidade, é possível encontrar **gestoras/es ausentes/alheios**, que desconsideram a importância dessas temáticas e negam a existência do sexismo, do machismo e da LGBTfobia. Há também as/os **gestoras/es sensíveis** que embora sejam sensíveis às causas feministas e LGBT+, pouco se envolvem com a busca pela igualdade de gênero e a desconstrução das hierarquias e violências de gênero e sexualidade, desenvolvendo uma ação ou outra, sem continuidade. E, por fim, existem as/os **gestoras/es proativas/os** que reconhecem a necessidade de enfrentar as desigualdades e as discriminações baseadas no gênero e na sexualidade para a construção de uma sociedade e uma escola melhores. Por isso, envolvem-se com essas causas, criando ações, assumindo a centralidade da problemática de gênero e sexualidade.

A caracterização de gestoras/es proativas/os de Filice (2010) está relacionada com o ativismo na educação, na busca por concretizar as demandas de movimentos sociais. Como já dito, a autora enfocou a atuação de gestoras/os proativas/os, muitos ativistas de movimento negro, na materialização de políticas de educação para o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial. Para Filice (2010, p. 287), gestor/a proativo/a é “aquele cidadão

²⁴ O conceito de gestor/a educacional está geralmente delimitado ao diretor/a escolar ou profissionais de educação que compõem a equipe de gestão, tais como vice-diretor/a, supervisor/a e coordenador/a pedagógico/a, assistentes, orientador/a educacional, secretário/a escolar, etc. Neste estudo, seguindo Filice (2010), compreendemos que todos/as os/as profissionais da educação, assim como outros agentes indiretos envolvidos com a educação, são gestores/as da educação, responsáveis pela gestão democrática da escola e das suas políticas educacionais.

que, movido por suas convicções, se coloca no campo de força das políticas públicas lutando por aquilo que acredita”. Essa denominação vem ao encontro com este estudo que compreende o ativismo institucional de acordo com a definição de Abers (2019, p. 23, tradução nossa), ou seja, como uma ação coletiva na “busca proativa de oportunidades para defender causas contenciosas” e “um tipo de ação que visa promover projetos políticos ou sociais percebidos pelo ator como de natureza pública ou coletiva” (ABERS, 2015, p. 148).

Feitas essas considerações, em primeiro lugar, é importante declarar que quando partimos para o campo não estavam definidos por completo os objetivos de pesquisa e nem que o foco desta pesquisa seria o ativismo institucional de docentes da SEEDF, atuantes na EAPE e SUBEB com políticas de educação para gênero e sexualidade. Isso foi um caminho que as interações no campo empírico, as entrevistas e as leituras que estávamos fazendo foram nos encaminhando. Um aspecto fundante para a reorientação da pesquisa ocorreu no dia 11 de fevereiro de 2020, quando conversei com uma professora formadora do curso Cine EAPE. Ela comentou sobre as articulações e estratégias diárias que a equipe da diversidade faz dentro da EAPE para que as pautas de direitos humanos e diversidade tenham a centralidade que merecem. Nessa conversa, ela me fez a seguinte revelação que me encaminhou fortemente para a discussão teórica sobre o ativismo institucional (que de uma certa forma já estava ocorrendo):

A professora formadora frisou que o que ela faz e o que demais colegas fazem dentro da SEEDF é uma militância institucional, pois se for considerar o governo ou a gestão da EAPE não há interesse em discutir essas temáticas (Anotações de campo, Observação presencial, Professora Formadora EAPE, 11/02/2020).

O ativismo institucional emergiu do campo empírico como conceito importante para entender como atuam docentes da SEEDF que estão ou estiveram na EAPE e SUBEB e passaram a defender suas propostas nesses espaços, e quais foram as limitações impostas pela conjuntura sociopolítica e organizacional às suas atuações. Ao analisar as narrativas, esse conceito continuava tendo relevância, dado que percebemos que é a atuação proativa de docentes ativistas que promove a inserção no cotidiano da SEEDF de temas de relevância pública e fundamentais para a transformação social por meio da educação. Tais temas são ligados as agendas de lutas de vários movimentos sociais. Nesse sentido, junto de mais colegas, as professoras e o professor coparticipantes desta pesquisa incidiram sobre as políticas institucionais da SEEDF e foram capazes de promover mudanças, tornando-se na maior parte das vezes responsáveis por desenvolver as ideias que tiveram e as estratégias que planejaram.

Vários motivos conjugados podem ter encaminhado a construção do ativismo destas pessoas em defesa dos direitos humanos e das diversidades, tais como: a compreensão da origem familiar e do contexto de exclusão social em que vivia (Laranja, Azul, Violeta,

Vermelha e Amarelo); a influência da trajetória política do pai e as violências domésticas sofridas (Verde); a trajetória acadêmica em estudos sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, educação de jovens e adultos, direitos humanos (Vermelha, Laranja, Amarelo, Verde, Azul e Violeta); as demandas emergentes em sala de aula que impulsionaram a buscar formação nas temáticas (Azul e Violeta); a chegada de um filho e a preocupação em educar e em acolhê-lo na singularidade dele (Verde); experiências de trabalho no funcionalismo público em temas de diversidade (Laranja e Verde); dentre outros. Antes que abordar sobre a atuação e as práticas de ativismo institucional, falaremos mais sobre as trajetórias das professoras e do professor, destacando aspectos que contribuíram para a construção dos valores, das visões de mundo e do ativismo delas/dele na defesa dos direitos humanos e da diversidade.

Vermelha contou que a sua mãe sempre a incentivava a não depender de homens, seja financeiramente seja em qualquer aspecto. Vermelha cursou Sociologia e fez especialização na área de sexualidade no final da década de 1990, na perspectiva da “Educação Sexual”. A partir dos anos 2000, ela iniciou o trabalho na EAPE com formação de professores, período em que cursou outra especialização e fez uma pesquisa sobre o conhecimento e a aplicação dos temas transversais Orientação Sexual e Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais por parte de docentes em sala de aula. Nessa época, foi informada por uma pessoa muito amiga que não se estava mais estudando “Educação Sexual”, que a discussão do momento era sobre “gênero”. Foi a partir de então que reorientou seus estudos, foi se aprofundando e começou a entender de gênero. E a partir disso não parou, tornando-se doutora em educação, na área de gênero e sexualidade.

O ativismo da professora Vermelha em defesa das causas feministas, étnico-raciais e LGBTQ+ foi construído a partir da sua história de vida e da sua vinculação e militância acadêmica. Várias vivências impulsionaram a aproximação dela com os estudos de gênero e sexualidade. As experiências de vida e a formação acadêmica levaram-na a construir cursos sobre gênero e sexualidade na EAPE. Ela comentou que não existia ninguém na EAPE que trabalhava com essas questões. Além disso, o fato de ter feito mestrado e doutorado na área de educação em que estudou temas de gênero e sexualidade favoreceu a construção de compromissos com as causas da diversidade e dos direitos humanos. Quando perguntada se o trabalho que fez na SEEDF era uma forma de ativismo, a professora respondeu que pensa que sim, que tem “clareza que algum movimento veio junto”, mas nunca foi de “fazer enfrentamentos”.

A professora Laranja relatou que sua mãe tem ascendência indígena e seu pai tem ascendência portuguesa e africana. Já ela, mesmo sendo uma mulher negra, até os trinta e

poucos anos não tinha construído sua “consciência negra”. Na casa dela não se discutia sobre o assunto. A mãe dela queria que ela cassasse com um “homem de qualidade” para ter filhos menos negros e eles não sofrerem tantos preconceitos, como os dela sofreram. Ela cresceu e começou a se questionar sobre que “homem de qualidade” era esse. Além desses questionamentos sobre o racismo, fez magistério e licenciatura em História, um curso da área de humanas que contribuiu para construir uma visão sobre os processos históricos e desigualdades presentes na sociedade. A escolha pela profissão docente foi influenciada pela mãe, que desejava que ela fosse professora para ter uma profissão e ser independente. Contou que nunca foi filiada à partido político, mas cresceu ouvindo a mãe e o pai falarem do antigo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e depois da ditadura ambos viraram petistas de carteirinha. Isso provavelmente também influenciou sua orientação política de esquerda. Na atuação como professora e coordenadora intermediária, percebia que não se discutia a diversidade. E a partir de então começou a trabalhar esse tema em sua prática docente.

Laranja trabalhou no Ministério da Educação (MEC) com Educação Escolar Indígena e outras temáticas da diversidade por oito anos (1999 a 2007). Ela comentou que começou a ter uma maior consciência e ativismo quando trabalhou no MEC. Logo em seguida, fez mestrado em educação, estudando a implementação do artigo 26-A da LDBEN. A histórica de vida, a formação acadêmica, as experiências profissionais e o mestrado em educação sobre relações étnico-raciais contribuíram para formar o ativismo dela em prol da causa étnico-racial e da diversidade e dos direitos humanos de um modo geral. Quando perguntada meses depois da entrevista se o trabalho que ela fez na SEEDF era uma forma de ativismo, a professora respondeu assim:

De certa forma, sim, visto que só conseguíamos colocar nossas questões na pauta do dia se fôssemos muito ativistas. Era um estresse todos os dias para conseguirmos que xs superiorxs (as instâncias de decisões) aprovassem nossas propostas, projetos e discussões. Até nas reuniões de decisões, éramos xs últimxs a falarmos. Então, tínhamos que ser ativistas (Anotações de campo, Conversa por WhatsApp, Professora Laranja, 19/05/2020).

O professor Amarelo, ao contar sua própria história de vida, retomou questionamentos feitos na infância a respeito de por que o seu pai tinha carro e o vizinho não (desigualdade econômica), de por que o seu pai ia à missa das dez horas da manhã e a sua mãe ficava em casa fazendo almoço (desigualdade de gênero) e de por que quando se recusava a fazer coisas que os colegas faziam era chamado de “mulherzinha” (injúria e discriminação LGBTfóbica). Essas questões o incomodavam quando era criança. Por isso, como disse, “já tinha um pezinho nessa área talvez de humanas”. Ele se identificou com a História desde o ensino de 1º grau. Como

filho de classe média, fez até oitava série numa cidade do interior e foi para a cidade grande “para ser chamado o famoso ‘ser alguém na vida’”, como relatou.

No ensino de 2º grau, tomou contato com a perspectiva marxista da História e ficou apaixonado porque conseguiu ver coisas que a olho nu não era possível. Isso fez com que ele escolhesse fazer História. Depois ele cursou Psicologia porque sentiu falta de uma dimensão humana na formação. Fez especialização em Psicologia Social e depois mestrado em educação, numa perspectiva socio-histórica. Desde a graduação, estuda a sexualidade também numa perspectiva histórica. Tive conversas com Amarelo após a entrevista. Numa delas perguntei se considera que o trabalho que ele faz na EAPE é uma forma de ativismo. Ele respondeu assim: “entendo que não é ativismo. Ativismo deve ser feito em outros espaços, como o da militância. O que faço na EAPE é docência. Entendo que são espaços totalmente diferenciados” (Anotações de campo, Conversa por WhatsApp, 19/05/2020). No dia 23 de maio de 2020, encontrei com o professor, que me entregou uma revisão minuciosa da sua entrevista transcrita. Nela conversamos sobre o ativismo e ele afirmou ser defensor dos direitos humanos e do respeito à diversidade, mas registrou que o ativismo dele não é proselitista.

A professora Verde, ao contar sobre sua própria história, apontou vários episódios que aconteceram na sua trajetória que a levaram a construir o ativismo feminista, étnico-racial e LGBTQ+ e em busca da transformação da sociedade por meio da educação. Dentre os episódios, ela destacou os questionamentos ainda jovem a respeito das representações e do papel de “sombra” das mulheres; o fato de acreditar e defender uma educação pública de qualidade; a sua aproximação com os estudos de gênero que a fez questionar ainda mais representações acerca das mulheres e dos homens; o fato de ter vivido uma experiência de violência por parte de seu ex-marido; ter realizado cursos na EAPE sobre violência contra crianças e adolescentes e sobre gênero e sexualidade na escola; a participação em cursos de formação política do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF) que a levaram ser mais ativa na sociedade; e a sua inserção em redes e coletivos de mulheres e LGBTQ+ a partir da atuação enquanto gestora.

A professora Verde destacou que recebeu influências políticas do seu pai, que foi líder sindical. Ela participou de movimento estudantil na faculdade, que foi quando começou a construir uma visão mais politizada da sociedade porque até então tinha uma visão “encantada”. Participou de processos eleitorais na adolescência, mas ainda com uma mentalidade ingênua, mas com certa consciência de que “estava exercendo o direito de ser uma menina politizada”. Aos 21 anos ficou grávida e começou a estudar questões de gênero e sexualidade e nunca mais parou. Ela quis dar uma formação ampla para o seu filho, inclusive,

aberta tanto ao uso de brinquedos, roupas e objetos considerados de menina quanto à vivência da sexualidade. Contou que ensinou tudo para ele. Foi muito amiga e não reforçou estereótipos de gênero, possibilitando que ele vivenciasse tudo que quisesse. Também ficou evidenciado no seu relato que a assunção de um cargo de gestão, destinado a promover os direitos das mulheres e LGBTQ+, impulsionou o seu ativismo.

Porque quando eu fui indicada. Cara, eu não era ninguém. Eu não fazia parte de um movimento social. Eu não fazia parte de movimento político. Eu tentava, né? Burlar meu pai, minha mãe, minha família, para estar nesse meio, mas era uma coisa muito particular, uma coisa muito minha. Eu te contei a história toda aqui. E eu **justamente** contei para você entender que eu não era nada. Eu era só uma boa aluna tentando entender as questões de gênero, principalmente, do meu filho, né? De como tratá-lo. E aí eu fui indicada pela minha professora para chefiar um núcleo (Professora Verde, 16/01/2020).

A assunção de um cargo político desencadeou fortemente o ativismo da professora Verde. Ela já tinha participado em movimentos estudantis, processos eleitorais e feito leituras no campo dos estudos de gênero e sexualidade. A assunção de um cargo político demarcou uma nova e diferente trajetória de ativismo, muito mais proativa que a anterior. Ela se inseriu de modo mais intenso em redes de diversos movimentos sociais, especialmente, movimento feminista e LGBTQ+. A aproximação dela com os movimentos sociais fez trazer as demandas e perspectivas sociais para a atuação em sala de aula. Ela fez uma distinção entre universidade e sociedade civil, afirmando que se apropriou das discussões acadêmicas, mas que o seu “fazer teórico é mais de sociedade civil que de academia”. Afirmou que a atuação profissional dela na SEEDF é pautada pela defesa das causas feminista, LGBTQ+ e étnico-racial, entre outras que englobam a diversidade e os direitos humanos. Segundo ela, “enquanto eu estiver na Secretaria de Educação, o meu viés vai ser sempre para gênero, sexualidade e raça”.

Azul advém de uma família pequena e de origem pobre. Seu pai, um homem negro, mudou para o Distrito Federal para ser funcionário público. Assim, toda a família mudou de cidade, saindo do interior. Ela estudou a vida toda em escolas públicas, mas na educação superior estudou Letras numa faculdade particular. Quando entrou para a educação, inicialmente, trabalhou com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa experiência teve contato com a diversidade de jovens e adultos trabalhadores que compõem a EJA. A trajetória de vida dela é marcada pela participação no movimento sindical e populares de alfabetização. A participação nessas redes de movimentos sociais levou-a a cargos de gestão intermediária na SEEDF na área de EJA. Essas experiências contribuíram para a formação do ativismo em defesa da EJA e pela promoção das diversidades e dos direitos humanos de uma forma mais ampla.

Violeta iniciou o curso de educação superior tarde porque teve uma filha aos 19 anos de idade, já tendo concluído o ensino médio, mas sem possibilidade de ingressar sequencialmente em uma graduação. Entrou no ensino superior com 25 anos de idade, numa faculdade particular. Quando mais jovem, após o ensino médio, a professora contou que havia uma cultura de que estudar na Universidade de Brasília era impossível: “a gente acreditava que a UnB não era algo para nós”. No curso de Pedagogia, adquiriu conhecimentos didáticos e pedagógicos, mas notou “uma ausência enorme de abordagem das questões de diversidade, de gênero, de direitos humanos”. E comentou: “eu sempre fui muito sensível para essas questões, de perceber a questão do machismo, do preconceito racial e tudo mais, talvez pelo local onde eu moro, com grande influência da questão de classe também. Moro numa cidade periférica”.

Após formada, Violeta percebeu que a formação em nível superior não foi suficiente para trabalhar com a diversidade em sala de aula e decidiu fazer cursos nessa área. Fez quatro cursos de especialização, em todos pesquisou gênero, diversidade e raça. Em seguida, fez mestrado na área de direitos humanos. A vivência enquanto mulher e mãe jovem, de família de origem pobre, moradora da periferia, assim como a formação acadêmica na área de diversidade e direitos humanos foram forjando a construção do seu ativismo político em defesa das causas feministas, étnico-raciais, LGBTQ+, das diversidades e dos direitos humanos. Ao ser perguntada se o trabalho que fez na SEEDF é uma forma de ativismo, respondeu:

Eu considero sim que é uma forma de ativismo, ainda mais no momento conservador que a gente está passando. Até porque mesmo dentro de uma Secretaria de Educação grande como é a nossa, a gente tem sempre que estar com os meandros para poder levar essas temáticas para salas de aula. Acredito que mesmo com toda a legislação respaldando, a gente tem sim que lançar mão de uma espécie de ativismo, tanto em levar para as escolas quanto em mobilizar o corpo docente a aderir ações desse tipo. A gente faz diversos seminários, diversas ações e sempre que as pautas são essas, a adesão, em comparação com outras questões, temáticas ou disciplinas, no geral, é muito inferior. Então a gente sempre está no trabalho de convencimento, de movimentos de divulgação para mostrar que é sim algo que a professora e o professor têm que se inteirar e agir nesse sentido. Então sim, é um ativismo, com certeza (Anotações de campo, Conversa por WhatsApp, Professora Violeta, 19/05/2020).

Como foi possível observar, talvez nem todas pessoas tenham parado para pensar profundamente sobre as contribuições que fazem a sociedade e as transformações institucionais que foram/são capazes de provocar por conta de suas práticas de ativismo e mobilizações em defesa de uma educação para a diversidade e em direitos humanos. Enquanto algumas pessoas têm clareza e assumem que a sua atuação é militante, outras não têm tanta certeza e enfatizam que, se forem, é ativista “diferente” da visão que paira na sociedade. Ativistas são geralmente vistos/as como pessoas que fazem “enfrentamentos” ou querem impor os próprios pontos de vista. Essa visão é muito difundida por movimentos anti-igualitários para difamar docentes que trabalham com a educação em gênero e sexualidade, buscando construir a narrativa de que

querem destruir valores familiares, impor a “ideologia de gênero” e “doutrinar”. As pessoas entrevistadas não pautam sua atuação em imposição de valores e nem querem ser associadas a essa visão. Até porque tais visões acionam várias controvérsias e não cabe aqui adentrar. Mas pontuar que são pessoas que assumem práticas e narrativas contra hegemônicas. Então, não é de se estranhar as diferentes visões e reações.

O contexto conservador talvez explique porque algumas pessoas entrevistadas tenham prudência em se identificar enquanto ativistas, mesmo reconhecendo serem defensoras dos direitos humanos e da diversidade e que se mobilizaram (e se mobilizam) em defesa da educação para a diversidade e em direitos humanos, inclusive, dentro da SEEDF. Nesses últimos anos, docentes e ativistas de direitos humanos passaram a ser perseguidos/as e difamados/as no Brasil e no mundo pelas cruzadas antigênero realizadas pelos movimentos anti-igualitários. Soma-se a isso o fato de muitas vezes um/a ativista ser compreendido/a como alguém ligado/a formalmente a uma organização de movimento social.

Todavia, ficou evidente que as professoras e do professor construíram compromissos com causas de direitos humanos e diversidade. A análise apontou para espaços de inserção e participação social, política, acadêmica e profissional que foram fundamentais em termos de vínculos que tais docentes passaram a estabelecer em suas trajetórias, consolidando suas visões de mundo e guiando suas práticas cotidianas de luta pelo direito à educação e de defesa de uma educação para a diversidade e os direitos humanos, contra preconceitos e desigualdades arraigadas em nossa cultura social, política e pedagógica.

Nesse sentido, há participações e trajetórias em partidos políticos (Verde), associações culturais, comunitárias e recreativas (Laranja e Amarelo), sindicato docente (Verde e Azul), movimentos populares de luta pela educação de jovens e adultos (Azul), universidades, grupos de estudos e pesquisa (Vermelha, Laranja, Amarelo, Azul, Verde e Violenta), grupos de apoio a mulheres vítimas de violência (Vermelha) e grupos de estudos e apoio a mulheres que sofrem com ansiedade (Azul). Algumas professoras (Azul, Vermelha, Verde e Laranja) participaram de conferências, fóruns e conselhos de políticas públicas que pautam direitos de mulheres, direitos humanos, criança e adolescente, igualdade étnico-racial, LGBT+, entre outras pautas. A inserção e a trajetória nesses espaços evidenciam um desejo de formação, de articulação e atuação política e social. Nas trajetórias por esses espaços são construídos vínculos com uma diversidade de atores e redes que atuam dentro e fora do Estado. Também são construídas e reconstruídas as identidades individuais e coletivas, compromissos com causas e relações e integrações com redes de movimentos sociais.

Por tanto, a despeito das suas diferentes visões, notamos que elas e ele identificam-se ideologicamente com os ideários de transformação social de diferentes movimentos sociais e buscam, por meio de sua atuação, influenciar as ações institucionais da SEEDF e produzir ações públicas de educação que discutam questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outras, visando a desconstrução de discriminações e desigualdades. Além disso, possuem uma relação próxima com diferentes redes de movimentos sociais. A atuação profissional exige fazer alianças com redes de movimentos sociais que demandam políticas educacionais de combate às desigualdades e discriminações e de promoção dos direitos humanos. Por sua vez, a SUBEB e a EAPE estabelecem alianças com vários grupos e organizações estatais e sociais, que buscamos identificar por meio desta pesquisa. Por essas questões e pelas suas trajetórias, compreendemos que são ativistas institucionais. São pessoas que estão na fronteira entre o Estado e a sociedade. Assumem posições estatais e societárias e estão imersas em redes sociais complexas.

Como dito, esse grupo de professoras e professores defende a educação para a diversidade e os direitos humanos. Especificamente, defende a educação em gênero e sexualidade como direito na formação de profissionais e estudantes e busca promovê-la enquanto política pública. Dentro da EAPE e da SUBEB, as professoras e os professores firmam alianças com seus pares que compartilham compromissos com essas causas e de forma coletiva buscam promover ações que superem a cultura de sexismo, machismo, LGBTfobia e cisheteronormatividade presente na sociedade e nas escolas. Neste trabalho, buscamos identificar as práticas ativistas das professoras e do professor, tendo em vista as “práticas de ativismo institucional” identificadas pelo trabalho de Ferreira (2016) e Brandão (2017) expostas no capítulo 3. No próximo capítulo, exploraremos algumas das práticas de ativismo que operam na EAPE e na SUBEB, evidenciando os processos de mobilização coletiva e ativismo institucional pela educação em diversidade e direitos humanos, e em gênero e sexualidade, que são históricos dentro da SEEDF.

5 ATIVISMO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISTRITO FEDERAL

Seria, então, retomando o paradigma que nos ocupa aqui, dar-se os meios de *ver aparecerem os vaga-lumes* no espaço de superexposição, feroz, demasiado luminoso, de nossa história presente. Essa tarefa [...] pede ao mesmo tempo coragem - virtude política - e poesia (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 69-70, grifo do autor).

Neste capítulo, analisamos como as professoras e o professor atuaram diariamente dentro e fora da SEEDF, a partir da EAPE e da SUBEB, para fazer com que as agendas das diversidades e dos direitos humanos, incluindo a educação em gênero e sexualidade, adentrassem e avançassem internamente, trazendo alguns episódios e destacando a relevância de suas práticas ativistas. A mobilização para pautar as temáticas das diversidades e dos direitos humanos na educação distrital envolve interações com múltiplos atores estatais e sociais com múltiplas posições. Alguns desses conseguimos identificar pela análise das entrevistas, observação de um curso na EAPE e pesquisa documental. De todo modo, reconhecendo que este campo é permeado de redes de atores e vários eventos que constroem e influenciam esta ação pública, vamos abordar a respeito desse processo do ponto de vista e da atuação das cinco professoras e do professor da SEEDF que apresentamos anteriormente.

Os relatos que trazemos são de cinco professoras e um professor que atuaram/atuam na EAPE e/ou na SUBEB, seja no governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), seja no de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), seja no Ibaneis Rocha (2019-Atual) ou em mais de um desses governos. No período desses governos, as temáticas tratadas por este estudo, de algum modo, fizeram-se presentes na educação pública do Distrito Federal, a partir de mobilizações dessas/es docentes, de outros atores e das políticas e programas desenvolvidos. Cada um/a tem visões diferentes sobre o processo de construção de políticas educacionais em gênero e sexualidade. Vale lembrar que atuaram em governos com projetos políticos diferentes, sendo que alguns possibilitaram maior liberdade de ação e outros impuseram restrições. A partir dos seus relatos e demais fontes de dados desta pesquisa, construímos uma narrativa sobre esse processo e, principalmente, sobre o ativismo institucional destas gestoras proativas e deste gestor proativo.

Nesse sentido, para contar um pouco desta história e analisar a atuação e o papel do ativismo institucional das professoras e professor da SEEDF, começamos este capítulo destacando as ações realizadas na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) por meio da formação de redes de relacionamento, criação de cursos de formação continuada e eventos na perspectiva de gênero e sexualidade. Depois analisamos o papel e a influência do ativismo institucional na criação de arranjos de políticas públicas de

educação para a diversidade e os direitos humanos no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SUBEB) e de instrumentos de ação pública locais. Depois, destacamos as práticas ativistas para operacionalizar a portaria do nome social de estudantes trans. E, por fim, abordaremos sobre as práticas de mobilização de causas temáticas, as práticas de atuação em espaços de participação social e as redes sociais e de mobilização de atores externos e internos.

Esperamos contribuir para o registro histórico do processo de mobilização coletiva para a construção de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal, dando ênfase as políticas públicas para educação em gênero e sexualidade, com recorte nas ações de promoção dos direitos da diversidade sexual e de gênero e enfrentamento da cultura cisheteronormativa e LGBTfóbica.

5.1 Microcontextos, redes e cultivo de relacionamento

Das diversas formas de ativismo existentes dentro do Estado, Ferreira (2016) aponta a formação e o cultivo de redes de relacionamento, que pode ser pessoal ou de trabalho, com intuito de levantar informações, conseguir apoio, facilitar encaminhamentos ou ações em prol das causas defendidas. Para compreender como as pautas sociais se movem e conseguem influenciar decisões estatais, é preciso prestar atenção em como as atrizes e os atores se mobilizaram dentro e fora das instituições para que atingir seus objetivos. Além disso, é preciso prestar atenção nas crenças, ideias e valores que conectam e associam as pessoas, orientando a ação individual e coletiva.

Quem busca oportunidades para defender “causas contenciosas” (ABERS, 2019), como é o caso destas docentes proativas e docente proativo que se mobilizam pelas causas dos direitos humanos e da diversidade, costuma se unir, formar amizades, parcerias, porque sabe que é necessário ter apoio de mais pessoas, grupos e instituições, trocar informações, difundir conhecimentos, cuidar uma da outra e um do outro, assim como fortalecer as redes de ação coletiva em prol dos objetivos desejados. Compreender como essas interações são formadas também possibilita entender como a ação pública é gerada e mantida, bem como por que instituições são produzidas, como é o caso dos instrumentos da ação pública.

As professoras formadoras e os professores formadores da EAPE com comprometimento com as temáticas da diversidade e dos direitos humanos construíram alianças entre si, com ativistas de diferentes movimentos sociais, sindicatos e Universidade de Brasília e outros atores e redes sociais. A professora Vermelha comentou que após chegar na

EAPE, ela e mais professoras/es começaram a se juntar e a agregar outras pessoas que gostavam e discutiam diversidade dentro da SEEDF.

As interações entre este grupo de docentes da EAPE movidas pelo interesse comum pela temática das diversidades e dos direitos humanos fez emergir no contexto da EAPE aquilo que Alonso, Costa e Maciel (2007) chamam de microcontextos de interação social, que são instituições, grupos e redes de amizade formados pela articulação de pessoas. Os microcontextos de interação social podem conectar ativistas ou mesmo transformar cidadãos comuns em ativistas, gerando conexões, laços afetivos e de amizade, em que o sentimento de pertencimento a grupos se constrói, da mesma forma em que reconstruem as identidades de cada um/a.

No caso em tela, a EAPE possibilitou a criação de um microcontexto de interação social composto por profissionais da educação que tinham em comum a luta por causas sociais das diversidades e dos direitos humanos, por razões pessoais, acadêmicas, profissionais e outras. O vínculo profissional com a EAPE permitiu que estas pessoas se encontrassem, se conhecessem, formassem amizades e se unissem como grupo em prol destas causas. Elas passaram a pensar e criar formas de atuação, por meio de cursos, seminários, palestras, rodas de conversa, grupos de estudo, entre outras estratégias, como forma de construir uma educação para a diversidade e em e para os direitos humanos que promova a igualdade de gênero e uma cultura de respeito à diversidade sexual e de gênero.

O trabalho com a diversidade surgiu na EAPE primeiramente com o foco na educação das relações étnico-raciais, sendo impulsionado pela promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e pelo trabalho engajado de uma professora de História com essa temática. Ela foi uma das pioneiras em realizar palestras, seminários, criar cursos de formação sobre as relações étnico-raciais e criar em 2008 o Espaço Afro-brasilidade (EAB)²⁵ dentro da EAPE (SILVA, P., 2012). A entrevistada Vermelha comentou que foi com a criação desse espaço que “as coisas começaram a ter outro olhar”. Por volta de 2008, a EAPE passou a ser composta por mais docentes com comprometimento pessoal e profissional com as causas da diversidade e dos direitos humanos; não só com a educação das relações étnico-raciais, mas também com a educação para igualdade de gênero e diversidade sexual e de gênero.

A chegada de mais docentes na EAPE com a visão de que era necessário ampliar a discussão existente sobre as relações étnico-raciais e incluir as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual desencadeou conflitos internos. Mas também provocou transformações.

²⁵ O espaço fechou a partir de 2018. Reabriu como Sala Brasilidades Afro Indígenas em 2020. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/abertura-da-sala-brasilidades-afro-indigenas/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Uma das ações do grupo de novatas e novatos foi expandir os cursos de formação para outras Coordenações Regionais de Ensino, o que possibilitou descentralizar os cursos da EAPE que ocorriam mais no Plano Piloto, Brasília. Ao se juntarem devido o interesse comum por essas causas e a crença na necessidade de ampliar a discussão sobre a diversidade, formaram um grupo chamado “Diversus”.

A formação de um grupo, com um nome relacionado a diversidade, ilustra bem a questão trazida por Alonso, Costa e Maciel (2007) de que os contextos de microinteração social fazem emergir identidades coletivas que transformam descontentamento em mobilização. O “Diversus” era um grupo de pesquisa, mobilização e atuação dentro da EAPE, composto de professoras e professores com múltiplas pertencas identitárias e que passaram a defender uma formação de profissionais da educação numa perspectiva de educação para a diversidade que seja voltada para enfrentar as discriminações combinadas: raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, entre outras. Vermelha relatou como ocorreu o processo de agregação de pessoas e formação do grupo.

Daí foi que a gente começou a juntar pessoas que gostavam de diversidade, que queriam discutir. E aí a gente começou eu acho que foi em 2009. Eu posso depois olhar, que começa a primeira Coordenação de Diversidade; que a gente criou um grupo chamado “Diversus”. @Muito, muito legal@. Dava para fazer pesquisa, nós chegamos a fazer uma primeira pesquisa que aí a Laranja já era a coordenadora de diversidade lá da Sede. Tem a Sede e tem a EAPE; são dois espaços diferentes e como a gente era conhecido... Sempre foram lugares de disputa, um contra o outro, um quer ser mais. A EAPE uma coisa; e a Sede outra. Então era sempre disputa. E aí a gente começou a trabalhar junto. A gente fez uma grande pesquisa que @acabou não dando em muita coisa@, mas a gente fez. Então, assim, as coisas começaram a se mover. Então, é isso. É foi quando começaram a ter os cursos, assim, de todo o semestre. E a gente foi fazendo e começou a acontecer os núcleos. A gente ofereceu cursos maiores, que aí falaram meio que no estilo do GDE, que falava de raça, falava de gênero e falava da sexualidade. Então, a gente pegou esse modelo e começou a meio que fazer parecido na rede e dava público. Assim é claro que começava cheio e terminava vazio, mas terminava, tinha gente. Então isso é legal porque está tudo registrado lá (Professora Vermelha, 31/10/2020).

Vermelha foi pioneira em trabalhar relações de gênero e sexualidade na EAPE para além da visão biológica e de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. A criação do “Diversus” indica que mais pessoas passaram a atuar dentro da rede pública de educação do Distrito Federal, inicialmente na EAPE e depois expandindo a atuação para a “Sede”, nesse caso, para a SUBEB. Não é possível precisar uma data, pois como a professora disse a “primeira Coordenação de Diversidade” pode ter começado em 2009 na EAPE de maneira informal, ou antes (o que é provável). O “Núcleo de Diversidade” da EAPE é institucionalizado em 2011 como “Núcleo de Programas de Formação em Diversidade, Educação Inclusiva e Gestão” (DISTRITO FEDERAL, 2011a), no governo Agnelo Queiroz (2011-2014), juntamente com a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e a Coordenação de Educação em

Direitos Humanos (CEDH), criadas na SUBEB. O “Diversus” compôs a primeira formação desse Núcleo²⁶ e lutou por sua institucionalização.

A partir disso, começaram a ser propostos e produzidos mais cursos numa perspectiva que interseccionava as categorias de gênero, sexualidade e raça/etnia, influenciados pela proposta do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Realizaram entre 2011 e 2012 uma pesquisa chamada “Mapa da diversidade das escolas do Distrito Federal: ações e projetos” (FILICE; PAZ, 2016; PAZ, 2014) com objetivo de mapear e conhecer as experiências pedagógicas existentes as escolas públicas do Distrito Federal na área de diversidade e direitos humanos e se existiam docentes com formação nessas áreas. A pesquisa serviu para comprovar a necessidade de realizar um trabalho pedagógico nessa área no DF, fundamentando e justificando a atuação da CEDIV e da CEDH criadas no final de 2011.

As interações entre tais professoras e professores formaram conexões que são, sempre, interações socioculturais, profissionais e pessoais, a partir das quais são construídas e reconstruídas interpretações comuns. Além disso, laços afetivos são formados, lealdades comunitárias e sentimentos de pertencimento a grupos (ALONSO; COSTA; MACIEL, 2007). Por meio das interações, construíram-se enquanto grupo e fortaleceram suas interpretações sobre os problemas que envolvem os sujeitos da diversidade e dos direitos humanos. O grupo passou então a atuar na formação de profissionais da educação da SEEDF, com seus próprios pares, no sentido de difundir e construir conhecimentos sobre as diversidades e os direitos humanos, e sobre as violências que enfrentam grupos feitos desiguais, como negros, mulheres, LGBT+, entre outros.

A EAPE foi, portanto, o espaço que permitiu criar um “contexto de micromobilização” (ALONSO; COSTA; MACIEL, 2007), na qual pessoas isoladas, profissionais da educação, formaram pequenos grupos e mobilizaram em defesa das causas das diversidades e direitos humanos dentro da SEEDF, promovendo ações, criando espaços de discussão e fortalecendo a construção da ação pública em torno desses temas. Com a criação da CEDIV e da CEDH na SUBEB, a “rede da diversidade e dos direitos humanos” ampliou-se. Segundo Vermelha, é com a criação dessas coordenações na SUBEB que “as coisas começaram a se mover” mais de pressa. Com a SUBEB sendo composta por docentes com experiência anterior na EAPE, barreiras e disputas organizacionais, como, por exemplo, o fato de haver uma cultura

²⁶ Na outra formação do Núcleo, Gonzalez (2017) documentou em 2015 a criação de outro coletivo dentro da EAPE, chamado “Abduzid@s”. O nome surgiu por conta das intimações que os cursos de diversidade da EAPE sofreram por parte da onda conservadora do Escola Sem Partido. Conforme Gonzales (2017, p. 233, grifo da autora), “há na *metáfora da abdução* uma vontade de construção de novas possibilidades de vida, de educação, uma educação sem medo, sem sofrimento, uma educação para o SER”. Há um vídeo no Youtube que esse grupo fez a partir do curso Cine Diversidade em resposta aos retrocessos (<https://youtu.be/RkE-Rh5wZLE>).

institucional que cria distinções entre EAPE e SUBEB, e entre os/as profissionais de cada departamento, são pouco a pouco rompidas.

A EAPE e SUBEB tornaram-se parceiras na coordenação de políticas educacionais para a diversidade e os direitos humanos. Durante esta pesquisa, percebemos que de fato a SUBEB demanda cursos para a EAPE, mas parece que a “disputa” entre os dois atores coletivos, se existir ainda, é de forma bem amena. Afinal, como disse a professora Laranja, que atuou na EAPE e também na SUBEB, essa parceria precisou ser forte porque não era possível “conceber uma política pública que não colocasse muita força na formação de professor, e a EAPE é a responsável por isso na rede” (04/11/2019).

Em suma, percebemos que a circulação de nossas entrevistadas na Universidade de Brasília, no MEC, aliada a formação qualificada nas temáticas de diversidade e direitos humanos e inserções em redes complexas de movimentos sociais, é o elemento que influencia e promove mudanças institucionais na EAPE e, depois, na SUBEB. Esse coletivo docente trabalhou orientado pela convicção da necessidade de enfrentar preconceitos e desigualdades de gênero, raça/etnia e sexualidade na escola e na sociedade, aspectos que ligam as professoras e professores aos projetos coletivos de diversos movimentos sociais, como o movimento negro, feminista, LGBT+, e outros. As histórias pessoais e familiares de exclusão social e suas trajetórias de vida pela universidade contribuíram para forjar a percepção da importância de desconstruir preconceitos e desigualdades sociais.

Como exposto no referencial teórico, o ativismo institucional é definido pela proatividade e pelo fato de um ator ou atriz que está dentro de instituições políticas buscar promover causas oriundas de movimentos sociais (ABERS, 2015, 2019; PETTINICCHIO, 2012; CAYRES, 2015, 2017; FILICE, 2010). E assim, fortalecendo os laços, conseguiram abrir espaços dentro da EAPE e da SUBEB para o trabalho com as diversidades e os direitos humanos e preencher lacunas históricas de pouco investimento em formação de profissionais da educação nessas temáticas. São professoras e professores da mudança, da criatividade, da inovação, que transformaram e mudam a educação. Na próxima parte, destacaremos suas ações proativa na construção de cursos de formação sobre gênero e sexualidade e outros eventos na EAPE.

5.2 Perseguindo oportunidades: a criação de cursos e eventos na EAPE

A rede de relacionamento profissional e amizade criada na EAPE gerou a construção de identidades coletivas e o engajamento institucional em prol das agendas das diversidades e dos

direitos humanos. Uma estratégia de professoras e professores da EAPE para colaborar com a construção da ação pública para educação em gênero e sexualidade foi a criação de cursos de formação para profissionais da educação²⁷. Outra estratégia foi a promoção de encontros formativos, como seminários, bienais, eventos e fóruns.

Nesta seção, analisamos as narrativas da professora Vermelha e do professor Amarelo sobre suas iniciativas e mobilizações para criar, propor e desenvolver cursos que abordavam gênero e sexualidade na EAPE. A professora Laranja trabalhou como formadora na EAPE nos anos de 2009 e 2010, mas não contou muito sobre a experiência. Ela foi formadora em cursos para a educação de jovens e adultos e ressaltou que teve liberdade de criar materiais e selecionar conteúdos. Por isso, planejou aulas que tratavam especificamente sobre as diversidades de gênero, de sexualidade, linguística e étnico-racial.

O intuito aqui é destacar que os cursos e eventos da EAPE que abordaram gênero e sexualidade foram criações e resultados da ação individual e coletiva de docentes que assumiram para si a legitimidade das causas feministas e LGBTQ+ e buscaram formar profissionais da educação para promover uma educação para a igualdade de gênero e para construir uma cultura de respeito à diversidade sexual e de gênero, enfrentando o sexismo, o machismo e a LGBTQfobia. Dessa forma, criaram oportunidades e estratégias, convenceram e negociaram com suas chefias superiores para desenvolver cursos sobre gênero e sexualidade na EAPE, defendendo a importância desta formação de profissionais da educação.

Vermelha teve a iniciativa de propor o curso “Sexualidade, gênero e educação” (60 horas), ofertado em 2009, e o curso “Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?” (120 horas), ofertado em 2011. Na realidade, ela criou e ofertou outros cursos, mas destacamos esses dois. Segundo ela, antes desses cursos, existiram na EAPE outros sobre a temática de gênero e sexualidade, mas eram ministrados por “pessoas de fora” da SEEDF (nem sempre profissionais da educação). Ela afirmou que não

²⁷ A intenção inicial foi mapear os cursos ofertados pela EAPE entre 2011 a 2019 que abordaram conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero. Fizeram-se duas visitas a Gerência de Documentação e Logística da EAPE, que tem um vasto acervo de arquivos sobre os cursos. Ao consultar o Catálogo de Cursos da EAPE, que relaciona por ano e pelos nomes todos os cursos a partir de 1973, percebeu-se que para identificar cursos que abordaram as temáticas de diversidade sexual e de gênero seria necessário ler todas as propostas pedagógicas de cursos sobre “diversidade”, “direitos humanos”, “violência sexual”, “currículo”, “educação de jovens e adultos”, “gênero” e “sexualidade”, entre outras categorias. Pelos títulos dos cursos, percebeu-se que não existem cursos específicos sobre “diversidade sexual e de gênero” e “LGBTQfobia”. Do ano de 1973 até 2019, só existiu um curso na EAPE que trouxe a palavra “homofobia” no seu nome. Foi o curso *Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola*, realizado pelo NEDIG/UnB em parceria com a EAPE no ano de 2010. O levantamento apresentado (Apêndice B) traz cursos que indicaram tratar mais diretamente de temáticas de diversidade sexual entre 2011 a 2020, excetuando alguns cursos voltados para a violência contra mulher e a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Para mais informações sobre cursos da EAPE sobre gênero e sexualidade, recomenda-se ler as pesquisas de Paz (2014), Ferreira (2013), Gonzalez (2017) e Rocha Cerqueira (2020) que resgatam a história da formação de profissionais da educação em gênero e sexualidade na EAPE.

existia ninguém da EAPE que trabalhasse essas temáticas na formação de profissionais da educação. Além de ministrar os cursos propostos, ela lecionava nos “cursos institucionais”. Isso aumentava sua carga de trabalho, mas em compensação trazia realização pessoal e profissional porque suscitava uma sensação de contribuir significativamente para a formação de profissionais da educação em gênero e sexualidade e ao mesmo tempo atendia a demanda existente.

A gente tinha quem estava lá para ganhar pó de giz. Tinha que estar em quatro cursos. Você tinha que lecionar em quatro turnos e, esses quatro turnos, te garantiam o pó de giz. Mas eram cursos que eram cursos institucionais. Você não escolhia. Você não pensava. Então estava pronto e você tinha que dar o curso. O máximo que você poderia fazer era dinamizar a aula diferente. E aí eu perguntei na época se eu podia oferecer um curso porque eu já tinha oferecido e tal, e tinha procura. Aí a coordenadora lá, diretora, disse que **pode**, mas fora os seus quatro cursos, e @((risos))@ foi tipo um castigo assim @((risos))@. Aí eu “tudo bem, né”. Falar do que a gente gosta, sem problema. Aí estava tranquilo (Professora Vermelha, 31/10/2019).

A entrevistada explicou que muitas pessoas que trabalhavam na EAPE para “ganhar pó de giz”, como era chamada a gratificação de regência de classe. Esse não foi o motivo que fez ela trabalhar na EAPE. Ela teve motivação para além do recebimento de uma gratificação. Percebemos a habilidade de “vender as ideias” para seus superiores (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015). Ela convenceu a chefia de que havia demandas de formação nas temáticas e que poderia atendê-las porque possuía competência e experiência anterior como formadora num curso similar. A política de formação continuada da EAPE não incluía a discussão de gênero e sexualidade. Os “cursos institucionais” eram outros. O esforço de trabalhar a mais não importava porque desenvolver um curso na área que gostava e de sua formação acadêmica lhe trazia alto grau de realização pessoal e profissional. O ativismo dela é evidente porque buscou oportunidades para defender uma causa (ABERS, 2015, 2019; BRANDÃO, 2017), no caso, causas feministas, LGBTQ+ e étnico-raciais.

O esforço e a iniciativa pessoal na criação de um curso sobre sexualidade na EAPE, assim como a vontade de contribuir de uma maneira efetiva com a formação de profissionais da educação são aspectos que também apareceram na entrevista com o professor Amarelo. O professor criou o curso “História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar” e o ministra desde o ano de 2014. O curso no início sofreu com preconceitos dentro da EAPE, mas hoje é um “curso consolidado”, como disse. Ou seja, o professor conseguiu “institucionalizar” o que não era institucionalizado. Ao ser perguntado se o curso começou em 2011, quando ingressou na EAPE, o professor assim respondeu:

O curso foi um pouco depois, que assim que eu cheguei na EAPE tinha algumas demandas internas que eu tive que atender. Salvo engano ele começa em 2014, mesmo porque eu tive que **construir** esse curso dentro da EAPE, porque a EAPE como toda

escola, toda família, você sabe disso, é uma microssociedade. Então lá dentro teve aqueles que apoiaram a ideia, os que acharam razoável e os que **não** apoiaram. Coisa até que eu esperava. Então tive que lidar, também, com resistências por conta da temática. A proposta foi vítima de *bullying* também, interno, de discriminação, recebeu, também, apoio. Aí nós estamos falando de subgrupos, enfim. Eu levei uns dois anos para conseguir. Felizmente hoje é um curso consolidado **e mais que isso**, ele é um curso que ele 80% dos alunos, que são professores, são formadores, são **indicados** por colegas, o que eu acho **muito** interessante. E menos por mim, volto a dizer, porque eu acho que tem esse aspecto da necessidade e do buraco na formação (Professor Amarelo, 28/12/2019).

O professor levou dois anos para atingir o objetivo dele de desenvolver um curso sobre sexualidade. Ao dizer que teve que construir o curso e logo depois explicar as resistências encontradas, percebemos que foi um processo não só criativo, mas também de negociação interna para colocar o curso em prática. As práticas de negociação são comuns na atuação de professoras e professores proativos. Ele também teve que “vender suas ideias” sobre a importância do curso para a formação dos profissionais da educação da SEEDF. Para isso, além de buscar embasamento teórico, procurou conhecer empiricamente a demanda de formação continuada de profissionais da educação da SEEDF.

Comecei então a perguntar para ex-alunos que à época em 2011 já eram meus colegas da Secretaria, professores, orientadores educacionais, escolares, diretores, enfim, as mais variadas frente do trabalho deles, o que estava pegando na escola. Por que essa pergunta, Cleverson? Porque eu queria fazer algo que tivesse uma contribuição efetiva para o sistema, que eu tivesse uma certa competência técnica em trabalhar, e que eu tivesse tesão, desejo em trabalhar, não é. Bom, aí começaram a trazer o que estava pegando na escola. Óbvio que eu já tinha uma certa noção do que estava pegando na escola. E uma das questões redundantes, melhor dizendo recorrentes, é a questão da sexualidade. E os meus colegas na época eles diziam, quem estava lá na sala de aula mesmo: “rapaz, o bicho está pegando, e a gente não sabe o que fazer” (Professor Amarelo, 28/12/2019).

Amarelo é convicto que a sexualidade é um tema recorrente na escola e que, por isso, é necessário formar profissionais da educação. Ele construiu essa convicção ainda no curso de História, quando se aprofundou no estudo da sexualidade. A pesquisa feita por ele é uma estratégia que ajudou na proposição do curso num ambiente que ainda não era aberto para o tema. Havia outro motivo para propor o curso de formação nesta área: os cursos anteriores da EAPE sobre sexualidade tinham uma perspectiva médico-biológica e higienista muito centrada no aparelho reprodutor e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Assim, o curso proposto por ele supria a lacuna de uma formação ampliada, baseada numa visão histórica e cultural que desnaturaliza visões sobre a sexualidade. O outro motivo é o seu interesse e compromisso apaixonado pelo tema. Ministrando um curso sobre o tema da sexualidade trazia-lhe realização pessoal e profissional.

Eu falei gente eu acho que pode unir as três coisas: a minha área de interesse, tenho um certo domínio do campo, tem a necessidade do sistema, e eu tenho o desejo em

trabalhar com isso. Então surgiu o curso: História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar (Professor Amarelo, 28/12/2019).

No caso retratado, desvelaram a luta, a mobilização e a negociação de Vermelha e Amarelo para desenvolver cursos sobre as temáticas de sexualidade e gênero na EAPE. Foram insistentes na busca por seus objetivos, convencendo suas chefias da necessidade de promover formação nessas temáticas. Vermelha conseguiu a aprovação do curso, mas acumulou trabalho porque não foi liberada de nenhum dos cursos “institucionais”. Amarelo levou dois anos para construir o curso na EAPE porque havia “demandas internas”, mais importantes que ele precisava resolver. É notável suas iniciativas, assim como a persistência, a negociação e as práticas de convencimento perante suas chefias para constituir os cursos.

Na EAPE, as principais práticas ativistas que Vermelha e Amarelo desenvolveram foram: a prática de “perseguir oportunidades para desenvolver causas contenciosas” (ABERS, 2015, 2019; BRANDÃO, 2017) e a prática de “mobilização por causas temáticas” que, segundo Ferreira (2016, p. 102), “representa, possivelmente, a essência do ativismo institucional, uma vez que esta prática trata justamente das ações que são realizadas diretamente com o intuito de promover o tema da militância” do/a ativista institucional.

Os resultados dos esforços individuais e coletivos para promover cursos sobre gênero e sexualidade EAPE e dos processos de negociação significaram a institucionalização, ao menos, dois cursos de formação continuada na área de gênero e sexualidade, dado que são ofertados ininterruptamente desde 2014. Um é o História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar e o outro é o Cine Diversidade. Em 2019, esses cursos sofreram modificações nos seus nomes em razão da ascensão de governos que defendem pautas conservadoras tanto no nível federal quanto no nível distrital, que abordaremos mais à frente.

Em suma, inferimos que a ação proativa e insistente de Vermelha e Amarelo imprimiu mudanças na política de formação continuada de profissionais da educação da EAPE, assegurando a existência de cursos sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, Vermelha e Amarelo viabilizaram o atendimento as demandas de formação de profissionais da educação reivindicadas pelos movimentos feministas e LGBT+. Tais docentes articularam suas competências e perseguiram oportunidades para defender a necessidade desta formação continuada. Ao convencer suas chefias, puderam desenvolver cursos em que lhe traziam plena realização pessoal e profissional, motivação para trabalhar, sensação de estarem contribuindo para a construção de uma sociedade e escola melhores. Vermelha e Amarelo foram capazes de mudar o rumo e as estratégias da EAPE. É uma professora e um professor da mudança.

As professoras e professores formadores da EAPE estão em contato direto com profissionais da educação que atuam nas escolas e buscam fazer com que elas/eles conheçam tanto o conhecimento científico produzido pelas universidades, quanto as normas, as diretrizes e os referenciais da política educacional nacional e local. Assim, traduzem o conhecimento científico e os referenciais das políticas públicas para profissionais de educação básica usando uma linguagem de fácil entendimento. Nesse processo motivam e formam profissionais da educação para que possam desenvolver práticas pedagógicas para a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento e respeito às diversidades, questionando preconceitos e acolhendo as presenças afirmativas das várias crianças, adolescências e juventudes e demais gerações que chegam à escola.

Nesse sentido, a atuação de professoras formadoras e professores formadores da EAPE é pautada pela prática de adequação de ações comunicativas. De acordo com Ferreira (2016, p. 66), consiste em “adequar a linguagem utilizada em normas, informativos, documentos institucionais ou mesmo propostas de projetos de lei para torná-la mais objetiva, acessível, inclusiva ou alinhada às causas ou valores defendidos” por ativistas institucionais. Na formação do Cine EAPE, em vários momentos, foi abordado sobre o Currículo em Movimento e as legislações que respaldam o trabalho com a diversidade e os direitos humanos na escola, viabilizando a mensagem final contida nesses instrumentos orientadores para que seja possível compreender mais rapidamente, mesmo que não tenha lido o conteúdo.

Além dos cursos de formação, formadoras e formadores da EAPE produzem material didático-pedagógico e desenvolvem eventos, como seminários, bienais e encontros sobre diversidade, direitos humanos, relações de gênero e sexualidades. Dentre os eventos, destacamos o Encontro de Formação em Diversidade e Educação do Distrito Federal (ver Anexo C). Esse evento contou com duas edições, uma entre os dias 3 e 7 de novembro de 2014 e outra entre os dias 14 e 18 de setembro de 2015. Os eventos reuniram muitas pessoas envolvidas com as temáticas na rede pública de educação do Distrito Federal, com oficinas, apresentações de trabalhos acadêmicos e artísticos, dentre outras atividades. Também destacamos a I Bienal de Ludicidade Diversidade: Vivências no Brincar (ver Anexo C), que ocorreu entre 23 a 25 de outubro na EAPE e foi um evento realizado em integração com as Oficinas Pedagógicas, que também promovem a formação continuada de profissionais da educação diretamente nas 14 Coordenações Regionais de Ensino.

Esse tipo de ação é uma alternativa encontrada não só para formar profissionais da educação, mas também para aproximar e mobilizar quem tem o interesse em comum pelas temáticas. Assim, também são divulgados os trabalhos existentes na rede pública de educação

na área, fortalecendo a temática e a ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos. É interessante pontuar que “os eventos foram realizados com recursos econômicos da equipe do Núcleo de Diversidade da EAPE” (Anotações de campo, Observação presencial, Professora Formadora EAPE, 11/02/2020). Isso sinaliza novamente o quanto é o ativismo e a dedicação de profissionais da educação, investindo tempo e dinheiro, que movem a SEEDF no sentido de materializar uma educação para a diversidade e em e para os direitos humanos, incluindo a perspectiva de gênero e sexualidade.

Desse modo, a análise das entrevistas revelou que criar cursos nessas temáticas dentro da EAPE não é tão fácil quanto parece. É preciso enfrentar o sexismo, o machismo e a LGBTfobia que estão institucionalizados dentro do Estado, na EAPE e na SEEDF como um todo, além de ser preciso conversar, convencer e negociar com as chefias sobre a necessidade dessa formação continuada. As propostas de cursos encontram apoio de colegas de profissão que se agregam e mobilizam em prol dessas causas, assim como esbarram em resistências de outras/os dentro da EAPE. Isso demonstra o quanto a atuação de docentes proativas/os se dá em um Estado heterogêneo, em contextos marcados por posicionamentos distintos sobre a importância dessa formação, revelando os conflitos decorrentes de preconceitos.

Movidos pela percepção da inexistência de cursos na EAPE sobre gênero e sexualidade, ancorados numa perspectiva sócio-histórica, e pelo ideário de transformar a sociedade e a educação, tanto a professora Vermelha quanto o professor Amarelo criaram cursos para formar profissionais da educação nessa área, ajudando a promover processos de aprendizagem e de desconstrução de preconceitos. A existência de cursos de formação em gênero e sexualidade na EAPE é, sem dúvidas, devido as constantes demandas e pressões dos movimentos feministas e LGBT+, mas também porque na SEEDF há docentes aliadas e aliados dos movimentos ou mesmo integrantes deles. O que importa é que o Estado foi uma importante arena para o encontro das professoras proativas e professores proativos, que possuem habilidade de se mobilizarem, definirem estratégias e formarem profissionais da educação.

A análise também revelou a falta de interesse e o descompromisso de governantes e da própria gestão educacional da SEEDF, incluindo a EAPE, com a construção de uma sociedade sem preconceitos baseados em gênero e sexualidade, haja vista que os cursos que abordaram essas temáticas, mesmo demandados por profissionais da educação, movimentos feministas e LGBT+ e outros atores, são criados por iniciativa de docentes, movidas/os por suas visões de mundo ancoradas na realidade concreta observada da desigualdade de gênero e das violências em função da orientação sexual, expressão e identidade de gênero. Se não fosse por elas e eles e pelas articulações que fazem com outros atores, não ocorreriam. E aqui está a força do

ativismo institucional e das trajetórias docentes especializadas em diversidade e direitos humanos, gênero e sexualidade, raça/etnia, que foram capazes de transformar instituições e construir e coordenar as políticas educacionais.

5.3 Ativismo para criação de estruturas de coordenação de políticas de educação

As lutas dos movimentos sociais incluem a demanda pela constituição de arranjos e estruturas institucionais que sejam capazes de promover políticas educacionais para enfrentar os complexos problemas das violências, hierarquias, discriminações e desigualdades baseada em gênero, raça/etnia e sexualidade, promovendo tanto a igualdade quanto o reconhecimento e a valorização das diferenças. Nesta pesquisa, notamos que as professoras e professores proativos atuaram de forma incisiva e ativista perante o alto escalão da SEEDF para criar a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CEDH), no governo PT de Agnelo Queiroz (2011-2014), permitindo estruturar a ação coletiva e construir as políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal, orientando o trabalho de profissionais da educação da SEEDF. Esta seção analisa como a professora Laranja e demais docentes atuaram nesse processo, concretizando as reivindicações dos movimentos sociais da diversidade e dos direitos humanos por meio da institucionalização da CEDIV e da CEDH.

Nas políticas públicas de educação para a diversidade e para os direitos humanos, há muitos desafios no sentido da coordenação e cooperação federativa. Mesmo que o Ministério da Educação e outros órgãos públicos governamentais tenham nos últimos tempos incentivado essas políticas, a partir de 2003 (com a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR – do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e publicação do primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) e 2004 (com a criação da SECADI/MEC), nem todos os Estados brasileiros desenvolveram ações nessas áreas. No Distrito Federal, foi um longo processo de lutas e reivindicações para instituir uma estrutura organizacional voltada para implementar políticas educacionais de direitos humanos e diversidade, articulando a política educacional distrital com a política federal. Não vamos retomar os pormenores desse processo, pois o interesse aqui é sublinhar algumas influências para o desencadeamento e a atuação da professora Laranja e desse coletivo de docentes ativistas.

Em primeiro lugar, vários movimentos sociais articularam-se por meio das Conferências Nacionais de Educação e outras conferências temáticas para incidir na produção de ações

públicas de educação, exigindo do Estado que seja dada prioridade a superação das desigualdades sociais e educacionais com ênfase na promoção da igualdade étnico-racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na promoção dos direitos humanos, da justiça social, da inclusão e da diversidade. Entre as conferências de educação, destacam-se a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) em 2008 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e 2014, todas em Brasília-DF, com algumas etapas municipais, estaduais e distritais. Essas conferências geraram disputas, mas também consensos. Desde 2008, gerou-se o entendimento relativamente comum de que os direitos humanos, a inclusão, a igualdade, a justiça social e a diversidade deviam ser os eixos orientadores das políticas educacionais. Foram deliberadas várias proposições para as políticas educacionais, para serem incorporadas no Plano Nacional de Educação que entraria em vigência em 2010-2020, levando em consideração as múltiplas expressões da diversidade. Algumas de nossas entrevistadas participaram dessas conferências.

No Distrito Federal, encontramos vestígios de que durante o período do governo de José Roberto Arruda (2007-2010) existiram docentes da SEEDF, movimentos sociais e outros atores públicos e privados mobilizados para formar profissionais da educação em temáticas sobre diversidade e os direitos humanos. Nessa época, os referenciais da política educacional do Distrito Federal giraram em torno da “promoção da cidadania e cultura de paz” e o problema público construído para ser enfrentado pelas escolas foi o da “violência escolar”. Tal construção deve-se a uma rede de atores que influenciou as políticas distritais, sendo central nela a participação da professora Miriam Abramovay, que desenvolve estudos sobre juventude e violência escolar e que integrou a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), organismo internacional intergovernamental, contratada pelo governo Arruda por meio do Convênio nº 11/2007²⁸ (DISTRITO FEDERAL, 2007). A RITLA mobilizou referenciais dos estudos de juventude e violência, da Organizações das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO, entre outros, e construiu a “política de promoção da cidadania e da cultura de paz”, que foi gerenciada entre a RITLA, a SEEDF, outros setores (como de segurança pública, assistência social e criança e adolescente) e organizações sociais.

As ações dessa política e os atores envolvidos com ela propagaram na SEEDF discursos sobre a necessidade de combater os preconceitos, as discriminações e as violências escolares, sem deixar de olhar esses fenômenos pela ótica das relações étnico-raciais, de gênero e da

²⁸ O convênio, com dispensa de licitação, e os valores repassados à RITLA foram objeto de investigação pelo Tribunal de Contas do Distrito Federal em 2008 (DISTRITO FEDERAL, 2008). Em 2017, foi instaurada uma Comissão de Tomada de Contas Especial na SEEDF para apurar os fatos, identificar os responsáveis e quantificar o dano causado ao Erário do Distrito Federal com relação a esse convênio (DISTRITO FEDERAL, 2017c).

sexualidade e de outros marcadores de diferença. Nessa época, documentos oficiais da SEEDF, uns encomendados pelo governo e outros construídos por profissionais da educação da SEEDF, explicitaram a importância do respeito à diversidade e aos direitos humanos nas escolas, tais como: as Diretrizes Pedagógicas (2008), o Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos (2010) e o Currículo Experimental (2010). Esses dois últimos foram publicados no final de 2010, quando José Roberto Arruda não era mais governador. Vermelha e Laranja colaboraram na construção do Currículo Experimental e mobilizaram-se para inserir as temáticas da diversidade nele. Como resultado: a diversidade foi considerada o “eixo estruturante” desse currículo (DISTRITO FEDERAL, 2010d).

Cabe salientar que no governo Lula, iniciado em 2003, as políticas de diversidade alcançaram maior grau de institucionalização (MOEHLECKE, 2009), assim como as políticas de educação em direitos humanos. Nesse sentido, havia um processo federal e distrital que indicava possíveis caminhos para a educação do Distrito Federal. Ainda que possamos situar o início do agendamento da diversidade e dos direitos humanos na política educacional distrital na época do governo Arruda, bem como a criação em julho de 2010²⁹ de uma Subsecretaria para a Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania responsável por coordenar as políticas de educação integral e de educação em direitos humanos na SEEDF, as entrevistadas e o entrevistado não fizeram indicações sobre esses aspectos. Isso parece revelar que, embora nessa época as ações de vários atores impulsionaram de várias maneiras os debates sobre diversidade e direitos humanos na SEEDF, o período desse governo não foi considerado significativo em termos de avanços nesta área. O que apareceu nos depoimentos foi que a partir de 2011, em que assumiu como governador Agnelo Queiroz (2011-2014), do PT, abriu uma oportunidade para

²⁹ Em julho de 2010, a Subsecretaria para a Educação Integral foi reconfigurada como Subsecretaria para a Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos. Ressaltamos que o nome dessa subsecretaria é idêntico ao nome da “Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania” que existia dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação nessa época. Dentro da Subsecretaria para a Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos foram criadas uma Diretoria de Educação Integral e uma Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DISTRITO FEDERAL, 2010b). Essa última diretoria pode ser considerada o embrião da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e da Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CEDH) criadas na SUBEB, formalmente, no final de 2011. Nessa reestruturação da SEEDF ocorrida em julho de 2010, a Assessoria Especial para Política de Promoção da Cidadania, que gerenciava a Política de Promoção da Cidadania e Cultura de Paz – elaborada pela RITLA em parceria com a SEEDF – é extinta e quem trabalhava nela migrou para a Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos. Essa reestruturação ocorreu em meio a uma crise política no Distrito Federal, com a deflagração da Operação Caixa de Pandora, em que vazou um vídeo de ex-governador José Roberto Arruda recebendo dinheiro de suposta propina. O ex-governador foi preso preventivamente em fevereiro de 2010. Paulo Octávio, vice-governador, passou a exercer a chefia do Poder Executivo, mas logo renunciou. O presidente da Câmara Legislativa do Distrito Federal à época, Wilson Ferreira de Lima, assumiu provisoriamente. Após a cassação do mandato de José Roberto Arruda por infidelidade partidária, a Câmara Legislativa do Distrito Federal realizou eleições indiretas. Assim, em 19 de abril de 2010, Rogério Rosso foi eleito governador e cumpriu o mandato até o final de 2010. Nesse processo, atores do Partido dos Trabalhadores assumiram cargos importantes na SEEDF e já se articulavam para construir políticas de educação em direitos humanos.

os movimentos sociais e demais atores avançarem na construção de políticas educacionais para diversidade e os direitos humanos, inclusive, pensando em políticas de educação em gênero e sexualidade.

Há, sem dúvidas, muitos fatores internos e externos à administração pública distrital que levaram à criação de estruturas organizacionais para coordenar as políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, sendo significativo o papel desempenhado por uma coalizão de docentes da SEEDF e pelas redes de atores que se conectaram e interagiram nesse processo. Não exploraremos todos os detalhes, porque são muitos processos e decisões que ocorrem paralelamente e simultaneamente. Reconhecemos que a construção de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal é reflexo de regulações transnacionais e relações interfederativas, tendo em vista que o governo federal a partir de 2003 e 2004 incentivou os entes federativos a coordenarem ações nesse sentido. Também reconhecemos que essas políticas são resultado de décadas de reivindicação dos movimentos sociais da diversidade e dos direitos humanos, que atuam em múltiplos níveis da ação pública e por dentro das burocracias.

No Distrito Federal, várias mudanças político-institucionais ocorreram com a chegada da coalizão de governo liderada pelo PT ao Poder Executivo do Distrito Federal em 2011. De forma similar ao que ocorreu com a entrada do PT no governo federal, ativistas da sociedade civil alinhados ao PT passaram a assumir cargos importantes na administração pública do Distrito Federal e trazer pautas dos movimentos sociais que historicamente são negligenciadas na agenda governamental, para que assim adquirissem possibilidades de se transformarem em programas e políticas públicas, especialmente, educacionais. Houve a criação de secretarias e coordenações específicas para promover políticas de inclusão e diversidade³⁰. Em nível federal, no ano de 2011, há continuidade do governo PT, com a vitória da primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, substituindo o ex-presidente Lula. Havia uma sintonia entre o governo distrital e o governo federal no que diz respeito ao partido e ao projeto político com orientação de esquerda.

Os movimentos sociais que compuseram a coalizão do governo PT de Agnelo Queiroz (2011-2014) buscaram construir um novo projeto societário para o Distrito Federal e uma nova educação pública distrital, por meio de vários repertórios. Atores do Estado, partidos políticos e

³⁰ Seguindo o modelo de gestão adotado pelo governo federal nos últimos anos no Brasil, foram criadas: Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Estado da Criança, Secretaria Especial do Idoso. Quanto à questão de orientação sexual, em 2013, Agnelo Queiroz aprovou e em menos de 24 horas revogou a lei que proibia a discriminação por orientação sexual, por dizer que continha vícios de forma.

movimentos sociais estavam envolvidos para construir esse projeto, articulando um governo mais aberto as demandas sociais, voltado para combater as desigualdades e promover a igualdade. O plano de governo *Um novo caminho* (2010) destacou que as relações de gênero, diversidade sexual e enfrentamento à violência contra as mulheres figurariam como questões importantes na agenda governamental. Mediante negociações na Câmara Legislativa do Distrito Federal, a coalizão de atores incidu sobre o plano plurianual (PPA) do Distrito Federal formulado para os anos de 2012 a 2015, prevendo, como um dos sete objetivos específicos da educação distrital, “renovar o projeto político-pedagógico do ensino fundamental, com vistas à implantação de uma nova cultura escolar, pautada no sucesso do estudante, no *reconhecimento e valorização da diversidade*” (DISTRITO FEDERAL, 2011b, p. 4, grifo nosso).

Nesse governo, dois docentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília integraram a gestão da SEEDF: a secretária de educação foi a professora Dra. Regina Vinhaes Gracindo (*in memorian*) e o secretário adjunto foi o professor Dr. Erasto Fortes Mendonça. Este foi também coordenador geral de educação em direitos humanos e diretor do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos na Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República entre 2007 a 2010. Na SEEDF, a gestão de Regina e Erasto foi curta. Após oito meses e meio à frente da pasta, renunciaram devido a fortes pressões políticas (CAMPOS, 2011). Depois, assumiu o secretário Denilson Bento da Costa (PT) que ficou no cargo de 1º de setembro de 2011 até 28 de agosto de 2013. Em seguida, assumiu o secretário Marcelo Aguiar dos Santos (PDT) que ficou no cargo até o final do governo (2014). Ao se referir a esse período, a professora Laranja afirmou que “naquela época, a gente ainda tinha um secretário, tinha uma subsecretária que nos apoiava” (04/11/2019) referindo-se à subsecretária de educação básica que trabalhou com o professor Erasto na Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Existiram muitas pessoas relevantes nesse processo que assumiram, no governo Agnelo Queiroz, cargos e posições importantes na administração pública na busca de incidir em políticas públicas de inclusão, diversidade e direitos humanos nos diversos setores do Distrito Federal, inclusive, pessoas oriundas de vários movimentos sociais ou sensíveis às suas causas. Aqui destacamos a atuação de um coletivo de docentes, mas sempre lembrando que nesse processo e nos bastidores há mais docentes ativistas, ligados ou não aos movimentos sociais, e uma plêiade de atores sociais e estatais mobilizados pelas causas das diversidades e dos direitos humanos, nem sempre com os mesmos interesses, crenças e objetivos. Quando Laranja contou sobre a sua trajetória profissional, notamos que o interesse de constituir as políticas de “educação em diversidade e direitos humanos” no Distrito Federal existia por parte do governo

Agnelo Queiroz (2011-2014) e do alto escalão da SEEDF, que procuraram pessoas qualificadas para coordenar este processo de implementação das políticas.

Quando o Agnelo ganhou eleição, eu fui convidada para ser coordenadora de educação e diversidade, **que ia ser uma coordenação nova, dentro da Secretaria. Seria a primeira vez que ia ter uma política pública** discutindo as questões de gênero, sexualidade e educação das relações étnico-raciais, educação do campo; tudo no mesmo espaço ali, educação para a sustentabilidade, enfim. Então, eu acabei aceitando e fiquei 4 anos (Professora Laranja, 04/11/2019).

Nesse contexto, o “modelo” e a forma como seria estruturado o trabalho desta área estavam por se constituir. Era necessário de “construir a política” e o problema que seria enfrentado. E construir política, como coloca Muller e Surel (2002) e Muller (2018), é construir uma ideia, uma matriz cognitiva, uma visão de mundo, também chamada de referencial. Como coloca Muller e Surel (2002, p. 49), “o processo de construção de uma matriz cognitiva é, por isso mesmo, um processo de poder pelo qual um ator faz valer e afirma seus próprios interesses”. Havia por parte da gestão da SEEDF o interesse de fazer uma única coordenação de direitos humanos. As agendas da diversidade ficariam dentro dela. Mas uma coalizão de docentes mobilizou-se para convencer a chefia hierárquica de que havia necessidade de criar duas coordenações “específicas”: uma para as políticas de educação em diversidade e outra para as políticas de educação em direitos humanos.

A nossa luta foi grande para criar duas coordenações: uma de direitos humanos e outra de diversidade. Porque, na verdade, eles queriam que se fosse uma única coordenação de direitos humanos e as questões de diversidade ficassem dentro da coordenação de direitos humanos. E a gente acabou convencendo, mostrando que não, que tinha que ter duas coordenações. Mesmo que direitos humanos seja uma discussão fundamental e que, inclusive, a gente percebe que as discussões de diversidade advém de uma discussão anterior de direitos humanos, que foi a partir das discussões dos direitos humanos que grupos, que se perceberam não contemplados nas discussões de direitos humanos, porque eram questões muito específicas começaram-se, então, a se organizar e criar toda essa discussão da diversidade, da diversidade humana e que os direitos humanos eles ficavam mais atento a outras questões que não eram LGBT, que não era étnico-racial, que não era indígena, que não era quilombola, eram outras questões. Era uma questão muito mais ampla. E a gente queria uma discussão mais específica. Então foi bem assim. Foram meses a gente tentando convencer, mostrando da necessidade de terem duas coordenações: a de direitos humanos, e quem era de direitos humanos ficou discutindo a questão da sustentabilidade, a questão da socioeducação, essas questões do Estatuto da Criança e do Adolescente. E a gente ficou discutindo mais essas questões mesmo de diversidade, que era quilombola, questões étnico-raciais, tinha cigano, tinha indígena, tudo isso a gente discutia na Coordenação de Educação em Diversidade (Professora Laranja, 04/11/2019).

Uma das rupturas que a análise de políticas públicas fez é a ruptura com o fetichismo da decisão, ou seja, não se deixar fascinar pelos políticos e pelo que fazem ou dizem fazer e pelas decisões tomam (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a). Então, em primeiro lugar, perceber que as decisões tomadas pelos políticos são reflexos de negociações menos formais. Em segundo lugar, perceber que há fatores e regulações que são externos à administração pública e

há aqueles internos que constroem a ação estatal. Havia vários fatores e conjunturas, externas e internas à SEEDF nessa época, como a própria existência da SECADI/MEC, mas a criação da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e da Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CEDH) foi fruto também de muita negociação, mobilização e luta de uma rede heterogênea de atores que existia nessa época dentro da SEEDF. Com efeito, envolveu o ativismo institucional da professora Laranja e de demais docentes que tinham acesso facilitado aos canais de decisão institucional.

Então, a criação do nome, a gente pensava em vários nomes até que, no final, ficou CEDIV. A gente achou que sou bem e que dizia o que a gente estava pensando: fazendo ação de educação em diversidade. E aí a gente procurou abarcar o máximo, assim, a diversidade, criando esses núcleos para que a gente conseguisse fazer mesmo essa discussão. Inicialmente, na discussão, **não queriam** que tivessem os núcleos, tivesse só a coordenação e tivesse, de repente, não fosse um núcleo. E a gente batalhou **muito**, assim, mesmo; **batemos na tecla**: “não, tem que ter um núcleo de gênero e sexualidade. Tem que ter um núcleo de educação das relações étnico-raciais. Tem que ter um núcleo de educação do campo. São questões que não dá para ser apenas uma salinha ali; têm que ter pessoas”. E a gente conseguiu formar. Em cada núcleo tinha em torno de umas três pessoas. Então, assim, a gente conseguiu formar uma equipe bem legal naquele momento. Mesmo ainda sendo bem pequeno o número de pessoas para o tamanho da rede, a gente conseguiu (Professora Laranja, 04/11/2019).

A luta dessa rede de gestoras/es proativas/os foi pelo reconhecimento e pela representação política (FRASER, 2013) de sujeitos e coletivos sociais e políticos que são mal representados ou sub-representados, inclusive, nas discussões de direitos humanos – que por vezes se pautam por concepções universalistas. Lutaram para nomear os sujeitos das diversidades e criar núcleos que os representassem, na busca por desenvolver ações para enfrentar as desigualdades e discriminações que atingem tais sujeitos e concretizar suas demandas por uma educação sem racismo, sem sexismo, sem LGBTfobia, sem preconceito geográfico, religioso, entre outros. O “quem” dos direitos humanos e o “para quem” estava posto em questionamento, visto que uma estrutura político-institucional de “direitos humanos” sem especificar e visibilizar quem são “os sujeitos de direitos” contemplados e incluídos nas ações poderia “invisibilizar” as diversidades e não contribuir para o enfrentamento das discriminações e desigualdades “específicas”.

Pelos relatos, há, no mínimo, dois “dois atores” negociando a “formulação” e o “modelo” da política pública: gestoras/es do “alto escalão” e gestoras/es do “médio escalão”, com suas múltiplas posições e filiações. Vale lembrar que, conforme Muller e Surel (2002, p. 141), “cada espaço de ação pública é atravessado pela competição de diferentes coalizões de causa ligadas a diferentes sistemas de crenças”. Havia um “modelo” de “políticas de educação em direitos humanos” que o “alto escalão” (e outros atores, até mesmo alguns “médio escalão”)

estavam construindo e tinham intenção de implementar/ampliar na SEEDF. Uma coalizão de docentes do “médio escalão” entrou nesse processo e acionou um conflito social relativo à luta pelo reconhecimento e representação política de sujeitos e movimentos sociais que são mal representados ou sub-representados e quanto à visão “universalista” dos direitos humanos (que invisibiliza as diferenças), e confrontaram os atores que defendiam o primeiro modelo, propondo um referencial e modelo de “políticas de educação em diversidade”.

Vale lembrar que quando foi convidada, Laranja assumiu a Diretoria de Educação Integral da Subsecretaria para a Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos. Como dito, dentro dessa estrutura, havia constituída a Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos. Pensando em nível federal, na estrutura da SECADI/MEC, em 2010, havia duas diretorias distintas: uma Diretoria de Educação para Diversidade e uma Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (CARREIRA, 2015, p. 507). A mobilização dessa coalizão de docentes na defesa de uma política e coordenação específica em diversidade foi, possivelmente, amparada no modelo organizacional da SECADI/MEC. Já existia uma Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos na SEEDF. Faltava uma específica de diversidade. Essa coalizão de docentes integra-se a múltiplos movimentos sociais e/ou age em defesa das causas deles. A ação coletiva dessa coalizão é muito característica das formas como os movimentos sociais atuam para produzir políticas públicas.

Os movimentos não só aproveitam as oportunidades colocadas pela conjuntura, como, no caso da presença de aliados em posições de poder ou da existência de canais institucionais de acesso aos processos decisórios, também tentam criar oportunidades ao atuarem para alterar o ambiente institucional no qual operam. Não raro, para fazer a disputa por modelos alternativos de políticas públicas, os movimentos sociais enfrentam o desafio de reformar o Estado. Muitas vezes, trata-se de lutas para definir ou redefinir a estrutura organizacional do próprio subsistema de política pública, na tentativa de criar espaço institucional para o movimento e suas propostas (ABERS; SILVA; TATAGIBA, 2018, p. 112).

A CEDIV e a CEDH representaram o resultado de anos de mobilização de diferentes movimentos sociais para institucionalização das políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos. Em suma, a criação de duas coordenações foi fruto de uma complexa interação entre atores envolvidos com a política institucional (partidos, governantes, burocratas) e, simultaneamente, atores envolvidos em diferentes tipos de movimentos sociais que lutaram para constituir uma institucionalidade adequada às suas causas e formas de atuação (ABERS; SILVA; TATAGIBA, 2018). Uma rede de atores heterogênea, com diferentes visões, influenciou as decisões tomadas pela gestão da SEEDF e pelo governo. Nela estavam presentes as/os gestoras/es proativas/os do médio escalão da SEEDF, que interagiram com o alto escalão, defendendo suas propostas, visões e interesses na construção das políticas. É evidente a

habilidade e o poder de convencimento dessas/es gestoras/es, que foram capazes de se fazer ouvir em suas percepções e interesses sobre as mudanças na estrutura político-administrativa da SEEDF. Para a professora Laranja, a CEDIV foi uma grande conquista e uma estrutura política que representou as diversidades. Essa estrutura ancorou um processo de mobilização coletiva que buscou concretizar o sonho da diversidade ser encarada e promovida enquanto uma política pública de educação e de Estado. O trecho do Relatório de Gestão 2012/2014 da CEDIV destacou o pioneirismo dessa estrutura.

Esta Coordenação foi, na história da educação do Distrito Federal, o primeiro órgão criado para tratar das questões da educação das relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, educação do campo, pluralidade religiosa e educação patrimonial, considerando o respeito às populações historicamente excluídas dos processos sociais, econômicos e políticos do país (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 1).

A trajetória profissional da professora Laranja, marcada pela experiência de trabalho na SECADI/MEC, assim como pela experiência na EAPE com cursos de educação de jovens e adultos, somada a sua formação em mestrado na Universidade de Brasília na área de gestão de políticas públicas de educação para relações étnico-raciais, sem dúvida, são vetores que influenciaram na construção da CEDIV, fazendo circular ideias e práticas de gestão da educação na perspectiva da diversidade. Pelo relato da professora, é possível perceber que não estava atuando sozinha na luta pela criação de estruturas organizacionais específicas para coordenar políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF. Ela usou muito “a nossa luta” e “a gente”. Havia uma rede de atores dentro e fora da SEEDF na busca por esse objetivo. O Plano de Ação da CEDIV descreveu essa rede de atores:

A implementação da política pública de Educação em Diversidade no DF constitui um projeto coletivo, construído, inicialmente, por uma equipe que se encontra composta por professores da rede, que se articulam com órgãos governamentais e não governamentais e por meio do estabelecimento de estratégias que oportunizem o conhecimento, o diálogo e a ação para todos(as) aqueles(as) que têm seus direitos violados (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 48).

Portanto, o resultado deste processo de luta, discussão, negociação e elaboração da nova estrutura político-administrativa da SEEDF foi materializado com a publicação do Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011. A CEDH e CEDIV foram criadas (DISTRITO FEDERAL, 2011a). Esse decreto veio, como coloca Muller (2018, p. 26), “ratificar processos de negociação menos formais”. Isso implica perceber “o peso exercido pelas fases preparatórias da decisão sobre a própria decisão” (MULLER, 2018, p. 28). Além da CEDIV e a CEDH trabalharem conjuntamente, existiram coordenadores intermediários de Educação em Direitos

Humanos e Diversidade nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF³¹. Embora aqui não tomamos essa perspectiva, mas se considerarmos que as políticas públicas são construídas por meio de fases e que esse decreto exprime formalmente a decisão de pôr em prática a política já pensada, ele seria o inaugurador da “fase de implementação” da política de educação em diversidade e em direitos humanos na SEEDF.

[...] porque no primeiro ano a gente ficou só para tentar aprovar a estrutura; então a gente teve três anos para trabalhar, para fazer a CEDIV acontecer, para fazer os núcleos acontecerem, para dar corpo a essa política, nós tivemos, de fato, 3 anos. Foi 2012, 2013 e 2014 (Professora Laranja, 04/11/2019).

Como toda política pública implica numa divisão do trabalho (MULLER, 2018), para produzir as políticas públicas de educação para diversidade e os direitos humanos na SEEDF foi necessário fazer a divisão do trabalho internamente. As professoras proativas e os professores proativos organizaram para construir uma institucionalidade de suas práticas e suas atribuições. Toda a equipe participou da elaboração das competências de cada coordenação, definindo as atribuições específicas de cada uma, criando planos de ação, assim como definindo quais seriam os núcleos existentes e como trabalhariam. A professora Laranja revelou que teve muita liberdade na época em que atuou como coordenadora. Ela pode escolher as pessoas da equipe e definir os nomes da coordenação e dos núcleos. Assim, além de convencer suas chefias imediatas, tais professoras e professores foram responsáveis pela elaboração das estratégias de trabalho. Ela relatou isso com uma sensação de alta realização pessoal e profissional.

Foi tudo muito legal, porque eu pude colocar em prática o que eu tinha discutido no meu mestrado. Não é todo mundo que consegue sair do mestrado e já ir trabalhar naquela área em que fez a dissertação, que defendeu, enfim. Então, para mim, isso foi um grande privilégio de poder fazer isso. E aí eu tive muita liberdade (Professora Laranja, 04/11/2019).

As tarefas de cada coordenação, CEDIV e CEDH, foram divididas e definidas a partir dos problemas sociais a serem enfrentados e a partir das demandas sociais dos sujeitos políticos

³¹ A CEDIV e a CEDH reaproveitaram a estrutura de coordenação existente desde final de dezembro de 2010, em que foram criados Núcleos de Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos dentro das estruturas das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) (DISTRITO FEDERAL, 2010c). A partir de 2011, com a ampliação da Política de Educação Integral no DF, com a criação de cargos de coordenadores intermediários específicos de educação integral nas CRE, os referidos núcleos tornaram-se Coordenações Intermediárias de Educação em Direitos Humanos e Diversidade. O trabalho da CEDIV e CEDH ocorreu de forma conjunta com os/as coordenadores/as intermediários/as, que eram gestores/as “intermediários/as”, lotados/as nas CRE, responsáveis por divulgar, articular, acompanhar e interiorizar as discussões de diversidade e direitos humanos nas escolas. Neste estudo, não entrevistamos docentes que compuseram a Coordenação de Educação em Direitos Humanos, que possivelmente trariam outras visões sobre esse processo de construção dessas políticas na SEEDF. Em razão da pesquisa ter sido orientada por uma preocupação de compreender a construção das políticas públicas de educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal, com um olhar um pouco mais voltado para a diversidade sexual e de gênero, as gestoras que fizeram parte da Coordenação de Educação em Diversidade foram priorizadas, tendo em vista que essa coordenação foi responsável por trabalhar gênero e sexualidade.

que seriam representados em cada uma. A CEDIV ficou responsável pela agenda das diversidades, incluindo diversidade étnico-racial, indígena, de gênero, de sexualidade, de educação do campo, educação quilombola, diversidade religiosa e educação patrimonial, buscando “promover a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e à aceitação das diferenças” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 55). E a CEDH ficou responsável pela agenda dos direitos humanos: a educação em direitos humanos, os direitos da criança e adolescente, a escolarização de jovens em medidas socioeducativas e a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 52-53). Mesmo com essa divisão do trabalho e com possíveis visões diferentes entre integrantes das coordenações, a CEDIV e a CEDH atuaram de maneira conjunta.

O processo de negociação para criar a CEDIV envolveu a luta para criar núcleos específicos, fazendo com que a “diversidade étnico-racial”, a “diversidade de gênero e sexualidade” e a “educação do campo” fossem definidos como nomes de institucionalidades na estrutura na SEEDF. Dos núcleos³² da CEDIV, destacamos o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade, responsável por construir e coordenar, em parceria com outros órgãos do governo e sociedade civil organizada, as ações de educação em gênero e sexualidade na rede de educação pública do Distrito Federal em consonância com o Programa Nacional dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, o Brasil sem Homofobia, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, entre outros instrumentos. A equipe desse núcleo foi pequena e possuiu duas professoras, sendo uma delas a chefia responsável e a outra uma espécie de assessora. No decorrer da existência do Núcleo, outras professoras e professores passaram por ele, mas não ficaram. Dentre os possíveis motivos, segundo a professora Verde, “eram pessoas que não se identificam com o tema” (16/01/2020).

Na contramão dos desmontes que começaram a ocorrer a nível nacional a partir de 2011, como o veto do Projeto Escola Sem Homofobia, no Distrito Federal o cenário era de uma construção coletiva de mais ações públicas para a igualdade de gênero, sexualidade e étnico-racial e outras diversidades, em vários setores do Distrito Federal, como é o caso da educação. As professoras proativas e os professores proativos mobilizaram-se dentro e fora da SEEDF

³² Na estrutura da SEEDF, que vigorou do final de 2011 ao final de janeiro de 2015, a CEDIV foi uma coordenação que possuiu duas assessorias e uma Gerência de Diversidade, Programas e Projetos Especiais (GDPPE). Abaixo dessa gerência estiveram quatro núcleos: Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico Racial, Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade; Núcleo de Educação no Campo e Núcleo de Programas Especiais – Diversidade (ver Apêndice C).

para formar profissionais da educação nas temáticas de diversidade e os direitos humanos, orientando o trabalho institucional das escolas públicas para promoção da igualdade étnico-racial, de gênero e sexualidade e para o enfrentamento do racismo, do sexismo e da LGBTfobia, entre outros preconceitos e desigualdades sociais. Tais docentes defenderam e difundiram a ideia de que a educação em diversidade e a educação em direitos humanos deve transversalizar todas as etapas, modalidades de ensino e todos os espaços institucionais da SEEDF, bem como atuaram para que isso fosse possível.

Na CEDIV e na CEDH, eram vinte e três docentes no total, considerando somente os cargos comissionados. Comparando com a estrutura anterior³³ que consideramos ser o embrião da CEDIV e da CEDH (ver Apêndice C), houve uma ampliação do número de pessoas trabalhando para coordenar ações públicas de educação para diversidade e direitos humanos. O aumento da equipe possibilitou incrementar a capacidade técnica-administrativa e político-relacional³⁴ (PIRES; GOMIDE, 2018) das duas coordenações de dar respostas mais eficazes ao combate às desigualdades educacionais. Mesmo assim, a maioria das entrevistadas dessa época, ao abordarem sobre o número de pessoas trabalhando nessas equipes, considerou que eram poucas pessoas, dada a extensão da rede pública de educação do DF, composta por mais de 30 mil profissionais da educação e quase 500 mil estudantes.

A criação das duas coordenações, como mostrado, foi fruto de vários processos que incluíram o ativismo institucional das gestoras proativas e gestores proativos da SEEDF. Vale lembrar os intensos processos de mobilização dos movimentos sociais, durante o governo Lula (2003-2010), criando proposições e estratégias para que se institucionalizassem políticas públicas de educação para diversidade e direitos humanos, contemplando as demandas de suas agendas políticas. Desde 2008, os movimentos sociais articularam-se por meio das Conferências Nacionais de Educação³⁵ e outras conferências temáticas. Além disso, a criação das coordenações é efeito de regulações transnacionais, ressonâncias da conferência de Durban, entre outras, que foram mobilizadas por tais docentes para defender a necessidade e a legitimidade do trabalho e das políticas nessas áreas. O processo de construção, como

³³ Na Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos criada em julho de 2010 dentro da Subsecretaria para a Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos, existiam cinco pessoas, considerando somente os cargos comissionados (DISTRITO FEDERAL, 2010b).

³⁴ Segundo Pires e Gomide (2018, p. 28), a capacidade técnica-administrativa “envolve as capacidades derivadas da existência e do funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada”. Já a político-relacional são “às habilidades e aos procedimentos de inclusão dos múltiplos atores (sociais, econômicos e políticos) de forma articulada nos processos de políticas públicas, visando à construção de consensos mínimos e a coalizões de suporte aos planos, aos programas e aos projetos governamentais”.

³⁵ Como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), ocorrida em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que teve edição em 2010, fora as outras conferências de políticas públicas temáticas.

mostrado, foi contencioso e colaborativo, pois existiam visões diferentes sobre o “modelo” da política pública. Mas o resultado desse processo compensou, pois criou mais capacidade para ação e mobilização na defesa da diversidade e dos direitos humanos dentro da SEEDF. A professora Laranja relatou esse processo como um grande avanço.

Eu acho que o maior avanço foi ter instituído, enquanto uma política pública, porque não existia até 2011, final de 2011, não existia dentro da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal um setor específico para tratar das questões de gênero e sexualidade. Não existia. Para mim, esse foi um avanço, porque uma política pública, ela avança quando ela cria corpo e cria visibilidade. Se ela fica só no discurso, se uma estrutura política você não tem, você não tem um setor ali que, que represente aquela política ela, ela fica muito no discurso, né. Ela não se transforma em ações, não se transforma em prática. Então acho que esse é um, foi um avanço (Professora Laranja, 04/11/2019).

Nota-se no relato da professora Laranja uma concepção de Estado enquanto garantidor de direitos, de políticas públicas, incluindo políticas para a diversidade, os direitos humanos, questões de raça/etnia, gênero e sexualidade e outras. O relato dela expressou a percepção de outras professoras e professores envolvidas/os com esta ação pública e neste movimento de defesa da educação para diversidade e os direitos humanos como “política pública de Estado”. Destacamos, por exemplo, a visão da professora Verde de que falta compromisso por parte de profissionais da educação da SEEDF, enquanto agentes do Estado, de viabilizar as políticas públicas educacionais, pois isso é uma atribuição inerente ao cargo. Também sobressaiu a visão da professora Violeta, quando perguntada sobre que recomendações faria para o Governo do Distrito Federal e a gestão da SEEDF.

A primeira recomendação que eu faria, a primeira, era olhar mais pontualmente e entender que não são temáticas. A gente não trabalha com tema. A sexualidade não é tema. Gênero não é tema. Raça não é tema. São políticas públicas e precisam ser implementadas. Então, assim, dar o devido espaço para essas questões, para essas problemáticas, para essas políticas públicas poderem ser executadas. [...] olhar como uma política pública de Estado que tem que ser implementada. E aí dar o devido espaço para cada, cada questão dessa ser debatida, a contento. [...] São políticas públicas e a lente governamental que tem que planejar a execução. Porque eles poderiam criar uma diretoria específica e criar uma gerência de gênero, uma gerência, como era antes. Entendeu? Mas isso é boa vontade política e, hoje, não tem (Professora Violeta, 28/01/2020).

Embora nas circunstâncias atuais falte “vontade política” de governantes de ampliar os recursos e as capacidades estatais de coordenação de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, especialmente, sobre gênero e sexualidade, a criação de estruturas organizacionais na SEEDF para coordenação destas políticas e o fato de colocá-las em funcionamento foi uma das conquistas deste movimento, resultado da participação dos movimentos sociais e do ativismo institucional de profissionais da educação que trabalham com a educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, conjugado

com as oportunidades favoráveis da conjuntura política distrital e respaldado pelo caminho construído em nível federal. Estas professoras e professores orgulham-se de ter participado disso e influenciado esta construção institucional na SEEDF. A constituição de uma “estrutura política” (como disse Laranja) significou sair do plano discursivo e ser capaz de dar visibilidade e representar a política e os sujeitos políticos, além de possibilitar criar ações para pôr a política em prática.

Em suma, é possível afirmar que para a mobilização coletiva e a ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos ter sido estruturada institucionalmente na SEEDF visando os efeitos desejados, as redes de atores sociais e estatais presentes neste cenário interagiram para a construção das “instituições”. Neste trabalho, utilizamos o conceito de instituições na perspectiva neoinstitucionalista, ou seja, são entendidas “como um fator de ‘ordem’ essencial, que definem os quadros onde se desenvolvem os comportamentos individuais, a ação coletiva ou as políticas públicas” (MULLER; SUREL, 2002, p. 38). Nesse sentido, as instituições não são compreendidas somente enquanto estruturas políticas-administrativas. Elas são consideradas num sentido mais amplo. Conforme Lascoumes e Le Galès (2012a, p. 190), “são regras, normas, procedimentos, sequências de ação standardizadas, mais ou menos coordenadas e obrigatórias, governam as interações entre os indivíduos, notadamente para a construção de políticas públicas”.

Foi primordial criar novas “instituições” para abrir mais espaços para continuar desencadeando os processos de mudança institucional e estruturar a atuação da CEDIV e CEDH e dos movimentos e redes sociais integrados nesta construção. Na próxima seção, destacaremos o ativismo institucional desta rede de docentes no processo de elaboração e mobilização de instrumentos distritais. Como dito no referencial teórico, os instrumentos são microinstituições, veiculam valores, procedimentos, ideias, atuam como “tecnologias de governo” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a), evidenciam mudanças na ação pública, engajam os atores e orientam suas estratégias. Os novos instrumentos criados no curso desta mobilização coletiva permitiram orientar a ação do Estado e o trabalho de profissionais da educação nas escolas visando o enfrentamento das desigualdades e discriminações étnico-raciais, de classe, de gênero, de sexualidade, e outras, e a promoção de uma educação para a diversidade e os direitos humanos. Tais instrumentos serviram também para produzir e ancorar movimentos de resistência ao crescimento do fundamentalismo religioso, do conservadorismo e das ofensivas antigênero na educação.

5.4 Instrumentos de ação pública distritais: ativismo na orientação da ação do Estado

A ação pública é operacionalizada por instrumentos. São eles que se juntam aos arranjos para dar forma, materialidade e concretude as relações cotidianas (PIRES; GOMIDE, 2018). A atuação da EAPE e SUBEB está pautada por uma estrutura regimental e operacionalizada por instrumentos e práticas interacionais com muitos atores. As professoras e os professores que habitam esses contextos pautam sua atuação na defesa, na elaboração, na implementação e na difusão de legislações, diretrizes de políticas nacionais e instrumentos de diferentes níveis (internacional, nacional e distrital) que versam sobre a educação para a diversidade e a educação em e para os direitos humanos. Tais agentes mobilizam instrumentos internacionais e nacionais, mas também acionam os distritais, sendo que alguns deles ajudaram a construir mediante interações socioestatais.

De diferentes tipos, destacamos sete instrumentos distritais: o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota (2012), a Resolução nº 01/2012-CEDF (2012), o I Plano Distrital de Políticas para as Mulheres (2014), o Currículo em Movimento (2014), o Plano Distrital de Educação (2015), o Regimento Interno (2017) e a Resolução nº 1/2018-CEDF (2018). É a partir da criação e mobilização desses instrumentos e de outros que percebemos como os sentidos e os meios de operar a ação pública de educação para diversidade e os direitos humanos vão tomando forma na SEEDF. Alguns instrumentos definiram as competências, os objetivos, os referenciais e as linhas de atuação da EAPE e da SUBEB no campo da educação para a diversidade e os direitos humanos. Esses instrumentos são entendidos aqui como dispositivos das políticas públicas de educação em diversidade e direitos humanos. De acordo com Salamon (2012 apud CRUZ, 2017, p. 75, grifo da autora), “os *instrumentos* são definidos como métodos institucionalizados de estruturação da ação coletiva endereçados a um problema público”.

Faremos uma apresentação dos instrumentos, demonstrando alguns sentidos (referenciais) e valores que produziram e veicularam. Não se pode esquecer que tais instrumentos se conectam a outros de diferentes tipos e níveis, formando arranjos complexos e a instrumentação da ação pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a, 2012b; CRUZ, 2017). O ativismo de docentes da SUBEB e EAPE em torno dos instrumentos tem relação com os papéis deles/as de mediação, tradução e ajustamento de orientações da regulação transnacional e nacional para o nível intermediário/local da regulação da educação brasileira, no caso a SEEDF e suas escolas. Práticas de tradução, readaptação, recategorização de normas da política nacional para inseri-las e reajustá-las no contexto local são comuns na atuação de docentes da

EAPE e da SUBEB. Lembrando que o Distrito Federal compartilha responsabilidades com a União quanto à educação escolar, e tem autonomia para desenvolver políticas educacionais e instrumentos próprios.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) Professor Carlos Mota foi lançado oficialmente no dia 20 de junho de 2012. O nome do PPP foi uma homenagem a Carlos Mota, educador da SEEDF, que foi assassinado em razão do seu trabalho de prevenção à violência e ao uso de drogas. Segundo o texto introdutório, o PPP é “uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2012a). O documento buscou construir uma identidade institucional para a SEEDF e nortear a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas. Pode ser caracterizado como um metainstrumento (CRUZ, 2017), pois serve de base para que novos instrumentos sejam criados, no caso, os PPP das escolas. Nele está imbuída a finalidade de orientar a política educacional, os PPP e as ações de profissionais da educação na SEEDF. Pode ser considerado um instrumento do tipo “informativo e comunicacional” e “convencional e indicativo” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a), ou seja, não tem um caráter regulador e normativo. Ele buscou o engajamento direto de profissionais da educação, indicou responsabilidades e expôs visões e decisões de como a educação seria e deveria ser gerida.

Esse é o primeiro instrumento de gestão da educação produzido no governo de Agnelo Queiroz (2011-2014). Quando lançado, em junho de 2012, a CEDIV e a CEDH tinham seis meses de sua criação “oficial”, por meio da publicação do decreto que teve o efeito de publicação (MULLER, 2018), pois notamos que a CEDIV e a CEDH estavam atuantes na SEEDF antes do decreto. Esse documento antecipa o que viria a ser o Currículo em Movimento. Há a referência a discussões coletivas realizadas na SEEDF em 2011, indicando que foi construído de forma coletiva: “ao longo do ano de 2011, foram realizados seminários, plenárias, palestras, conferências, fóruns e outros eventos que ajudaram a ampliar a compreensão sobre os caminhos a serem adotados na educação pública do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 5). O PPP Professor Carlos Mota da SEEDF está estruturado em três eixos ou princípios norteadores que são a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana, entendidos como a concepção e o eixo central da ação pedagógica.

Estamos em um processo de reformulação da dinâmica da gestão da educação pública, defendendo os princípios norteadores cidadania, diversidade e sustentabilidade humana como concepção e eixo central da ação pedagógica. O resultado de todo esse processo coletivo de construção materializa-se na proposta de educação que aqui se apresenta (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 5).

O discurso do instrumento expressa as mudanças (processo reformulação da dinâmica da gestão da educação pública) e define os referenciais (os princípios da cidadania, diversidade e sustentabilidade) da política pública de educação do Distrito Federal. No documento, são explicitadas as políticas públicas que a SEEDF desenvolverá, dividindo-as em políticas em “intersectoriais” e “intra-sectoriais”. As primeiras envolvem outros órgãos do governo, os movimentos sociais e a sociedade civil, e as segundas apenas os departamentos da SEEDF. Dentre as políticas intersectoriais estão a “Política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade” e a “Política de promoção, defesa e garantia de direitos”. É dito que para “promover a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e à aceitação das diferenças” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 55) foi constituída a CEDIV. E para “promover, com auxílio de toda a rede, a construção de uma política intersectorial de educação ‘em e para’ os direitos humanos, para o desenvolvimento sustentável e para uma socialização saudável” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 73) foi constituída a CEDH.

Mainardes (2016) ressalta a importância de percebermos o contexto da produção do texto, em que são produzidos os textos políticos que representam a política. Os textos políticos “dão forma a política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2006, p. 49). Nesse sentido, o PPP Carlos Mota representa, além das outras políticas, essas “novas” políticas públicas que serão desenvolvidas na SEEDF. Lascoumes e Le Galès (2012b, p. 30) enfatizam que “a criação de instrumentos de ação pública pode servir de revelador de transformações mais profundas da ação pública, de seu sentido, de seu quadro cognitivo e normativo e de seus resultados”. Assim, percebemos que o PPP Carlos Mota pode ser considerado um “gesto simbólico” que dá visibilidade aos desafios públicos a afim de demonstrar os esforços para resolvê-los (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a). Serviu, portanto, também para colocar em movimento e justificar o trabalho da CEDH e da CEDIV, assim como de outras coordenações da SEEDF, pois conforme Lascoumes e Le Galès (2012a), instrumentos criam capacidades de ação. Além disso, introduziu e induziu as transformações na educação do Distrito Federal, apresentando e construindo os sentidos para esta ação na medida que define o que é a “Educação em e para os Direitos Humanos” e a “Educação em Diversidade” (noções que foram difundidas em toda a rede):

Entendermos a educação “em e para” os direitos humanos como caminho privilegiado para a manutenção da espécie humana, considerando nossa crença no humano e ante o contexto que se apresenta e as possibilidades infinitas de sua (re)socialização, percebemos e defendemos a emergência e importância dessa discussão para a rede (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 54).

A diversidade constitui-se como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e/ou mentais de cada indivíduo ou do pertencimento aos vários contextos socioculturais. Trata-se, portanto, de realidade complexa, resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações produzidas nas relações sociais (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 56).

A Resolução nº 01/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012, foi outro instrumento estruturante para esta ação pública e coletiva (DISTRITO FEDERAL, 2012c). Foi um instrumento do tipo “legislativo e regulamentar” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a), emitido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). A resolução resultou de uma articulação entre a SEEDF, a Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal e os atores socioestatais do CEDF. Ela contribuiu para estabilizar a ação coletiva da SEEDF, da Secretaria de Estado da Mulher, assim como da sociedade civil na promoção de uma educação em gênero e sexualidade, pois estabeleceu que gênero e sexualidade são temas que devem ser tratados de forma transversal no ensino fundamental e no ensino médio. O conteúdo “Direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio” (inciso VI, artigo 19) tornou-se obrigatório (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 12). Como a finalidade de especificar o que significava esse conteúdo, as articulações também resultaram na criação da Recomendação nº 02/2013-CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2013). No CEDF existia uma estrutura política favorável, mas para a Resolução e a Recomendação serem editadas foi necessário escrever, interagir, negociar e articular, como ressaltou a professora Verde.

O I Plano Distrital de Políticas para as Mulheres, construído mediante articulações entre o Estado e a sociedade civil e aprovado pelo Decreto nº 35.268, de 27 de março de 2014, também foi estruturante para a ação pública de educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal. A professora Verde participou da construção dele. Ela difundiu bastante o plano em suas ações formativas na SEEDF, encarando-o como um dispositivo legal a ser implementado. Mesmo que o plano teve validade de dois anos (2014-2015) e nem todas as ações e metas foram implementadas, não é possível desconsiderar sua força simbólica. Foi o primeiro Plano Distrital de Políticas para as Mulheres, resultado de anos de lutas do movimento feminista e de mulheres do DF, e teve por objetivo incidir sobre as políticas públicas distritais em várias pastas setoriais, como na educação. O capítulo chamado “Educação para a igualdade” teve como o objetivo geral “promover as questões de diversidade em gênero, raça, etnia e sexualidade nos sistemas de ensino, socioeducativo e socioassistencial do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 3) e um dos objetivos específicos foi “promover a formação continuada das/os gestoras/es, profissionais e estudantes do sistema de ensino do DF com foco

na valorização da diversidade e na construção de uma cultura de equidade de gênero” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 3).

Agora, falaremos do instrumento que foi considerado um dos mais importantes: o Currículo em Movimento. Ele apareceu em todas as entrevistas como o documento central de organização do trabalho pedagógico e das políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF. Ele é o “livro de debaixo do braço” (Azul) e “um documento que deveria ser conhecido pela maioria dos profissionais da educação” (Amarelo). Ele é “um grande documento” (Amarelo) porque avançou em comparação com os anteriores no reconhecimento e na valorização da “questão da diversidade como um todo, das questões étnico-raciais, questões de gênero, questões de sexualidade” (Amarelo). O caderno *Pressupostos teóricos* “traz a concepção, a linha teórica do currículo [...] ali é que vem as questões da diversidade” (Laranja). Ele “é todo embasado na educação em e para os direitos humanos” (Violeta). Ele “é mais avançado que a BNCC” (Verde) e “nós somos privilegiados” (Vermelha) porque nele é estabelecido que se pode falar sobre gênero. Ele representa “o grande sustentáculo” para existência do trabalho da EAPE e da SUBEB na implementação das políticas públicas de educação em diversidade e direitos humanos e para “garantir a existência da ação, da política” (Azul).

Um ponto apareceu em praticamente todas as entrevistas: o Currículo em Movimento foi construído de forma colaborativa, envolvendo múltiplos atores da comunidade escolar da SEEDF, da Universidade de Brasília, entre outros, não sendo uma política curricular do tipo *top down* (de cima para baixo), mas fruto de um processo democrático de participação social. De fato, foi um considerável movimento para construir o Currículo em Movimento, com várias estratégias de mobilização, que envolveram plenárias regionalizadas nas CRE, coordenações pedagógicas nas escolas, cursos de formação, entre outras. Não iremos ater a esse processo. Desde de 2011 sendo construído, incluiu uma versão de validação até a versão final que foi divulgada no dia 12 de fevereiro de 2014. O que importa é realçar que a ação desse grupo de docentes teve uma participação relevante na elaboração do Currículo em Movimento, exercendo um papel de influência e pressão para a inserção das temáticas da diversidade e dos direitos humanos nele, buscando ajustar as políticas distritais com as políticas federais. O depoimento da professora Laranja expressou como foi o processo.

Fomos nós que escrevemos toda a parte que trata de diversidade, nós escrevemos na CEDIV com a participação direta dos coordenadores intermediários. Como que era feita, feito o trabalho? Eles faziam a substituição nas regionais, eles traziam essa discussão para o nível central, a gente sentava, colhia deles as discussões. A gente fazia as discussões aqui, no nível Central, sentava com eles, dizia o que a gente estava discutindo; eles levavam para lá. Era uma via de mão dupla, tanto vinha de lá para cá

quanto ia daqui para lá. E aí, ao final, a gente sentava e sistematizava o texto. Então, todos os textos construídos dentro do Currículo em Movimento, que está em vigor hoje, mesmo que ele tenha passado por uma revisão, [...] Então, o que está lá sobre diversidade... eu sei que ainda não é o que a gente gostaria que fosse, até porque muitas coisas que a gente queria colocar, muitas vezes é barrado porque “Ah, não, não tem espaço.”, “Ah, não, porque...” sabe? Porque o que fala de diversidade é no caderninho 1, que é o caderninho 0, que a gente falou que o caderninho 0 que é o que traz a concepção, a linha teórica do currículo. Então ali é que vem as questões da diversidade. Então todo aquele texto fomos nós que escrevemos e foi nessa construção, mesmo, coletiva. **Não foi algo que a coordenação fez, de forma antidemocrática. Não foi algo que a gente sentou, escreveu e impôs pra rede, não.** (Professora Laranja, 04/11/2019).

O Currículo em Movimento produziu, articulou e difundiu muitos sentidos, visões e orientações para a promoção de uma educação de qualidade. É fundamentado na concepção de Educação Integral, que consiste na ampliação dos tempos, espaços e oportunidades de educação para todas as pessoas. É orientado pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, com intuito de compreender a realidade histórica e as desigualdades e transformá-las, “identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 32). A proposta curricular mesclou os pressupostos da Teorias Críticas e das Teorias Pós-Críticas (SILVA, 2007), enfatizando a necessidade de ensinar não só a “tolerância” e o respeito às diferenças, mas, sobretudo, de ensinar a analisar e problematizar o processo cultural de produção das diferenças por meio de relações de poder. Além disso, demarcou três eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

O Currículo em Movimento canalizou as aspirações, as crenças e os valores defendidos por docentes da SEEDF e vários movimentos sociais. Ele foi considerado pelo grupo entrevistado como um avanço na promoção do debate da diversidade e dos direitos humanos, mas havia vontade de incluir mais discussões nele. Como afirmou Laranja, “ainda não é o que a gente gostaria que fosse”, “acredito que a gente precisava avançar um pouco mais, até nos próprios textos” e “os textos são bem curtos, não dava para a gente colocar todos os elementos que a gente achava que eram fundamentais”. Na pesquisa, descobrimos que existiu uma mudança na ideia de “eixo estruturante” para “eixo transversal”³⁶ do currículo e uma supressão da “linha de trabalho” da “Educação em Gênero e Sexualidade” no sumário da versão final

³⁶ A mudança de eixo estruturante para eixo transversal não bem recebida por parte de docentes que atuam com as políticas de diversidade e direitos humanos na SEEDF, pois gostariam de ter transformado a diversidade e os direitos humanos em eixos estruturantes do currículo. Isso porque a ideia de transversal remete a uma conquista efetuada na educação brasileira em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definiram os temas transversais. Essa questão foi explorada pela pesquisa de Gonzalez (2017) e durante esta pesquisa percebemos que ela ainda se faz presente.

currículo. Na versão de validação, o sumário especificou a “Educação em Gênero e Sexualidade” como eixo estruturante do currículo. Na versão final, no sumário, desapareceu essa menção. A supressão não ocasionou mudanças significativas no conteúdo do texto, mas serve para demonstrar duas coisas: a disputa política travada em torno da inclusão dessas temáticas e o quanto gênero e sexualidade permaneceram na “clandestinidade”. Não puderam aparecer de forma afirmativa. Apareceram, mas de forma mais ou menos camuflada.

A atuação desse grupo e demais atores resultou em um currículo que demarcou o sexismo, o machismo, o racismo e a LGBTfobia enquanto problemas sociais a serem enfrentados pela escola porque geram a exclusão de parcelas da população do espaço escolar e o não acesso aos direitos básicos. Foi enfatizado que as diferenças devem ser tratadas de forma integrada e transversal porque na vida cotidiana estão imbricadas e se sobrepõem em diferentes desigualdades. O trabalho educativo deve “considerar, trabalhar e valorizar a diversidade”, fazer a “inclusão” e “pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica” sobre os diferentes grupos que constituem a história do Brasil. Nesse sentido, o grupo produtor do currículo buscou representar “a/o Outra/o”, não como “Outra/o”, mas como pessoa de direitos, buscando superar a visão histórica que as/os construíram como inferiores e sub-humanas/os. Cientes de que é papel da escola questionar e desconstruir as desigualdades de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, entre outras, tais docentes mobilizaram toda a rede pública para construir o currículo e atuar a favor da diversidade e dos direitos humanos.

O Currículo em Movimento permitiu fundamentar e desenvolver a ação pública de educação em gênero e sexualidade desde a época do governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), passando pelo governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) até o atual governo de Ibaneis Rocha (2019-Atual). Em um contexto controverso, como o que essas políticas estão passando, com vetos, supressões e exclusões de trechos sobre gênero e sexualidade nos planos de educação, foi o Currículo em Movimento que possibilitou/possibilita a defesa dessa abordagem na SEEDF, criando “efeitos de inércia, tornando possível uma resistência a pressões exteriores” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012b, p. 34). Diante do atual governo distrital de Ibaneis Rocha (2019-atual), há certa insegurança com possíveis mudanças no currículo: “eu converso muito com as meninas aqui, com todo mundo, que ele [Ibaneis Rocha] nunca leu, porque no dia que ele ler, vai ser alterado. Porque não condiz com o que está sendo feito” (Violeta). Afinal, o Currículo em Movimento é “um documento que é altamente progressista, altamente revolucionário, dentro de um governo que é classista” (Verde). Como falou Amarelo, “comparando com os anteriores, é um ganho, um avanço esse currículo que está posto. Nele

tem essa questão da diversidade como um todo, das questões étnico-raciais, questões de gênero, questões de sexualidade”.

Mas há instrumentos que se modificam e são instáveis, o que permite analisar as mudanças na ação pública. Como afirmam Lascoumes e Le Galès (2012b), os processos de recomposição do Estado são acompanhados de uma nova onda de inovações e renovações nos instrumentos. O termo “em movimento” indica o caráter fluído do currículo, isto é, que não se trata de um currículo pronto e normativo, mas sempre aberto à reflexão, avaliação e reelaboração. E, de fato, o currículo movimentou-se. Em 2018 foi reformulado para atender as normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Três cadernos do currículo foram reformulados: o da Educação infantil, o do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio³⁷. Nesse processo de reelaboração, considerando o contexto controverso relativo à educação em gênero e sexualidade, foi preciso “se agarrar” e atuar de forma proativa para manter o que foi conquistado. A equipe da SUBEB participou desse processo.

O que conta são os pressupostos teóricos do currículo, porque eles perpassam todos conteúdos e disciplinas de todas etapas e modalidades. Então são neles que a gente ainda está se agarrando. O currículo do Ensino Médio que sai agora, a gente fez uma participação nele. A Diretoria escreveu. A gente escreveu um tópico completo falando da questão dos direitos humanos e da diversidade como um todo, e assim também acerca da questão de gênero. Vamos aguardar a validação e publicação para ver se essa inserção será mantida no documento final, no novo currículo do ensino médio (Professora Violeta, 28/01/2020).

Nesse contexto de instabilidade sobre a política, dois instrumentos trariam uma sensação de fortalecimento institucional, viabilizando possíveis políticas de educação em gênero e sexualidade por 10 anos. É o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Distrital de Educação (PDE-DF). Esses planos foram frutos de um processo complexo que envolveu uma ampla consulta pública e disputas entre grupos sociais e estatais antagônicos para pautar as políticas educacionais. A disputa sobre a inclusão da perspectiva de gênero e orientação sexual nas diretrizes da política educacional foi central em todo o processo de tramitação do PNE e PDE-DF e prolongou a aprovação da lei. Os movimentos anti-igualitários usaram a retórica da “ideologia de gênero” para promover medo e pânico na sociedade, promovendo campanhas nas redes sociais, afirmando que as escolas estariam promovendo a pedofilia, o sexo e a homossexualidade, destruindo a família, entre outras coisas.

Após a aprovação do PNE, conforme estabeleceu o artigo 8º, os estados, o Distrito Federal e municípios brasileiros teriam o prazo de 1 ano, até a data de 25 de junho de 2015,

³⁷ Em rápida comparação entre os novos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com as versões anteriores, percebemos que diminuíram as menções às questões de gênero, corpo e sexualidade. Não foi possível comparar as versões antiga e nova do currículo do Ensino Médio. Sabe-se que os textos produzidos pela equipe da SUBEB para a nova versão deste currículo do Ensino Médio foram publicados integralmente.

para elaborar, adequar e aprovar os seus próprios planos, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do plano nacional de educação. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação é um metainstrumento de ação pública. Cruz (2017, p. 75) baseada em Hood (1983) define metainstrumentos como “dispositivos abrangentes, que operam a coordenação entre meios de intervenção heterogêneos e produzem em si novos instrumentos”. No caso do Plano Nacional de Educação, é ele que serve de base para a produção de outros planos de educação. Resultado desse processo, o Plano Distrital de Educação foi instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Trata-se do primeiro plano de educação da história do Distrito Federal, constituindo o principal instrumento de planejamento e gestão do sistema de ensino do Distrito Federal. Desse modo, as políticas públicas distritais devem estar em consonância com o PDE-DF, o qual deve ser considerado por profissionais da educação, principais agentes que concretizam as políticas educacionais. O Plano Distrital de Educação estabeleceu treze diretrizes, segundo o artigo 2º, das quais destacamos duas:

- IV – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]
- XI – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental [...] (DISTRITO FEDERAL, 2015c).

O texto base do Plano Distrital de Educação, que foi o plano distrital elaborado por um processo participativo que envolveu diferentes atores interessados na educação pública no Distrito Federal, carregava em seu bojo os desejos de docentes do Distrito Federal pela universalização do direito à educação e por uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todas as pessoas. Além disso, expressava a demanda da sociedade pelo fortalecimento institucional das políticas de educação para diversidade e direitos humanos. E, no caso, pelo fortalecimento da ação pública de educação em gênero e sexualidade desenvolvida pelas professoras e professores da EAPE e SUBEB em parceria com os movimentos sociais feministas e LGBTQ+. Nesse sentido, em várias estratégias do PDE-DF continham a demanda consensuada no Fórum Distrital de Educação e na Conferência Distrital de Educação de que era necessário promover políticas públicas de Educação em Gênero e Sexualidade, de Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outras. E, como retratou o depoimento abaixo, foi muita luta para que as questões LGBTQ+ entrassem no plano antes mesmo dele ir à Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Participamos dessa discussão e ((suspiro)) lutamos muito, muito, muito, muito, muito para aparecerem as questões de diversidade no Plano Distrital de Educação. Mas era uma luta, assim, é uma luta que eu fico pensando, depois eu parava e pensava: “gente, por que que não pode aparecer isso? Por que que não pode? Isso está escrito ali. Não podia estar escrito ali”. População LGBTQ não podia aparecer ali. Mas por que não? Por que não? Então era desgastante. É muito desgastante, é muito desgastante a discussão. Se as questões étnico-raciais é desgastante, a questão LGBTQ, no meu

entendimento, ainda é mais, porque uma sobreposição de discriminações. Então, se a pessoa, ela é homossexual e ela é negra, aí é mais difícil [...] Então, a gente participou da discussão, eu não me lembro exatamente como ficou o texto, mas eu me lembro perfeitamente que não podia. Eles diziam que não podia aparecer, de forma explícita, essa questão da população LGBT. Era esse o discurso, que se aparecesse, ia ser barrado [...] Então, no momento que eu disse, que eu participei da discussão, o que ficou foi isso: que não podia aparecer, de forma explícita, ações voltadas para a população LGBT. Podia aparecer assim “direitos da mulher e outros, e outras questões de gênero”, mas não podia aparecer... entendeu? (Professora Laranja, 04/11/2019).

Como se vê, muitas pessoas mobilizaram-se para incluir as questões LGBTQ+ no Plano Distrital de Educação, mas no próprio processo de construção dele existiram resistências, o medo de outras questões serem barradas por conta desse debate contencioso. Além disso, as demandas da sociedade civil encontraram uma Câmara Legislativa do Distrito Federal altamente conservadora³⁸, que atuou para excluir do texto do Projeto de Lei nº 428/2015 as menções de gênero e de orientação sexual, bem como de relações étnico-raciais, entre outras, com o argumento de que elas eram contrárias aos valores religiosos e convicções da família, reproduzindo a narrativa de que a população está ameaçada pela “ideologia de gênero”. O cenário do Distrito Federal não foi diferente do que ocorreu no cenário nacional, mas também não foi um processo isento de articulações para que as perspectivas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e direitos humanos constassem no texto final. Nesse sentido, apesar dos embates, das omissões e da influência das pressões de grupos conservadores na legislação do Plano Distrital de Educação, o Distrito Federal demarcou em seu plano de educação que se deve trabalhar as questões de gênero na escola.

Num contexto movediço, em que a ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos foi sendo afetada por mudanças de governo, pela conjuntura sociopolítica, sendo questionada por movimentos anti-igualitários, docentes da SUBEB e da EAPE tiveram a oportunidade de participar da construção do Regimento Interno da SEEDF e propuseram as competências de cada órgão. O regimento anterior foi publicado no ano de 2009, por meio do Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009. O regimento atual foi publicado em 2017, por meio do Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. De acordo com Cruz (2017, p. 83, grifo da autora), “os regimentos internos são, simultaneamente, produzidos por atores, e produtores de instrumentos, como *metainstrumentos orientadores* e *articuladores da ação pública*”. Os regimentos internos são metainstrumentos porque a partir deles outros

³⁸ As emendas que visaram excluir a diversidade e inserir valores religiosos na legislação educacional do Distrito Federal foram propostas por um grupo de deputados/as distritais do Bloco Amor por Brasília. Esse bloco foi criado no final de 2014, por deputados de primeiro mandato na Câmara Legislativa do Distrito Federal e cristãos (evangélicos ou católicos). Entre os deputados que assinaram as emendas, estão: Rodrigo Delmasso (PTN), Celina Leão (PDT), Júlio César (PRB), Rafael Prudente (PMDB), Renato Andrade (PR), Sandra Faraj (SD), Telma Rufino (PPL) e Wellington Luiz (PMDB).

instrumentos são construídos e porque são dispositivos abrangentes que operam “uma coordenação entre meios de intervenção heterogêneos, tendo por efeito a produção de outros” (CRUZ, 2017, p. 80).

O Regimento Interno da SEEDF determina quais são suas áreas de atuação, sua estrutura organizacional e hierárquica, suas competências legais e de cada unidade orgânica (departamento), as atribuições dos cargos de natureza especial e em comissão, como se relacionam cada departamento entre si e com órgãos e entidades externos, assim como estabelece os organogramas. A professora Azul citou o regimento duas vezes, sinalizando que nele estão todas as atribuições de todos os departamentos da SEEDF. Assim, ficou evidenciado que a atuação da EAPE e da SUBEB é pautada e operacionalizada por esse metainstrumento. Perguntamos para a referida professora se ela participou da elaboração dele. Ela comentou que sim, que “teve um dedinho” da equipe. A equipe “propôs” e fez sugestões a respeito da finalidade do trabalho desenvolvido e das competências daquele departamento. Ou seja, a equipe participou da elaboração, enviando colaborações, mas não sabia se de fato elas seriam levadas em conta, mas parece que foi e, para ela, foi um grande avanço esse regimento. Também fez uma crítica sobre o avanço nos documentos orientadores e a estagnação na implementação por falta de recursos.

Esse que se tem hoje já é um grande avanço, assim, de você ter as atribuições de todo mundo, de todos esses setores dessa Secretaria enorme, que é uma Secretaria grande. Então eu acho que é bem importante, assim. Eu acho, sabe, Cleverson, em nível de documentos, sabe, a Secretaria avançou muito nos últimos anos, de 2011 para cá. Eu acho que avançou **bastante**. Entretanto, ainda peca muito, como também não é diferente no federal, é na implementação mesmo, entendeu. Então se você pega, todas essas diretrizes que se têm, o próprio currículo, então é tudo muito legal. Assim, todos esses setores, assim, dentre aquelas, que é, que equipe se tem para se executar todas aquelas atribuições? Então, assim, qual recurso? (Professora Azul, 23/01/2020).

No caso da SEEDF, por meio do Regimento Interno são estabelecidas as competências de cada departamento que, por sua vez, orienta *atos possíveis* (CRUZ, 2017) de cada um, que podem ser compreendidos nos termos de Lascoumes e Le Galès (2012a) como *dispositivos*. No caso da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD), o artigo 51, definiu como *atos possíveis* a produção de diretrizes e documentos norteadores para implementação de políticas de Educação do Campo, Educação para a Diversidade e Direitos Humanos; a coordenação e o acompanhamento da elaboração, da implementação e da avaliação do currículo; a orientação e o acompanhamento da implementação de dispositivos legais e pedagógicos sobre Educação do Campo, Educação para a Diversidade e Direitos Humanos; a orientação e o acompanhamento sistemático das Coordenações Regionais de Ensino quanto às políticas de Educação do Campo, Educação para a Diversidade e Direitos Humanos; supervisão

na dimensão pedagógica de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares referente ao desenvolvimento de atividades relacionadas às temáticas; promover ações articuladas com órgãos públicos e com a sociedade civil organizada para atender às demandas da Educação do Campo, Educação para a Diversidade e Direitos Humanos; propor, orientar e acompanhar pesquisas, estudos e experiências e outras atividades sobre Educação do Campo, Educação para a Diversidade e Direitos Humanos (DISTRITO FEDERAL, 2017d, p. 10-11).

Dentro da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD), existe a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD). O regimento estabeleceu que a função da GDHD é de “orientação, acompanhamento e avaliação”, “promoção de saberes e experiências” e “execução de atividades”. Dentre os *atos possíveis* dela, definido pelo artigo 53 do regimento, destacamos: orientação, avaliação e acompanhamento da implementação de políticas, diretrizes específicas, programas, projetos e ações de Educação para a Diversidade e de Educação em e para os Direitos Humanos na SEEDF; orientação, acompanhamento e avaliação da política pública de prevenção ao uso abusivo de drogas e de redução de danos, da política pública de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados na Rede Pública de Ensino; promoção de socialização de experiências referentes às práticas pedagógicas na sua área de atuação; orientação e acompanhamento na dimensão pedagógica da execução de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares, destinados a atender às demandas educacionais da Educação em e para os Direitos Humanos e da Educação para a Diversidade na Rede Pública de Ensino; e execução de outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação (DISTRITO FEDERAL, 2017d, p. 11).

No caso da EAPE, o regimento estabeleceu que, dentre as suas funções, está a coordenação e execução de políticas e diretrizes de formação continuada. Quanto às competências da Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas (GETOP) que atualmente foi reconfigurada como Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais (GOET), dentre os *atos possíveis* dela estabelecidos pelo artigo 12, destacamos: gerenciar, analisar e acompanhar as ações de cursos de formação continuada e de pesquisas voltados aos profissionais da educação, no âmbito dos eixos transversais e das oficinas pedagógicas; gerenciar, analisar as propostas de seminários, encontros e oficinas; gerenciar, analisar e acompanhar, na sua área de atuação, a elaboração de material didático-pedagógico; planejar, executar e avaliar as ações de formação continuada destinada aos profissionais ingressantes na Secretaria; analisar, avaliar as ações referentes ao

estabelecimento de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares, junto a órgãos públicos, instituições de ensino superior, entidades classistas e demais instituições externas voltados à formação continuada, à pesquisa e às atividades correlatas, dentre outras (DISTRITO FEDERAL, 2017d, p. 5).

As ações da EAPE e da SUBEB, bem como de docentes que habitam essas instituições, são pautadas em instrumentos, que preveem a participação de outros atores estatais e sociais no desenvolvimento da ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal. Esses instrumentos são resultados de articulações multitoriais, sendo o papel das professoras e professores da EAPE e SUBEB extremamente relevante na construção, difusão e mobilização deles. As entrevistas evidenciaram que o Currículo em Movimento é um dos principais instrumentos desta ação pública no Distrito Federal. Todas as ações que a EAPE e a SUBEB fazem são embasadas e justificadas nas diretrizes e pressupostos teóricos do Currículo em Movimento. Conforme a professora Azul, “o currículo possibilita tudo, possibilita muito fazer muita coisa, eu acho que o grande avanço, é o grande norteador, é o grande suporte”. “A gente ainda se agarra muito a ele” (Violeta). E como disse a professora Violeta, existiram transformações na SUBEB, fusão de coordenações e extinção de núcleos, mas o trabalho com as questões de gênero e sexualidade “não foi retirado, porque existem inúmeras legislações que dizem que não”. Logo em seguida comentou: “então, você não vai tirar, mas você vai manter da forma que possa ser controlado”, referindo-se a como o governo tem agido.

A mudança em alguns instrumentos parece indicar mesmo o “controle” do governo e de grupos conservadores quanto a dimensão e os resultados desta ação pública. A Resolução nº 01/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal, também passou por alterações. Ela foi alvo de críticas por parte do movimento Escola Sem Partido que, em março de 2015, criou uma petição³⁹ contra o inciso VI do artigo 19 da referida norma, alegando a instituição da “ideologia de gênero” no sistema de ensino do Distrito Federal. A norma vigorou até 2018, quando foi publicada a Resolução nº 01/2018, de 18 de dezembro de 2018. Nessa nova norma, a palavra “gênero” sumiu. Restaram-se “direitos da mulher” como conteúdo obrigatório e “sexualidade” como tema transversal e integrador (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Não obstante a isso, existiam outras articulações sendo feitas, e na mesma data dessa nova norma (não no mesmo dia no Diário Oficial do Distrito Federal), é editada a Portaria Conjunta nº 4, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu uma parceria institucional entre a SEEDF e a Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos

³⁹ A petição pode ser acessada aqui: <https://www.citizengo.org/pt-pt/19900-distrito-federal-impoe-ideologia-genero-suas-escolas-diga-nao>. Acesso em: 6 maio 2019.

(SEDESTMIDH) para implementar ações voltadas para as relações étnico-raciais no Distrito Federal. Nela consta a necessidade de formação continuada de profissionais da educação em “questões étnico-raciais, incluindo a interseccionalidade com questões de gênero e sexualidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 89).

Dessa forma, por mais que existiram transformações e elas modificaram a ação pública de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal, esta ação é estruturada pelos instrumentos e metainstrumentos que destacamos, que são capazes de promover a estabilização de consensos construídos (CRUZ, 2017). Esses instrumentos e outros que aqui não tratamos, advindos de nível transnacional, nacional e local, interagem-se de maneira complexa, o que nos permite perceber uma dinâmica de *instrumentação* da ação pública (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a). Afinal, como colocam Lascoumes e Le Galès (2012a), são muitos atores e locais que fabricam e praticam ações públicas, assim como há uma variedade das técnicas de intervenção e dos instrumentos de regulação, sendo que “cada programa de intervenção é o produto de uma longa sedimentação histórica e conjuga uma vasta panóplia de instrumentos” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012a, p. 209). E aqui é importante frisar que é a rede de atores que tem o poder de influenciar a ação estatal e faz com que os instrumentos tanto sejam construídos quanto sejam mobilizados e difundidos. De acordo com Cruz (2017, p. 78),

os instrumentos de ação pública organizam e engajam atores, recursos e processos, exprimindo os sentidos coordenadores de seus referenciais da ação e os limites da ação pública. Em geral, constituem processos de normatização ou de regulamentação sociotécnica que, simultaneamente, articulam, qualificam e democratizam o estado (CRUZ, 2017, p. 78).

Os instrumentos destacados possibilitaram organizar a ação pública de educação em diversidade e direitos humanos no Distrito Federal. Serviram para orientar a ação política e pedagógica de docentes da SEEDF. Guiaram e respaldaram as práticas ativistas de docentes da EAPE e da SUBEB. O produto técnico desta dissertação apresenta outros instrumentos que organizam esta ação pública de educação. Pelo fato de ser vários instrumentos produzidos em diferentes níveis e espaços, concordamos com a perspectiva de Muller e Surel (2002) de que a abordagem sequencial dos ciclos não dá conta de perceber as dinâmicas, as tensões, as oscilações e as rupturas que envolvem as políticas públicas. Como afirma Muller (2018, p. 27), é mais “proveitoso conceber uma política pública não uma série de sequências sucessivas, mas como um conjunto de sequências paralelas que interagem mutuamente e se modificam continuamente”. Elas são “um fluxo contínuo de decisões e procedimentos dos quais é necessário tentar descobrir o sentido” (MULLER, 2018, p. 27). Ao invés de ser um processo

linear e separado por etapas, a ação pública é marcada por reorientações constantes visto que as configurações dos atores, das instituições e a percepção dos problemas modificam-se, novas decisões são tomadas, novas ideias, normativas e formas de intervenção são construídas e reconstruídas.

Um instrumento importante neste trabalho, pois relacionado com a diversidade sexual e de gênero e o combate à LGBTfobia, é a Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010, da SEEDF, sobre o uso do nome social e a necessidade de as escolas desenvolverem projetos de combate à LGBTfobia. Existe também o Decreto nº 37.982, de 30 de janeiro de 2017, que estabeleceu o uso do nome social no âmbito da Administração Pública direta e indireta do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017a). Desde o início dos anos 2000, vários órgãos de diferentes esferas da administração pública brasileira editaram normatizações sobre essa questão. O estado do Pará foi pioneiro em garantir o uso do nome social de estudantes trans no ato de matrícula, em portaria emitida no ano de 2008⁴⁰ (BRASIL, 2017). Todavia, no geral, há vários obstáculos para efetivação desse direito. E um deles é o não reconhecimento de estudantes trans como pessoas de direitos no âmbito escolar. No próximo tópico, falaremos sobre as articulações e as práticas ativistas das professoras e professores da SUBEB para operacionalizar a Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010 e garantir o direito ao nome social.

5.5 Ativismo institucional para promover o direito ao nome social

Desde o ano de 2010, a SEEDF, por meio da Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010, determina a inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros escolares das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, “em respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à dignidade humana, a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 12). A portaria também orienta as escolas a desenvolverem “projetos de combate à homofobia, visando o respeito aos Direitos Humanos e à inclusão social integral do cidadão” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 12).

Esse é o ato administrativo da educação distrital mais específico sobre o direito à liberdade de identidade de gênero e o combate à LGBTfobia. Como relatou Joyce (2010), a Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010, foi fruto da mobilização e pressão do movimento

⁴⁰ Quase dez anos depois da primeira norma do campo educação, no estado do Pará, é que o Conselho Nacional de Educação (CNE) posicionou-se a respeito, por meio do Parecer CNE/CP nº 14/2017, homologado em 18 de janeiro de 2018, e por meio da Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018).

LGBT+ local sobre o governo distrital e as instituições participativas locais, realizando ações *advocacy* para que demandas e direitos sociais da população LGBT+ sejam garantidos nas políticas educacionais. A portaria foi uma das conquistas do movimento LGBT+ local que se concretizou após a 1º Conferência Distrital e Nacional LGBT, ocorrida em 2008. Ela foi publicada dois dias antes de José Roberto Arruda (2007-2010) ser afastado do cargo de governador do Distrito Federal.

Esta medida foi fruto de intervenções em prol da diversidade sexual no ambiente escolar que entidades militantes do Movimento LGBT promoveram. O Estruturação elaborou, em 2009, estudos que reuniram portarias e decisões a respeito de Estados e cidades brasileiras que haviam adotado esta medida em suas escolas públicas e a importância desta medida. A Federação LGBT, em fevereiro de 2009, entregou ao Conselho Distrital de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos do Distrito Federal (CDPDDH) um ofício reclamando ações formais para averiguar a atuação dos responsáveis pela Educação do Distrito Federal no combate à discriminação contra LGBT e na valorização da diversidade sexual nas escolas (JOYCE, 2010, p. 48).

Enquanto instrumento da educação distrital que visa efetivar direitos da população LGBT+, essa portaria é de “vanguarda”, como falou Azul. Entretanto, mesmo com 10 anos de existência, ainda não foi plenamente implementada e cumprida. Violeta lembrou que “a gente não teve uma implementação real dessa portaria até hoje”. E ela questionou: “qual foi o avanço efetivo que a gente teve de 2010 até 2019? Nenhum! Retrocedemos muito, entendeu? Muito!”.

Nos encontros de formação do curso Cine EAPE e em algumas entrevistas não faltaram relatos sobre docentes que se recusam a tratar estudantes trans pelo nome social, numa clara demonstração de transfobia. Há docentes que erram ao preencher o Diário de Classe ou propositalmente evitam escrever o nome social no campo correspondente. De acordo com Violeta, “tem gente que vai preencher o formulário e coloca outra informação onde se pede o nome social. Insere, por exemplo, o número de CPF, apelido. Isso é resultado de desinformação”. Azul relatou que, enquanto atuou na SUBEB, a equipe sempre recebeu demandas para mediar conflitos nas escolas sobre o uso do nome social.

Aí sobre os estudantes trans, a gente sempre recebia. A gente teve uma demanda, muito no Plano Piloto. A gente teve uma demanda no Recanto das Emas. Tiveram outras regionais, mas essas duas eu lembro bem, de dificuldade dos professores de utilização do nome social. Não era assim que não sabia usar, não, não. Era essa a questão, com **resistência** a usar, entendeu, a utilizar o nome social do estudante ou da estudante (Professora Azul, 23/01/2020).

Mesmo sendo um direito de cidadania reconhecido e uma obrigação que agentes públicos têm de implementar, por conta dos arranjos de instrumentos com o mesmo teor emitidos pela SEEDF, pelo governo distrital, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, os erros ao preencher os diários escolares e a recusa de usar o nome social revelam uma atitude de desrespeito e o não reconhecimento da identidade trans por parte

de docentes ou mesmo a atitude de negação do direito ao uso do nome social, evidenciando os aspectos da cultura cisheteronormativa e LGBTfóbica. Isso desvela a existência e a reprodução da LGBTfobia, em específico, da transfobia nas escolas públicas do Distrito Federal.

Para Violeta, a portaria do nome social foi um grande avanço, mas ficou durante muitos anos sem ser colocada em prática porque não houve “ações de implementação” na SEEDF, como ações de divulgação que promovessem o conhecimento dela. Atualmente, para Violeta, o nome social é garantido dentro da SEEDF: “se a mãe ou pai ou a própria estudante quiser cobrar o direito dela, a Secretaria vai ter que acolher e vai ter que responder dentro da legislação”. Também foi categórica ao afirmar que o uso do nome social de estudantes trans é recente na SEEDF. Para ela, o ato de cumprir o que estabelece a portaria “não é um favor, é uma obrigação, um dever da profissão”.

O direito ao uso do nome social só tem sido pouco a pouco viabilizado e promovido na SEEDF, em grande parte, por conta das estratégias de atuação desenvolvidas pela equipe da SUBEB ao longo dos anos. Várias estratégias foram realizadas ao longo dos anos para que a normativa do nome social seja conhecida e usada por profissionais da educação. Dentre elas, identificamos: os seminários; as rodas de conversa/formações nas escolas; as reuniões de formação com pessoas que trabalham nas secretarias escolares; divulgação mediante participação em cursos e eventos; e produção de outros instrumentos, do tipo comunicacional e informacional para orientar quanto ao registro e uso do nome social, que abordaremos a seguir.

Para superar os 10 anos do não cumprimento efetivo do estabelecido na portaria e orientar profissionais de educação da SEEDF a assegurem o direito ao uso do nome social, foram produzidos instrumentos orientadores a partir do ano de 2018, como: a reelaboração do texto “Instruções gerais de preenchimento” do Diário de Classe⁴¹ com inclusão de orientação sobre o preenchimento adequado do nome social; a criação da Circular SEI-GDF nº 289/2018 – SEE/GAB/SUBEB, de 5 de outubro de 2018, para orientar o registro do nome social; e a elaboração de orientações sobre o nome social nos documentos Estratégia de Matrícula para os anos de 2019 e 2020 que estabeleceram diretrizes e normas de atendimento escolar.

A professora Azul declarou que, em razão de receberem muitas demandas de mediação de conflitos em escolas por conta do uso do nome social, perceberam “a necessidade de lançar um documento específico” que foi a Circular. Ela contou que havia um decreto recente do Distrito Federal sobre a questão, mas a portaria da SEEDF era antiga. E continuou dizendo:

⁴¹ A SEEDF utiliza o Diário de Classe eletrônico e impresso. Ao longo da pesquisa, tivemos contato tanto com o diário impresso quanto com o sistema i-Educar, que é o eletrônico. Não constatamos em nenhum deles as orientações elaboradas pela equipe. O documento “Instruções gerais de preenchimento” consta apenas no site da SEEDF. Nesse sentido, possivelmente, não consegue promover plenamente os efeitos desejados.

A gente precisava de dar uma visibilidade maior a essa questão. Então, a gente conseguiu assim com **muita** articulação porque como era naquele momento, isso foi em 2018, no **auge** da Escola Sem Partido, ideologia de gênero. Então, virava e mexia, vinham eles querendo aprovar essa história da Escola Sem Partido. Então, tinha assim muito cuidado com o que é que a gente soltava de documento para não chamar atenção. Então, aí a gente **articulou** e conversou e tal. Fizemos uma circular conjunta, dois subsecretários, os secretários da época, para a gente falar assim: “olha, nome social tem que ser usado, nome social deve vir antes do nome civil e tal”. Então, e a gente traz **todo um** aporte legal assim nessa circular e fala assim. E circular é um documento muito próximo assim da escola, que vai lá para escola. E a gente costuma elaborar de uma forma mais objetiva, suscita e clara assim de melhor entendimento para que se efetive mesmo aquele assunto, aquela demanda. Então, a gente conseguiu assim para essa questão do nome social lançar essa circular, fazer uma reunião com os secretários, com os chefes das unidades, que eles são responsáveis pelas secretarias escolares, fazer uma formação com eles sobre o uso do nome social. Então, foi um momento importante assim (Professora Azul, 23/01/2020).

Nesse depoimento da professora Azul foi possível perceber três práticas ativistas: a mobilização por causas temáticas, o acesso e/ou cultivo de redes de relacionamento e a adequação de ações comunicativas. A mobilização por causas temáticas é, de acordo com Ferreira (2016, p. 102), “a essência do ativismo institucional” porque são “ações realizadas diretamente com o intuito de promover o tema da militância”. Ela foi usada para promover uma das causas LGBT+, que é o direito ao nome social por pessoas trans. O uso de redes de relacionamento foi utilizado na articulação feita internamente entre a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) para conseguir apoio na viabilização da circular produzida num contexto político conservador. A adequação de ações comunicativas foi usada na circular para que o conteúdo das normativas sobre o uso do nome social seja melhor compreendido e assim tenha sua implementação viabilizada por profissionais da educação que atuam nas escolas. O depoimento da professora Violeta também expressa algumas práticas ativistas.

É muito importante para a gente, Cleverson, essa inclusão na Estratégia de Matrícula. [...] Você vai ver que a gente conseguiu incluir nesse documento de Estratégia de Matrícula. Também foi solicitado, ano passado, e a gente está esperando para ver se é atendida, a inclusão no Censo Escolar. Por quê? Porque a gente trabalha com dados vindos do Censo. Então, hoje a gente já quantifica estudantes indígenas na rede porque há uma portaria de 2018 que trata de acolhimento de estudantes indígenas. Também solicitamos, para o Censo Escolar, a mudança do termo “sexo” por “gênero” e que incluíssem um campo para o nome social junto ao nome civil. Por quê? Porque temos portaria e legislação que respaldam. Foi em cima delas que nós fizemos essas solicitações e fazemos nossas cobranças. É preciso que se faça essa inclusão porque não dispomos do quantitativo de pessoas que usam o nome social na rede. Porque o Censo ainda não recolhe esse dado. **E se ficar a critério apenas da Secretaria, das secretarias das escolas, a gente sabe que será muito mais difícil de ser respeitado.** Se isso for incluído, vai ser uma outra vitória (Professora Violeta, 28/01/2020).

Além de realizar mobilizações pelas causas LGBT+, Violeta usou sua rede de trabalho com o objetivo de provocar outros departamentos da SEEDF para que produzam ações de promoção dos direitos humanos LGBT+. Na fala “e se ficar a critério apenas da Secretaria, das

secretarias das escolas, a gente sabe que será muito mais difícil de ser respeitado”, é possível perceber o ativismo institucional na fronteira entre o Estado e a sociedade, evidenciando o quanto docentes ativistas são o elo entre os movimentos sociais e o Estado. Ao falar da SEEDF é como se a professora não fosse funcionária pública da SEEDF. Isso apareceu em diversos momentos na sua narrativa e em outras entrevistas. Nesse momento, é como se ela se colocasse mais enquanto ativista do que professora da SEEDF. É importante destacar que, na realidade, ela é as duas coisas, encarnando a posição de ativista e de gestora, de Estado e de sociedade. Como afirmam Lotta e Ferreira (2016), o ativismo institucional chama atenção por colocar o/a servidor/a em uma posição dúbia, em que se toma para si o papel duplo de representante do Estado e da sociedade.

Após a entrevista, a professora incentivou-me a abrir uma ouvidoria questionando a quantidade de estudantes trans existente na SEEDF. A sua sugestão assemelhou-se como a prática de “incentivo de ações externas de pressão ao governo”, que, segundo Ferreira (2016), visa “apoiar, promover, incentivar ou subsidiar movimentos sociais ou grupos externos para que eles realizem ações ou críticas ao governo, visando a favorecer as causas em que atuam”. A partir da sugestão, realizamos uma solicitação de informação, no dia 16 de fevereiro de 2020, por meio do Sistema de Ouvidoria do Distrito Federal (<https://www.ouv.df.gov.br/>). Em 27 de fevereiro de 2020, recebemos a resposta emitida pela Diretoria de Desenvolvimento de Sistemas (DISIS) da Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA), informando que no ano letivo de 2020 há o total de 130 estudantes que possuem o campo nome social preenchido, mas que existem imprecisões e inconsistências nesse dado.

[...] ressaltamos que a alimentação da informação no sistema é de exclusiva responsabilidade da unidade escolar e que diversos motivos geram imprecisão do quantitativo de estudantes que utilizam nome social, como por exemplo: Nome Civil = Nome Social; Nome social sem Sobrenome; Nome Social diferente apenas no Sobrenome; Nome Social preenchido com informações diversas (CPF e outras informações); Outros Motivos. Adicionalmente, informamos que através do processo SEI/GDF 00080-00131016/2019-93, a Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA), informou sobre estas inconsistências e solicitou providências para o saneamento da base de dados do sistema i-Educar. Assim, uma vez que o problema apontado persiste, sugerimos novas ações para que sejam adotadas providências no que se refere à adequação do devido uso do campo (Resposta Ouvidoria, Protocolo In-032330/2020).

A inexistência de dados concretos sobre a quantidade de estudantes trans na SEEDF e quais são as escolas em que estudam inviabiliza o desenvolvimento de ações de orientação, de acompanhamento e de efetivação do direito de cidadania do nome social de forma focalizada nas escolas distritais. As análises das entrevistas, os diálogos informais e as inconsistências apontadas na resposta recebida pela Ouvidoria evidenciaram que há uma necessidade de

realizar mais ações formativas para difundir as normativas sobre o uso do nome social na SEEDF e socializar os procedimentos que devem ser adotados por profissionais da educação nas interações com estudantes trans e ao realizar o preenchimento dos diferentes tipos de registros escolares. Sem ações desse tipo, continuarão existindo violações de direitos e dificuldades de efetivar o direito ao uso nome social de estudantes trans na SEEDF.

5.6 “Abrindo e caçando caminhos”: perseguir oportunidades e mobilização por causas

Tudo que a gente fazia a gente sempre trazia currículo, emergia o currículo. “Olha, eixos transversais, temos que trabalhar!”. Então, assim, eu acredito que o grande sustento dessa gerência e das ações foi pelo Currículo em Movimento e seus pressupostos teóricos pelos eixos transversais que é Educação para Direitos Humanos, Educação para a Diversidade e Educação para Sustentabilidade. Então, assim, é por conta deles que a gente abria caminhos e ia embora (Professora Azul, 23/01/2020).

Como reforça esse depoimento da professora Azul, o Currículo em Movimento é um dos principais instrumentos mobilizado pela SUBEB e EAPE para produzir ações de educação para a diversidade e os direitos humanos na SEEDF. Nesta seção, apresentamos algumas práticas de mobilização por causas temáticas e de perseguir oportunidades para defender causas contenciosas, que em sua maioria foram realizadas pela SUBEB. São muitas estratégias para orientar e convocar profissionais da educação a se envolverem com a educação para a diversidade e em direitos humanos e, em específico, com a educação em gênero e sexualidade, buscando motivá-las/os para produzir práticas e projetos para a superação das desigualdades e violências baseadas em gênero e sexualidade.

Uma estratégia comum é a realização de eventos, fóruns, seminários, oficinas, rodas de conversa, palestras, bienais e mutirões. Essas ações podem ser caracterizadas como “mobilização por causas temáticas”. Elas buscam formar profissionais da educação nas temáticas, mobilizando-as/os para promover os direitos humanos e uma educação para a diversidade, transmitindo e construindo conhecimentos, orientando e convencendo sobre a importância de problematizar e desconstruir preconceitos e desigualdades contra mulheres e pessoas LGBTQ+. Promover eventos, como os descritos, possibilita alcançar mais profissionais de uma só vez e com isso difundir instrumentos, informações e procedimentos que devem ser considerados e adotados pela escola. Também aumenta a chance de os conhecimentos serem multiplicados para mais pessoas a partir de quem participou do evento.

Verde enfatizou que temas como machismo, patriarcado, sexismo, feminismo, diversidade sexual e outros foram acionados para fazer a formação de profissionais da educação. Foram organizadas “Rodas de Conversa sobre Educação em Gênero e Sexualidade”

em várias escolas das 14 Coordenações Regionais de Ensino. Outra estratégia foi a realização de dois “Seminários de Educação em Gênero e Sexualidade”, sendo um em 2012 e outro em 2013 (ver Anexo B). As rodas de conversa⁴² possibilitavam estar diretamente nas escolas, tendo em vista que quem costumava participar dos seminários, conforme relatou, em sua maior parte eram pessoas feministas e LGBT+ ou que estavam na luta antissexista e contra a LGBTfobia e tinham sensibilidade e entendimento para com as questões feministas e LGBT+. Por isso, decidiu intensificar as rodas de conversa nas escolas. Essas rodas ocorreram com frequência entre 2012 até início de 2016, período em que Verde atuou na SUBEB.

Segundo Verde, as rodas de conversa permitiam a interação entre docentes da escola, que debatiam entre si e chegavam a encaminhamentos conjuntamente sobre os aspectos que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade. Em 2019, acompanhei uma roda de conversa que a professora realizou atendendo a um convite de numa escola pública de Ceilândia-DF, sem ela está representando a SUBEB. O que percebi foi que há mobilização de gestões escolares para trabalhar os temas de gênero e sexualidade, e existem docentes que consideram importante essa formação para si e estudantes. Contudo, nessa formação, docentes ressaltaram que não têm tratado essas temáticas com estudantes porque muitas famílias não querem. Além do receio de conflitos com as famílias, há docentes que compartilham da crença de que tratar dessas temáticas é interferir numa educação que “cabe à família” orientar, como manifestou um professor. A professora Verde foi enfática ao afirmar que há legislações que permitem a abordagem dessas temáticas e que docentes não podem se omitir.

Outra estratégia foi o Projeto Fazendo Gênero nas Escolas, realizado em parceria entre a Secretaria de Estado da Mulher e a SEEDF, que realizou o “Mutirão Rede Mulher de Informação, Formação e Cidadania”. O projeto aconteceu entre 2013 a 2014, segundo Relatório de Gestão 2012/2014 da CEDIV. Em 2013, começou a ser planejado o Projeto Abayoeira que foi incorporado ao I Plano Distrital de Políticas para as Mulheres. O projeto visou transversalizar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, educação patrimonial, educação do campo, política sobre drogas, entre outras, por meio de várias estratégias, como rodas de conversa, oficinas, inventários, diagnósticos, entre outras. O projeto fez ações de formação de docentes, coordenadores intermediários e estudantes. Mas encontrou dificuldades de articulação interna e falta de recursos humanos em 2015, em razão das mudanças ocorridas com a transição de governo.

⁴² A denominação “rodas de conversa” denota uma atividade que é diferente da “palestra”, em que uma pessoa fala e as outras escutam. Nas rodas de conversa é previsto espaço para interação e debate entre participantes.

Outra ação foi o Fórum Articulado - Polo Chico Mendes, ou Fórum da Diversidade: Chico Mendes, que de forma regionalizada buscou levar a discussão sobre a diversidade e os direitos humanos para profissionais da educação, com vários enfoques: étnico-racial, religiosidade, gênero e sexualidade, entre outros. Essa ação ocorreu em 2016, com realização de palestras com especialistas, dentre elas, uma chamada "As Transversalidades da Sexualidade", ocorrida em Ceilândia-DF (ver Anexo D). Esse evento foi uma parceria entre a SUBEB e as equipes da Unidade de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino. Vermelha foi uma das palestrantes desse fórum. Azul foi uma das organizadoras.

Nesse mesmo ano, haveria outro fórum com temática de orientação sexual e diversidade de gênero no Plano Piloto, mas, segundo Azul, “não deu certo o agendamento” do local que ficou sob responsabilidade de outra pessoa. Perguntei se havia alguma relação com o preconceito perante a temática. Ela disse que se teve foi velado. E ressaltou que em razão do contexto sociopolítico cada vez mais conservador, não foi possível continuar esse trabalho em 2017. Contudo, em 2017 ou 2018, não soube precisar, conseguiram fazer o primeiro Seminário da Visibilidade Trans, com muita dificuldade e vencendo preconceitos desde profissionais da educação até do subsecretário de educação básica, conforme o relato abaixo. O movimento LGBT+ local participou dessa ação.

Aí uma colega, assim: “uhum, vim lá do Gama para isso, não sei o que”. Então, assim, a gente teve resistência sim. E resistência até do próprio subsecretário, da própria gestão de não querer fazer. Aí a nossa coordenadora: “não a gente faz com uma coisa menor e tal”. Entendeu? Então, assim, não tinha assim uma abertura era muito... não era não assim, entendeu? Era meio que caçando caminhos. E a gente falava da importância, defendendo e tal, mas a gente teve essa história aí (Professora Azul, 23/01/2020).

A ação dessas professoras e professores é “abrindo” e “caçando caminhos”, ou seja, o que Brandão (2017) e Abers (2019) chamam de “perseguir oportunidades para defender causas contenciosas”. No caso, perseguem oportunidades e fazem mobilizações para defender uma educação para a diversidade e os direitos humanos, engajando-se na defesa de uma educação em gênero e sexualidade e das causas feministas e LGBT+, buscando emplacar ações nessa área. Nessas mobilizações, encontram preconceitos e resistências tanto de profissionais da educação quanto das chefias hierárquicas, ou seja, se deparam com a cultura de sexismo, machismo, racismo e LGBTfobia que permeia toda a sociedade brasileira.

Para promover a educação em gênero e sexualidade, as práticas de perseguir oportunidades e mobilizações por causas são acionadas frequentemente pelas/os docentes deste campo. Um exemplo disso é uma orientação pedagógica que há anos tentam publicar para direcionar o trabalho com as relações de gênero e diversidade sexual na SEEDF. Em 2012,

havia a proposta do Caderno Temático de Operacionalização do Projeto Político Pedagógico da SEEDF chamado “Entendendo Gênero e Sexualidade na SEDF” que deveria ser lançado em 2013, mas não foi. A partir de 2015, a nova equipe elaborou a orientação pedagógica “Educação para a Equidade de Gênero e Diversidade Sexual”, mas em razão do contexto do Escola Sem Partido e da “ideologia de gênero”, a parte sobre diversidade sexual foi retirada pelas instâncias superiores da SEEDF e documento mudou a vertente, sendo refeito. O nome foi alterado para “Empoderamento Feminino e Combate ao Machismo”.

No início de 2020, houve uma mudança na gestão da SUBEB. Com isso, a equipe da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade sentiu “ares diferentes”. Nessa época, a orientação pedagógica “Empoderamento Feminino e Combate ao Machismo” estava sendo analisada pelo Gabinete da SEEDF para ser definitivamente publicada. Ao perceber os novos ares, a equipe imprimiu duas vias: a versão anterior relativa à orientação “Educação para a Equidade de Gênero e Diversidade Sexual” e a versão refeita sobre “Empoderamento Feminino e Combate ao Machismo”. Violeta exemplificou a estratégia de ação: “imprimimos as duas versões e levamos para o Gabinete, porque queríamos que analisassem qual delas que pode ser publicada. Porque, talvez, se insistirmos um pouco, a versão mais completa é aprovada e publicada” (28/01/2020).

Muitas estratégias desse grupo de docentes envolvem a criação de orientações, diretrizes, a escrita de documentos oficiais e elaboração de sugestões de atividades sobre relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Em março de 2020, em razão do Dia Internacional da Mulher, a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB fez o documento “Sugestões pedagógicas”, com várias propostas de atividades para profissionais da educação. Uma das entrevistadas que trabalhou na época do governo Agnelo Queiroz (2011-2018) enviou-me o documento e disse: “olha que fera! Na nossa época pensamos em fazer isso, mas ficamos só com as diretrizes do artigo 26-A da LDBEN” (Anotações de campo, Conversa por WhatsApp, 06/03/2020). Recentemente, em outubro de 2020, esse coletivo de atores produziu e lançou o “Caderno Orientador sobre Convivência Escolar e Cultura de Paz” (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Nesse caderno aparecem orientações sobre gênero e sexualidade, com definições sobre LGBTfobia, orientação sexual, identidade de gênero, feminicídio, nome social, entre outras.

Outra orientação chama-se “Orientações sobre o uso dos banheiros por estudantes trans – travestis, transexuais e transgêneros – nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” que é enviada para gestores escolares, indicando que o uso do

banheiro deve respeitar a identidade de gênero. Laranja relatou sobre as escolas que não respeitam a identidade de gênero na hora de usar o banheiro:

tinha estudante trans que não podia usar nenhum banheiro, nem banheiro de professor podia usar, poxa! Que não deixava... a gente tinha que ir lá, sentar com um grupo de professores, discutir, mostrar que era um direito do aluno ou da aluna escolher qual banheiro que queria usar. Podia escolher. É um direito (Professora Laranja, 04/11/2019).

Azul e Violeta não conseguiram lançar a orientação sobre os banheiros, no sentido de enviar para todas as escolas por meio de Circular via Sistema Eletrônico de Informações (SEI). As orientações eram enviadas estrategicamente para escolas que identificavam ou sabiam que existiam estudantes trans. Azul enfatizou que para construir essas orientações foram feitas articulações com o movimento LGBTQ+ do Distrito Federal porque são pessoas e grupos que têm experiência de causa, lugar de fala e sabem dizer qual é o melhor procedimento a ser adotado nesse caso.

As estratégias criadas por docentes da SUBEB costumam ser planejadas em planos de ação que confeccionam anualmente. Esses planos são feitos considerando as metas previstas do Plano Distrital de Educação (PDE-DF), assim como o Mapa de Programas e Projetos relacionados ao Plano Plurianual (PPA) e o Planejamento Estratégico da SEEDF.

A equipe da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB, de acordo com Violeta, “trabalha por iniciativa e por demanda”. Por iniciativa, é quando a equipe por conta própria planeja e desenvolve ações para formar profissionais da educação e promover os direitos humanos e a educação para a diversidade. As pessoas da equipe são muito demandadas para ir às escolas fazer formações, seja quando a escola enfrenta alguma dificuldade que precise realizar a “mediação de conflitos”, seja para participar de ações e eventos que a escola promove. Nas demandas relacionadas a mediação de conflitos, fazem reunião na escola e acompanhamento do caso. Além disso, fazem visitas as escolas. A mediação de conflitos e as visitas as escolas foram sinalizadas também pela professora Laranja como prática de atuação da SUBEB. Ela comentou que muitas mediações envolveram conflitos com relação a falta de respeito quanto ao uso do nome social e ao uso dos banheiros de acordo com a identidade de gênero. As consultorias e assessorias para as escolas e profissionais da educação que desenvolvem projetos sobre diversidade e direitos humanos ou querem desenvolver são outras estratégias de trabalho da SUBEB.

Na SUBEB, docentes dividem-se internamente por pautas das diversidades e dos direitos humanos. Geralmente, a divisão considera a área de formação e especialização docente. Assim, cada pessoa fica responsável de acompanhar uma pauta que guarda relação com sua

experiência e também para que o trabalho tenha capacidade de responder as demandas, que são enormes. Assim, Violeta ressaltou que “não tem uma pessoa que cuida da questão da LGBTfobia”. Qualquer articulação e ação nesse sentido seria ela mesma a responsável por conta do seu conhecimento da temática. Inclusive, se integrou a um coletivo LGBTQ+ para estar envolvida, trocar informações e buscar apoio e parcerias.

Também observamos o uso de redes sociais digitais por parte de docentes que atuam tanto na SUBEB quanto na EAPE: Blog, Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outros. Essas estratégias são usadas geralmente para divulgar o trabalho realizado ou para mobilizar pessoas para participar das ações. No ano de 2020, em função da pandemia da COVID-19, ocorreram atividades formativas virtuais, com transmissões síncronas por meio de Google Meet e Youtube. Nessas estratégias, observamos a prática de mobilização de atores externos, ou seja, “mobilizar atores e recursos fora do governo para apoiar ou fazer avançar uma agenda específica” (FERREIRA, 2016, p. 68).

Geralmente, a mobilização de atores e recursos externos visa estreitar laços de solidariedade, amizade e cooperação com os movimentos sociais, no sentido de incluí-los nas ações institucionais para que possam contribuir, contar experiências e ajudar na formação de profissionais de educação. Há também a mobilização de atores internos ao governo, seja da própria SEEDF ou de outros órgãos, além de atores políticos. A inclusão de atores externos ou internos nas ações desenvolvidas pela EAPE e SUBEB é uma forma de criar ou solidificar as redes sociais e as parcerias. Nesse ponto, cabe reforçar que muitos projetos e políticas desenvolvidos pela SUBEB e pela EAPE são desenvolvidas em parceria com órgãos do governo federal e do Distrito Federal, atores dos espaços de participação social que frequentam e redes sociais, como abordaremos nas duas próximas e últimas seções deste capítulo.

5.7 Atuação em espaços de participação social

De acordo com Ferreira (2016, p. 104), “a dinâmica dos espaços institucionalizados de participação social envolve a possibilidade de poder influenciar políticas públicas, a ação de promoção de tais espaços ou a iniciativa de participar deles mostra-se uma prática ativista”.

Algumas de nossas entrevistadas ocuparam espaços de participação social como forma de poder influir em temas que militam. A participação nesses espaços institucionalizados foi facilitada, muitas vezes, pelo fato de atuarem com políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, sendo escolhidas para representar a SEEDF.

Verde participou em conferências de políticas públicas para as mulheres e população LGBT+ no Distrito Federal. Também foi conselheira do Conselho Distrital de Políticas para as Mulheres, representando a SEEDF. Verde comentou que quando a Secretaria de Mulheres percebeu que profissionais de educação e estudantes da SEEDF eram “o público” de suas ações, articulou para levá-la para dentro do Conselho para as duas secretarias ficarem mais próximas e desenvolvessem ações conjuntas. Entusiasmada, Verde disse: “e eu ganho uma cadeira lá para poder atuar no Distrito Federal inteiro” (16/01/2020).

Azul participou de conselhos, comissões intersetoriais e grupos de trabalho relativos as temáticas de diversidade e direitos humanos, tais como Conselho de Políticas de Drogas, Conselho de Assistência Social, Comissão Intersetorial para Discussão, Acompanhamento e Proposição do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal e Grupo de Trabalho para a Elaboração da Política de Escolarização da População em Situação de Rua.

Laranja integrou o Fórum Distrital de Educação do Distrito Federal. Atuou para incluir e manter trechos sobre diversidade e direitos humanos no texto base do Plano Distrital de Educação. Para além disso, comentou que atuou em reuniões e sessões plenárias no Conselho de Educação do Distrito Federal para influir quando quiseram modificar a Resolução nº 01/2012, que estabelecia os “direitos da mulher e outros recortes de gênero” como conteúdo obrigatório no currículo da SEEDF. Segundo ela, “a gente teve que levar esse debate para dentro do Conselho e a gente conseguiu manter essa recomendação de trabalhar os direitos das mulheres e outras questões de gênero” (Professora Laranja, 04/11/2019).

A professora Violeta ressaltou que as ações desenvolvidas na SUBEB envolvem participações e articulações com instituições participativas, tais como o Comitê de Combate às Drogas e o Conselho de Direitos dos Idosos.

Identificamos vários espaços de participação social⁴³ em que as professoras transitaram. Embora existam espaços que não se direcionem ao tratamento de questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, há representação da SEEDF em muitos deles e há representação de movimentos sociais distritais. Isso gera redes sociais que se organizam para incidir em ações públicas e produzir estratégias para enfrentar os problemas sociais do sexismo, do machismo e da LGBTfobia.

⁴³ Tais como: Conselho de Defesa dos Direitos do Negro, Conselho Distrital de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho de Política sobre Drogas do Distrito Federal, Conselho Distrital LGBT, Fórum de Educação para as Relações Étnico-raciais do Distrito Federal, Comitê Intersetorial de Promoção dos Direitos e da Cidadania da População LGBT, Fórum Distrital de Educação, Conselho Distrital de Juventude, entre outros.

Na próxima seção, destacaremos algumas redes sociais, parcerias e relações institucionais existentes no Distrito Federal para desenvolver ações públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, na perspectiva da educação em gênero e sexualidade.

5.8 Redes sociais, parcerias e mobilização externa e interna

As políticas públicas de educação em gênero e sexualidade têm sido coordenadas de forma coletiva a partir das redes sociais e parcerias constituídas no território do Distrito Federal, em que se integram essas professoras e professores que são mais afeitas/os à essas temáticas, e que atuam como gestoras/es proativas/os da educação antissexista, antirracista e contra a LGBTfobia. A construção desta ação pública requer que tais gestoras/es tenham capacidade relacional, de articulação e mediação, buscando congregar diversas pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil, estabelecendo parcerias internas e externas com órgãos e secretarias do governo, seja no nível distrital ou no federal. E, de fato, elas/eles têm habilidade técnica, gerencial e política, incluindo habilidade de mediação para fazer interlocuções socioestatais. São muitas articulações que gestoras/es da EAPE e SUBEB fazem com outras organizações, redes e movimentos e vice-versa, para produzir ações de educação em gênero e sexualidade.

As conferências distritais e nacionais de políticas públicas para LGBT+, mulheres, igualdade racial e outras áreas temáticas foram propícias para a conexão e interação entre muitas pessoas, grupos e organizações. Elas possibilitaram construir encontros entre atores com diversas vinculações, que transitam na burocracia estatal, em redes de movimentos sociais, nas universidades, etc. As pessoas acabaram conhecendo outras que compartilham interesses, valores e crenças em comum em torno dessas causas. Assim, mantiveram contato, esporádico ou permanente, a fim de construir, promover, apoiar e emplacar ações voltadas para educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual. Docentes da EAPE e da SUBEB fazem uso dessas redes sociais constituídas, acionando a prática de “mobilização de atores e recursos externos” (FERREIRA, 2016), para apoiar ou fazer avançar uma agenda específica ou várias agendas, como é comum no caso desta ação pública.

No caso, a mobilização de atores não é só fora do governo ou da administração pública, mas também dentro. Além das conferências, existem no Distrito Federal os conselhos de políticas públicas, comissões, sindicatos, partidos políticos, fóruns, comitês, reuniões intersetoriais, seminários, eventos temáticos, cursos, organizações de movimento social, universidades, audiências públicas, entre outros, que favorecem com que diferentes atores, com

múltiplas filiações, se reúnam, troquem informações e estabeleçam conexões, formando redes sociais. Essas redes sociais são essenciais para a construção da ação pública de educação em gênero e sexualidade no contexto do Distrito Federal. Além de atuarem politicamente para incidir sobre as mudanças institucionais, políticas e estratégias de governo, circulam e constroem conhecimentos e aprendizagens, difundem ideias, criam estratégias e mantêm em atividade esta ação pública, independente de governos. Assim, resistem às mudanças internas e externas, empoderam-se, apoiam-se e ressignificam cotidianamente o ativismo e suas identidades individuais e coletivas.

Em todas as entrevistas, perguntamos a respeito de quem são os atores parceiros que colaboram e fazem alianças para o desenvolvimento da ação pública de educação para a diversidade sexual e de gênero no âmbito da SEEDF. Foi possível verificar uns atores coletivos e individuais, estatais e não estatais, sinalizando a existência de aliados que se encontram dispersos em diferentes setores e organizações do Distrito Federal, mas que se reconhecem enquanto parceiros na luta contra a LGBTfobia, o sexismo, a misoginia, o machismo e o racismo. Assim, desenvolvem ações colaborativas e intersetoriais, algumas esporádicas e outras mais sólidas e duradouras. Os relatos coletados indicaram que são muitos movimentos sociais, órgãos do governo distrital e federal, entre outros. No quadro 5 estão indicadas todas as parcerias citadas por cada coparticipante.

Quadro 5 – Redes, parcerias e relações institucionais citados pelo grupo coparticipante

FONTES	ATORES COLETIVOS E INDIVIDUAIS
Professora Vermelha	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (UnB) • Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG)/Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)/Universidade de Brasília • Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal • Ministério da Educação/SECADI • Movimento LGBT do Distrito Federal • Deputada Érica Kokay
Professora Laranja	<ul style="list-style-type: none"> • Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) • Secretaria de Estado da Cultura do Distrito Federal • Fundação Palmares • Ministério da Cultura • Movimentos sociais, incluindo movimento LGBT+ do Distrito Federal • Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal (SEDEST) • Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal • Universidade de Brasília (UnB) • Comitê Intersetorial de Políticas Públicas de Promoção dos Direitos da Cidadania LGBT
Professor Amarelo	<ul style="list-style-type: none"> • Sinalizou diálogo com Serviço Social do Comércio (SESC)
Professora Verde	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Direitos da Mulher do Distrito Federal • Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal • Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF) • Universidade de Brasília (UnB) • Fórum LGBT+ do Distrito Federal e Entorno

Professora Azul	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMITDH) • Núcleo de Gênero/ Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) • Programa Mulheres Inspiradoras • Universidade de Brasília (UnB) • Movimentos sociais, incluindo Movimento LGBTQ+ do Distrito Federal
Professora Violeta	<ul style="list-style-type: none"> • Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) • Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) • Universidade de Brasília (UnB) • Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS) • Secretaria de Estado da Mulher • Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF) • Defensoria Pública • Deputado Fábio Félix • Comitê de Combate às Drogas • Conselho dos Direitos dos Idosos • Delegacia Especial de Repressão aos crimes por discriminação racial, religiosa ou por orientação sexual ou contra a pessoa idosa ou com deficiência (DECRIN)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Desses diversos atores coletivos e individuais, percebemos que há cinco atores coletivos que se repetiram ao considerarmos as indicações realizadas pelo grupo entrevistado, são eles: Universidade de Brasília, Secretaria de Estado da Mulher (que teve outras denominações ao longo de 2011 a 2020), Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Sindicato dos Professores do Distrito Federal e Movimento LGBTQ+ do Distrito Federal. O fato desses atores terem sido indicados por mais de uma pessoa parece revelar alianças e articulações que são mais frequentes neste campo. Além desses, identificamos atores por meio da observação no curso Cine EAPE. Em alguns dias, participaram pessoas convidadas, contando suas experiências de pesquisa, vida e militância. Percebemos muitas pessoas ligadas à Universidade de Brasília, mas que demonstraram estar conectadas a redes de diversos movimentos sociais, tais como o movimento feminista e LGBTQ+ do Distrito Federal⁴⁴.

Quadro 6 – Redes sociais identificadas pela observação no Cine EAPE

FONTES	ATORES COLETIVOS E INDIVIDUAIS
Observações e no Cine EAPE	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento indígena, negro, feminista e LGBTQ+ • Universidade de Brasília • Atores políticos (deputados distritais, federais e governadores e partidos políticos)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

⁴⁴ Há muitos grupos, organizações e redes do movimento feminista e LGBTQ+ no Distrito Federal. O estudo de Rodrigues (2013) contou a história do movimento feminista do Distrito Federal a partir da década de 1980 até 2000. Já o estudo de Joyce (2010) contribuiu para o conhecimento das redes do movimento LGBTQ+ do Distrito Federal e suas articulações para construir políticas públicas para LGBTQ+. Contudo, já tem um tempo que esses estudos foram realizados e muitos grupos e organizações deixaram de existir ou foram reformulados. Logo, faltam mais estudos que mapeiem as redes do movimento feminista e LGBTQ+ no Distrito Federal.

Dentre os atores, destacamos a Secretaria de Estado da Mulher⁴⁵ que foi citada como uma principal parceira. A parceria entre essa secretaria e a SEEDF foi forte durante o governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), elaborando e desenvolvendo muitas ações conjuntas⁴⁶. A parceria variou depois desse governo, mas se manteve. Foi citada como um órgão que “puxa” pautas, mobilizando e articulando outras secretarias de governo, movimentos sociais e espaços de participação social, assim como criando encontros para socialização de conhecimentos e parcerias para realização de projetos e ações integradas. Além de fazer articulação entre as secretarias do governo para coordenar as políticas públicas para as mulheres, a pasta também se dedica as políticas públicas para a população LGBT+. Em 2015, ocorreram duas “Reunião Intersetorial”, sendo uma em 9 de fevereiro e outra em 16 de março (ver Anexo D). Nessa época integrantes do movimento LGBT+ do DF ocupavam cargos na Coordenação de Promoção de Direitos da Diversidade (COVIV). Três das nossas entrevistadas estiveram presentes, representando a SEEDF: Laranja, Vermelha e Verde.

Da última reunião intersetorial, que contou com a participação da sociedade civil, surgiu a demanda de formação de comissões temáticas, sendo uma comissão específica para a educação com objetivo de discutir assuntos relacionados ao ensino, pesquisa, serviços e políticas educacionais para a inclusão e permanência de LGBT+ nos espaços de ensino-aprendizagem e formação, como escolas, faculdades e universidades e construir ações e agendas conjuntas entre secretarias, orientadas pelos encaminhamentos das demandas das II Conferência Distrital LGBT (2011). Nesse sentido, a Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (CEDHD) e a Coordenação de Promoção de Direitos da Diversidade (CODIV) articularam-se e propuseram um encontro específico para apresentar e debater as diretrizes contidas no eixo da educação do relatório da referida conferência e realizar consulta sobre o interesse de formar essa comissão. Esse encontro foi realizado no dia 4 de maio de 2015 na CEDHD e teve participação de professoras/es, pesquisadoras/es e representantes de

⁴⁵ O governo distrital de Rodrigo Rollemberg fundiu três secretarias da gestão administrativa anterior. A partir de 2015, a Secretaria de Estado da Mulher passou a ser Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal. Em outubro de 2015, foi fundida com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e Social e a Secretaria de Estado do Trabalho e do Empreendedorismo, sendo sua denominação alterada para Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015e).

⁴⁶ A parceria entre essas duas secretarias rendeu alguns frutos e projetos, tais como: a Resolução nº 01/2012 e a Recomendação nº 02/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal; o “Jogo da Mulher”, que é um jogo de cartas de baralho ilustrado que visou promover a igualdade de gênero e divulgar os serviços especializados do Distrito Federal de atendimento às mulheres vítimas de violência. O jogo fez parte do projeto “GDF fazendo gênero nas escolas” e dez mil exemplares foram disponibilizados para estudantes e profissionais da educação do Distrito Federal. Integrou nesse projeto também o Mutirão Rede Mulher de Informação, Formação e Cidadania.

secretarias de estado do Distrito Federal e núcleos de pesquisa universitária que atuam em prol das agendas feministas e LGBTQ+.

Outro ator coletivo relevante é a Universidade de Brasília (UnB), que foi indicada como uma das principais parceiras na formação de profissionais da educação. A UnB realiza cursos de extensão, graduação e pós-graduação voltados para a formação docente em direitos humanos e diversidade por meio da Faculdade de Educação (FE/UnB) e de outros departamentos. Também há projetos de extensão e grupos de pesquisas da UnB que se mobilizam para levar essas discussões para profissionais da educação e estudantes do Distrito Federal. Entre 2012 a 2015, a FE/UnB desenvolveu outra edição do curso Gênero e Diversidade na Escola (sua primeira oferta foi no ano de 2009). Todas tutoras a distância do curso eram docentes da SEEDF atuantes na EAPE ou na SUBEB. Dentre elas, Laranja, Vermelha e Verde.

As parcerias com o movimento LGBTQ+ do Distrito Federal foram citadas genericamente por todas as professoras, sem especificar os nomes dos grupos locais⁴⁷. Vermelha relatou a existência de parceria entre a EAPE e organizações não-governamentais do movimento LGBTQ+ em cursos de formação continuada de profissionais da educação vinculados ao Brasil Sem Homofobia no passado. Verde indicou ter participado de “grupos LGBTQ” e do “Fórum LGBTQ”. Violeta disse ter entrado num “coletivo”. Azul narrou que a SUBEB fez parcerias e consultas com o movimento LGBTQ+ em algumas ações. Laranja disse não se lembrar de nomes dos grupos participantes em ações “porque eram muitos movimentos”. Em geral, docentes da EAPE e da SUBEB constituem as parcerias com os movimentos sociais mediante participação e organização de eventos (seminários, semanas, etc.), participação no Fórum LGBTQ+, diálogos em conselhos de políticas públicas, ações de

⁴⁷ Por informações verbais, descobrimos que há os seguintes grupos e instituições do movimento LGBTQ+ do Distrito Federal: Associação do Núcleo de Apoio e Valorização à Vida de Travestis, Transexuais e Transgêneros do Distrito Federal e Entorno (ANAVTrans), Tcolettive, União Libertária de Pessoas Trans e Travestis (ULTRA), Aliança Nacional LGBTI, Instituto LGBTQ+, Jovens Unidos por Direitos Humanos (JUDIH-LGBT), Distrito Drag, Trans Resistência, Coturno de Vênus, Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), Coletivo de Pessoas Não-Binárias do DF e Entorno, Ministério Nação Ágape, Casa Rosa, Grupo Mães pela Diversidade, Coletivo Afrobixas, Coletivo de Escritorxs LGBTQ do Distrito Federal e Entorno (CELGBT-DF), Estruturação – Grupo LGBTQ de Brasília, Companhia Revolucionária Triângulo Rosa, Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG/UnB), Fórum de Lutas LGBTQI+ e demais dissidências do DF e Entorno, Fórum de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Distrito Federal e Entorno (Fórum LGBTQ/DFE), Associação da Parada LGBTQ do Distrito Federal, Centro LGBTQS+ de Brasília, Centro Brasiliense de Defesa dos Direitos Humanos (Centrodh), Rede Distrital Trans, Grupo Fênix (Planaltina), Grupo Cores (Ceilândia e Taguatinga), Grupo Amizade (Gama), Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CEDECA-DF), Núcleo LGBTQ da Rede-Afro, Associação de Defesa dos Direitos Humanos da População LGBTQ do Distrito Federal (ACLGBT/DF), Federação LGBTQ do Distrito Federal e Entorno, Associação de Educação do Homem do Amanhã do Brasil (HABRA). Não sabemos se todos os grupos estão atuando. Há grupos antigos que não estão mais em atividade, quais sejam: Klaus – Grupo Universitário pela Promoção de Cidadania LGBTQTT, Ações Cidadãs em Orientações Sexuais (Acos), Liga Brasileira de Lésbicas do DF (LGL-DF) que depois passou a ser chamar Sapataria, Elos - Grupo LGBTQ do Distrito Federal e Entorno (reconfigurado atualmente enquanto JUDIH-LGBT), Grupo Homossexual Beijo Livre (primeiro grupo LGBTQ+ do DF) e outros.

formação continuada na EAPE e na SUBEB, encontros em protestos e marchas, entre outros eventos.

Neste campo, não há somente parcerias entre secretarias de governo e sociedade civil organizada, há também tensões e conflitos. Há órgãos públicos, movimentos sociais e atores políticos que cobram ações por parte da SUBEB, como é caso do MPDFT, deputados distritais, Defensoria Pública, Tribunal de Justiça e movimento LGBTQ+, como disse a professora Violeta. A professora citou que foi promulgada a Lei nº 6.367, de 28 de agosto de 2019⁴⁸, que dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal e em dezembro a Diretoria recebeu um ofício da Câmara Legislativa do Distrito Federal que buscava saber o que o órgão estava fazendo para implementar a legislação. Ela enfatizou que o movimento LGBTQ+ do Distrito Federal cobra ações em audiências públicas, mas ressaltou que muitas demandas não são atendidas porque não existe legislação que “obrigue” a implementar ações. Assim, por mais que articulem e tentem atender ao máximo as demandas, às vezes, encontram limitações institucionais. E ressaltou que se muitas demandas fossem institucionalizadas e previstas em lei seria mais fácil implementá-las porque “difícilmente a Secretaria vai receber uma demanda oral” e, segundo ela, é preciso institucionalizar, criar leis que obriguem a SEEDF a cumprir.

Sem dúvidas, há no Distrito Federal outras secretarias, órgãos públicos e entidades da sociedade civil que constituem uma ampla rede de atores que se articulam para promover ações para promoção dos direitos humanos da população LGBTQ+, das mulheres e das pessoas negras. No entanto, muitas relataram não lembrar os nomes pelo fato de não estar mais coordenando as ações na SUBEB e na EAPE e por existir muitos parceiros. Sabendo que os processos de ação coletiva são diversos, há que pesquisar melhor que trocas, alianças, redes e parcerias ocorrem neste campo. Parece-nos que nestes laços entre gestoras e gestores proativos da EAPE e SUBEB e nas alianças que fazem com determinados atores, mesmo variando ao longo de tempo, há o sentimento de compartilhamento de uma identidade coletiva e de um compromisso com uma mobilização coletiva mais ampla. Nesse sentido, cabem mais estudos que trabalhem em uma perspectiva de redes e que investiguem mais a fundo essas interações e faça o mapeamento da rede de atores no Distrito Federal que a partir do interesse coletivo de incidir e construir políticas públicas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual. Esperamos ter contribuído para sinalizar alguns desses atores.

⁴⁸ O Projeto de Lei nº 233/2019 que originou essa legislação foi aprovado em março de 2019, mas foi vetado pelo governador Ibaneis Rocha. Em agosto de 2019, deputados/as distritais derrubaram o veto e promulgaram a lei. Disponível em: <https://fabiofelix.com.br/lei-maria-da-penha-nas-escolas/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

6 MUDANÇAS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS: IMPACTOS E RESISTÊNCIAS

Este capítulo tem por objetivo responder ao último objetivo específico que pretendeu analisar como a atuação e os resultados do ativismo institucional de professoras proativas e professores proativos da EAPE e da SUBEB foram afetados a partir de 2015 por diversos fatores internos e externos, tais como o avanço do conservadorismo através das mobilizações feitas pela Bancada Evangélica e pelo Escola Sem Partido no curso de tramitação do Plano Nacional e Distrital de Educação, as transições de governo distrital e federal, as mudanças político-institucionais, o gerenciamento da burocracia e as intervenções da chefia do Poder Executivo distrital. Busca compreender como esses fatores criaram obstáculos de diferentes naturezas para produzir ações públicas de educação em gênero e sexualidade na SEEDF.

O capítulo está estruturado em três seções. A primeira seção contextualiza as mudanças institucionais na SUBEB e na EAPE a partir de 2015, relacionando à conjuntura federal e distrital, e analisa as interpretações das entrevistadas e do entrevistado sobre esse contexto que impôs restrições à ação e ao ativismo institucional. A segunda seção visa refletir sobre a realidade enfrentada por docentes ativistas de direitos humanos das causas feministas e LGBT+, marcada por um clima de medo, censura, perseguição e difamação. A terceira seção analisa como docentes modificaram suas formas de atuação para sobreviver a conjuntura política conservadora sem serem perseguidas/os ou difamadas/os, buscando proteger as ações da EAPE e da SUBEB de críticas de movimentos anti-igualitários e, estrategicamente, continuar o ativismo e a formação de profissionais da educação para promoção dos direitos humanos e das diversidades, especialmente, de gênero e sexualidade.

6.1 O período a partir de 2015: as mudanças político-institucionais e os obstáculos

O ano de 2015 foi marcado pela transição de governo no Distrito Federal, em que Rodrigo Rollemberg (2015-2018) assumiu como governador. Segundo Cayres (2015, p. 109),

as transições são momentos envolvidos por disputas, tensões e inseguranças: atores tentam cravar temas na agenda de governo, alianças são (re)feitas, eixos e focos são (re)enquadrados, estruturas são modificadas, diferentes princípios são confrontados, cargos são remanejados, nomeações são realizadas.

O ano de 2015 foi marcado também pela continuação dos confrontos políticos entre os movimentos feministas e LGBT+ e os movimentos anti-igualitários (entenda-se movimento cristão pró-vida e pró-família organizados enquanto Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional, bem como enquanto outras frentes e alianças em níveis estaduais,

municipal e distrital, o movimento Escola Sem Partido, entre outros). Foi um período em que esses últimos estavam fortemente mobilizados para “combater” o que chamaram de “ideologia de gênero” nos planos de educação em níveis estaduais e municipais, incluindo no Distrito Federal. No governo federal, a chapa de Dilma Rousseff e Miguel Temer foi reeleita com 51,64% dos votos válidos no país. A chapa de Aécio Neves e Aloysio Nunes Ferreira obteve 48,36% dos votos válidos. O aumento de impostos, luz, gasolina, o avanço da Operação Lava Jato, a oposição não aceitando a derrota nas urnas, entre outros fatores, acabou favorecendo os protestos e o descontentamento da população com o governo Dilma. Em meio à crise, surgiram manifestações que, entre outras pautas, demandaram o *impeachment* da presidenta.

No Distrito Federal, no início de 2015, foi criada uma Subsecretaria para Assuntos de Pessoas LGBT dentro da Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos (SEMIDH) (DISTRITO FEDERAL, 2015a). A Bancada Evangélica da Câmara Legislativa do Distrito Federal incomodou-se com a criação do órgão e expressou sua insatisfação para o novo governador, sugerindo a criação de uma Subsecretaria de Defesa dos Valores da Família. Uma semana depois, a SEMIDH foi reestruturada e o nome da subsecretaria foi alterado para Coordenação de Promoção de Direitos da Diversidade (CALZOLARI, 2015)⁴⁹.

Percebeu-se que o ano de 2015 marcou uma mudança no modo como a maioria do grupo entrevistado compreende a SEEDF. Para algumas entrevistadas, a transição de governo distrital significou a desconstrução de inúmeras políticas públicas formuladas no governo de Agnelo Queiroz (2011-2014) em diversos setores do Estado. Na educação distrital, significou a desconstrução do espaço de construção coletiva de diretrizes e políticas para educação em diversidade e direitos humanos, especialmente, para educação em gênero e sexualidade.

E quando eu falei para ti dos problemas políticos, é porque com a mudança de governo, de 2014 para 2015, [...] em 2015, o Núcleo de Gênero e Sexualidade foi extinto. Já com o novo governo. E fiquei lá até 2016. [...] E aí tudo que a gente vinha plantando, na perspectiva de gênero dentro da Secretaria de Educação foi caindo por terra (Professora Verde, 16/01/2020).

A transição governamental reorientou a trajetória de três professoras (Laranja, Vermelha e Verde) e orientou a de uma delas (Azul). Na realidade, a transição orientou a trajetória de Vermelha que passou a atuar na SUBEB, mas reorientou rapidamente porque ela

⁴⁹ Meses depois, um episódio similar ocorreu no âmbito da administração pública federal. Em 9 de setembro do ano de 2015, o Ministério da Educação instituiu um Comitê de Gênero, por meio da Portaria nº 916, que tinha por objetivo propor, articular, monitorar, avaliar e aperfeiçoar políticas públicas educacionais em gênero, sexualidade e diversidade sexual. Em razão da pressão das Frentes Parlamentares Evangélica e Católica, doze dias depois da sua criação, uma nova portaria foi publicada, removendo todas as menções à palavra "gênero" e trocando o nome de "Comitê de Gênero" para "Comitê de Combate à Discriminação".

não permaneceu. A interrupção do governo do PT no Distrito Federal levou a mudança no projeto político da SEEDF, construído com muita luta e participação social pelos movimentos negros, feministas e LGBTQ+ e outros. Daqui para frente explicaremos melhor as mudanças nas estruturas da SUBEB e da EAPE e depois as possíveis interpretações sobre elas.

Em janeiro de 2015, há uma alteração da estrutura da SEEDF, por meio do Decreto nº 36.335, de 28 de janeiro de 2015. A SUBEB, que tinha onze, passou a ter nove coordenações. Nesta diminuição, a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CODH) foram fundidas e reconfiguradas como **Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (COEDHD)**. Dentro dela, a **Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH)** e a **Gerência de Educação em Diversidade (GEDIV)** e seus respectivos núcleos, incluindo o de diversidade de gênero e sexualidade (ver Apêndice C). Porém, a Gerência de Diversidade, Programas e Projetos Especiais (GDPPE) e Núcleo de Programas Especiais – Diversidade (NEP), que existiram na CEDIV, foram extintos (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Em outubro de 2015, há uma nova mudança na estrutura da SEEDF, por meio do Decreto nº 36.828 de 22 de outubro de 2015. A SUBEB, que tinha nove, passou a ter três coordenações. Algumas coordenações anteriores foram fundidas e viraram diretorias, que tinham algumas gerências. Dentre as três novas coordenações, foi criada a **Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino**, com quatro diretorias: Diretoria de Educação Especial, **Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais**, Diretoria de Programas Institucionais, Educação Física e Desporto Escolar e Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais. Essa coordenação aglutinou enquanto diretorias a maioria das coordenações anteriores. Assim, a antiga COEDHD tornou-se **Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais** e as duas anteriores gerências (GEDIV e GEDH) foram fundidas e viraram a **Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GEDHD)**. Todos os núcleos foram extinguidos, inclusive, o voltado para o atendimento a diversidade de gênero e sexualidade. Destacamos que o antigo Núcleo de Educação do Campo passou a ter relevância dentro dessa nova estrutura, virando uma Gerência de Educação do Campo (ver Apêndice C) (DISTRITO FEDERAL, 2015d)⁵⁰.

Houve nova alteração na estrutura da SEEDF em 2016, mas não ocorreram mudanças nas estruturas de coordenação de políticas de educação para diversidade e direitos humanos

⁵⁰ Nessa reestruturação, a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Distrito Federal passou a integrar a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, passando a ser denominada de Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015d).

(DISTRITO FEDERAL, 2016a). Novas mudanças aconteceram em 2017, sob efeito do Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017. A Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino foi denominada **Coordenação de Políticas Educacionais Transversais**. Nisso, a Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais foi denominada **Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade**. Dentro dessa, permaneceram a Gerência de Educação do Campo e a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (ver Apêndice C) (DISTRITO FEDERAL, 2017b).

Esse é o retrato das mudanças na estrutura organizacional e hierárquica da SUBEB que aconteceram e se mantiveram, com pequenas alterações, até os dias atuais (2020). Houve uma reestruturação administrativa no final de 2020. Entretanto, permaneceu existindo a **Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade** e, dentro dela, três gerências: a Gerência de Educação do Campo, a Gerência de Acompanhamento da Socioeducação e a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Quanto às mudanças na estrutura da EAPE, sob efeito do Decreto nº 36.335, de 28 de janeiro de 2015, houve a diminuição de cinco para quatro gerências que existiam dentro da Coordenação Pedagógica (ver Apêndice D). Foram fundidas as duas gerências específicas de formação continuada para carreira magistério e para carreira assistência. Elas foram reconfiguradas como Gerência de Formação Continuada na Educação Básica: Carreira Magistério e Gestão. Os seis núcleos existentes dentro dessa gerência não foram alterados. Entre eles, o **Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva e Orientação Educacional**, que planejou cursos nas áreas citadas em seu nome (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Na nova estrutura da SEEDF, estabelecida pelo Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, todos os núcleos foram excluídos, como foi o caso do Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva e Orientação Educacional⁵¹. A nova estrutura da EAPE passou a ter duas diretorias com três gerências dentro de cada uma, totalizando seis gerências (ver Apêndice D). Entre elas, a **Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas** (DISTRITO FEDERAL, 2015d) que ficou responsável pelos cursos de “Educação para a Diversidade”, “Educação em Direitos Humanos” e “Educação para a Sustentabilidade”. Basicamente é esse o retrato das mudanças na EAPE até os dias atuais (2020), que permanece

⁵¹ Esse núcleo teve outros nomes desde sua criação. Em 2011, foi Núcleo de Programas de Formação em Diversidade, Educação Inclusiva e Gestão. Em 2014, Núcleo de Formação Continuada da Educação Básica - Diversidade/Educação Inclusiva - Orientação Educacional. Em 2015, Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva, e Orientação Educacional (ver Apêndice D).

com três gerências dentro da atual Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa. Dentre elas, a **Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educação e Eixos Transversais** (DISTRITO FEDERAL, 2020c, 2020d).

A interpretação das reorganizações institucionais da SEEDF, em específico na SUBEB e na EAPE, após a transição do governo distrital em 2015 aciona múltiplos fatores, variáveis e processos políticos que se relacionaram e influenciaram as transformações observadas. As mudanças, além de poderem ser compreendidas de diferentes lentes teóricas, foram interpretadas de maneiras diferentes pelas/os docentes que as vivenciaram. Nesse sentido, sintetizamos possíveis interpretações para as mudanças, levando em conta as percepções das cinco professoras e do professor, os dados da pesquisa documental e de campo e alguns referenciais teóricos que mobilizamos nesta pesquisa.

Existia uma orientação economicista do governo, no sentido de cortar gastos que influenciou na modificação da estrutura da SEEDF, reduzindo o número de departamentos, pessoas e cargos comissionados. Isso revelou, por um lado, as influências do paradigma da “Nova gestão pública”, que se expressam conforme Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 31) em “movimentos como de reengenharia, *downsizing*, desburocratização, gerencialismo” que são comuns no setor privado e usados na administração pública. Lembramos que, em meados de 2014, a economia brasileira passava por mudanças, o que levou em 2015 a implementação do ajuste fiscal pelo governo de Dilma Rousseff, com cortes orçamentários, usando o argumento de superar a crise econômica e retomar o crescimento. A professora Laranja informou que os boatos de que existiam muitas coordenações e núcleos dentro da SEEDF e que o “recurso estava escasso” apareceram ainda no final do governo de Agnelo Queiroz (2011-2014).

Então o que, o que eu percebi foi isso: que começaram a colocar a questão do dinheiro, do dinheiro escasso para justificar que não tivessem mais coordenações, mas que sim núcleos, ou gerência, no caso. E gerência, numa estrutura política, elas acabam ficando bem mais restritas, além de diminuir pessoal para trabalhar, que já era pouco, [...] Então, a gente tinha uma demanda muito grande de discussão sobre isso na rede. E ele [Rodrigo Rollemberg] simplesmente com esse argumento de que o recurso era escasso, ia deixar de ter uma coordenação com vários núcleos para virar uma gerência. E, realmente, o que eu ouvi e o que eu percebi no tempo que eu estava lá, era isso: o recurso era escasso e que não tinha necessidade de ter uma coordenação para discutir essas questões – o que eu achei bem um absurdo, mas, enfim. Parece que tudo que a gente fala com relação a essas questões é um absurdo na verdade (Professora Laranja, 04/11/2019).

Parece que no próprio governo de Agnelo Queiroz (2011-2014) existiam controvérsias a respeito dos rumos da política de educação em diversidade e direitos humanos. Entretanto, quem pôs em prática a orientação economicista e fez modificações na estrutura da SUBEB e

EAPE foi o governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018). Verde disse que mesmo sem dinheiro, a equipe da CEDIV correu atrás de pessoas, grupos e instituições para realizar muitas ações. Estava frequentemente nas escolas fazendo rodas de conversa. De acordo com ela, a equipe fez ações na SEEDF que extrapolaram o que imaginavam que poderia ser feito, pois “não era isso que queriam”, como trouxe o relato: “eram todas pessoas muito engajadas para fazer e acontecer, a estarem em escolas e tal, mas não era isso que queriam. Nem no governo Agnelo, não era isso que queriam”.

Porque ela foi criada para existir, mas não para atuar. E a gente atuou, sabe. E aí eu acho que os pensantes da Secretaria viram: “Ai, meu Deus eles podem atuar até sem dinheiro, então “crã”, @vamos abafar isso aqui@, vamos extinguir, porque se até sem dinheiro eles atuam, então a gente não pode dar assa, né? Então vamos **acabar** com a diversidade enquanto Coordenação, ela não existe, ela agora passa a ser uma **Gerência** de tudo aí inclui socioeducação, não, Diretoria né, aí coloca socioeducação, diversidade, questão étnica, todas as questões dos eixos transversais são colocadas nessa Direção, que também tem Educação do Campo, que é outra coisa que também não é para existir porque pessoas do campo praticamente não existem mais, né. E vamos ver se eles não fazem nada (Professora Verde, 16/01/2020).

No governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), a primeira alteração na estrutura da SEEDF, em janeiro de 2015, resultou no achatamento da SUBEB com a fusão das coordenações (CEDIV e CEDH), que perderam o *status* que possuíam e viraram gerências, sendo criada uma coordenação que aglutinou as duas equipes e reorganizou as relações hierárquicas internas. Houve movimentações e trocas de docentes nos cargos comissionados de coordenação, gerência e chefia de núcleo, e novas pessoas e chefias passaram a compor a denominada Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (COEDHD). Como dito, uma gerência e um núcleo da CEDIV foram extintos nessa primeira alteração.

Em parte, essas mudanças podem ser entendidas a partir do “gerenciamento das coalizões de governo e da burocracia estatal” (PEREIRA, 2018, 2020), que representa o processo político de formação do governo que envolve, dentre outras coisas, a distribuição de cargos. Pereira (2018, 2020) argumenta que o processo de gerenciamento das coalizões de governo afeta as oportunidades de movimentos sociais e ativistas institucionais de influenciarem as políticas públicas. Para o autor, é preciso considerar que “as ações da chefia do Executivo não refletem apenas seus interesses e preferências, mas também os interesses e preferências de seus aliados de coalizão” (PEREIRA, 2018, p. 69).

Nesse sentido, a nova coalizão de governo do PSB que chegou ao Poder Executivo do Distrito Federal gerenciou a burocracia da SEEDF, alterando a configuração das pessoas que estavam à frente do trabalho da SUBEB. Entrou um novo governo, com um novo projeto político, e os cargos em comissão foram redistribuídos de acordo com fidelidades partidárias, entre outras razões. Isso afetou as oportunidades de docentes ativistas que estavam na SUBEB

de continuarem sua atuação como faziam. Os relatos indicaram o novo governador, Rodrigo Rollemberg, como responsável pelas mudanças ocorridas, mas também há indicação de outras pessoas, como os “pensantes da SEEDF”, possivelmente pessoas ligadas, também, a universidade que compuseram cargos no governo e na SUBEB.

Dentro desse escopo, não se pode desconsiderar o cenário sociopolítico conservador contrário as agendas feministas e LGBT+ na educação, em que grupos políticos e religiosos (como o Escola Sem Partido e a Bancada Evangélica) em diferentes níveis de governo pressionavam diferentes burocracias e as chefias do Executivo a não viabilizar instrumentos e recursos para produção de políticas públicas de educação de gênero e LGBT+. No início de 2015, as mobilizações da Bancada Evangélica da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) e do Escola Sem Partido foram intensas⁵² e buscaram intimidar as ações realizadas pela SEEDF e outros setores do Distrito Federal, pressionando o governador Rodrigo Rollemberg a intervir nesses órgãos.

Vermelha relatou as mudanças que aconteceram na SUBEB nesta transição para o governo do PSB de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) da seguinte forma:

Aconteceu que era uma estrutura. Nós tínhamos duas coordenações e dentro da coordenação tinham setores. Então era muita gente trabalhando pela questão dos direitos humanos de um lado e pela questão de diversidade, em outro. Quando ele [Rodrigo Rollemberg] chegou, ele primeiro secou um pouco, depois ele secou totalmente. E quando eu saí de lá, já era uma diretoria de eixos transversais. Então esqueceu o resto das outras palavras, que não pode falar, mas tinha o setor de gênero. Mas era assim... e o outro de étnico-racial. E aí isso tudo acaba e vira uma gerência de eixos transversais, e lá dentro tinha um monte de gente que... cada um discutia uma coisa diferente. Algumas pessoas tiveram que sair porque não comportava e uma das coisas que nos falaram foi assim: **“olha... vocês não têm que ir às escolas. Vocês vão dialogar, se precisar, com a CRE; mas não ir às escolas”**. Isso era uma coisa que a gente fazia muito, tanto que a gente marcava na agenda os dias que a gente podia ir às escolas, os dias de reunião interna, o dia de não sei o quê, para não deixar de atender às escolas ou às regionais, com essas palestras (), essas oficinas que a gente fez. E aí já não podia mais. Então, isso era o fim. A gente ia ficar fazendo o quê? Escrevendo documento, sabe, para não chegar!? Então o Rollemberg, ele fez o que o

⁵² Como dito, em janeiro de 2015, a Bancada Evangélica da CLDF questionou a criação de uma Subsecretaria para Assuntos de Pessoas LGBT, o que levou o governador a modificar o nome do órgão, retirando a sigla LGBT. Em fevereiro de 2015, a deputada distrital Sandra Faraj, a Bancada Evangélica da CLDF e demais movimentos anti-igualitários iniciaram uma série de mobilizações para vetar as previsões de estratégias e metas no Plano Distrital de Educação relativas à Educação em Gênero e Sexualidade e empacar a agenda conservadora na educação. Ainda em fevereiro de 2015, a deputada propôs o Projeto de Lei nº 01/2015 que visou instituir o “Programa Escola Sem Partido” no sistema de ensino do Distrito Federal e o Projeto de Lei nº 137/2015 que buscou incluir o tema “Valores de ordem familiar” como conteúdo transversal no currículo escolar do Distrito Federal, que foi vetado pelo governador Rodrigo Rollemberg. A deputada também propôs o Projeto de Lei nº 2/2015 que visou incluir no calendário de eventos do DF a Semana da Família. Em março de 2015, o Escola Sem Partido criou uma petição contra a Resolução nº 01/2012 do CEDF, afirmando que ela promovia a “ideologia de gênero”. Em maio de 2015, professoras formadoras da EAPE souberam que a deputada distrital protocolou um pedido para encerrar as atividades do Cine EAPE (GONZALEZ, 2017). Esse período também foi marcado pelos embates na Câmara Legislativa do Distrito Federal relacionados ao Plano Distrital de Educação, que levou o plano a ser aprovado em junho de 2015, com a retirada de vários trechos sobre gênero e sexualidade.

outro governo novo está fazendo em nível federal: nós não vamos acabar com vocês, mas a gente não deixa nada chegar nem sair daí (Professora Vermelha, 31/10/2019).

É interessante observar que a segunda reestruturação da SEEDF, em outubro de 2015, ocorreu logo após processo de aprovação do Plano Distrital de Educação (PDE-DF), instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que foi precedido por muitas mobilizações contrárias de seguimentos religiosos e do Escola Sem Partido no Distrito Federal. A retirada das palavras gênero, sexualidade, diversidade e relações étnico-raciais de trechos do PDE-DF, que previam estratégias para viabilizar ações públicas de educação, parece influenciar a retirada das mesmas palavras dos nomes dos departamentos da SEEDF.

É curioso observar que após três meses da aprovação do PDE-DF, em outubro de 2015, foram feitas intervenções e reformas institucionais na SUBEB com a fusão e a mudança de *status* da CEDIV e CEDH e a “extinção” dos núcleos, entre eles, o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade. A fusão das duas coordenações deu origem a Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais (DISTRITO FEDERAL, 2015d) que a partir de março de 2017 foi reconfigurada em Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DISTRITO FEDERAL, 2017b). Na EAPE, extinguiram-se vários núcleos, como o Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva e Orientação Educacional. E, como dito, foi criada a Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educação e Eixos Transversais. (DISTRITO FEDERAL, 2015d).

A transformação da estrutura da SEEDF, em outubro de 2015, está também relacionada com o corte de gastos. A SUBEB passou a ter três coordenações, antes possuía nove. Há uma mudança radical na estrutura hierárquica e de cargos comissionados. A antiga **Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade** tornou-se **Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais**, perdendo ainda mais *status* e relevância institucional. Entretanto, as mudanças foram também interpretadas correlacionadas a conjuntura contrária as pautas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais. Como disse Vermelha, “esqueceu o resto das outras palavras, que não pode falar” sinalizando para as influências do Escola Sem Partido nessas reorganizações e novas designações institucionais.

Por mais que dentro da Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais passou a existir a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, fruto da fusão das gerências anteriores (GEDIV e GEDH), e mesmo que se convencionou a entender na SEEDF que a Educação para a Diversidade e a Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos são “eixos transversais” do currículo e das políticas educacionais, permaneceu uma certa

dúvida sobre os motivos para essas “trocas/mudanças” nos nomes. Teve relação com o cenário conservador? Foi uma invisibilização para continuar as ações sem sofrer ameaças e interferências de movimentos anti-igualitários? Ou foi uma inviabilização para enfraquecer a política? Foi por causa de um corte de gastos? As interpretações foram variadas.

Educação do Campo está frente o nome. Educação do Campo lá está na frente. E eixos transversais, o que que são eixos transversais? Depende do governo. Porque naquele governo era diversidade, era sustentabilidade e por aí vai. Nesse governo de agora é o quê? Não sei. Ele não coloca transparente para a gente entender (Professora Verde, 16/01/2020).

O achatamento das estruturas organizacionais, a diminuição da equipe na EAPE e na SUBEB, o fato de pessoas terem sido “devolvidas” (ou “convidadas” ou mesmo feito “acordos” para saírem), o fato de terem sido impostas restrições para a articulação dentro da SEEDF e o fato de pessoas decidirem deixar de trabalhar lá porque o órgão não representava mais os valores e projetos delas indicaram intenções de enfraquecer a política. Parece que as intervenções da chefia do Executivo e da gestão educacional relacionaram-se com o cenário sociopolítico de conservadorismo em torno das agendas feministas e LGBTQ+ na educação, para além de uma política de redução de gastos. As mudanças organizacionais foram percebidas por muitas professoras como uma forma de restringir à ação delas, de silenciar e enfraquecer a política de educação para a diversidade, para além de economizar dinheiro público.

Ver as duas coordenações que lutaram tanto para construir serem fundidas gerou um sentimento de ineficácia e desilusão em muitas pessoas da equipe da CEDIV. Praticamente todas as entrevistadas caracterizaram como retrocesso a transformação das antigas coordenações em diretorias ou gerências e a extinção dos núcleos. Também enfatizaram que foram impostas restrições para o trabalho institucional e diminuídas as pessoas da equipe, que já eram poucas, conforme algumas relataram, considerando a dimensão organizacional da SEEDF e as enormes demandas existentes na área de diversidade e direitos humanos. Laranja enfatizou que o trabalho educacional na área de diversidade era uma “demanda reprimida terrível” na SEEDF porque nunca tinha ocorrido.

Para Violeta, existiram mais ações na área da diversidade sexual e de gênero antes de condensar tudo em que única gerência. Amarelo comentou que não acompanha de perto as mudanças ocorridas de um governo para o outro, mas sinalizou que os governos Agnelo Queiroz (2011-2014) e Rodrigo Rollemberg (2015-2018) possibilitaram o avanço em termos de documentos e orientações pedagógicas e havia uma abertura maior para trabalhar as questões de gênero e diversidade sexual, enquanto que no atual governo Ibaneis Rocha “parece que não se tem tanto espaço ou pelo menos não se criou tanto espaço” (28/12/2019).

A leitura de cada professora e do professor acerca desse processo de mudança político-institucional da SEEDF é diferente de acordo com a posição que ocupou ou ocupa no âmbito da estrutura organizacional da SUBEB ou EAPE e de acordo com suas próprias interpretações pessoais e visões políticas. Notamos, por exemplo, que entre as professoras que participaram na construção da CEDIV no governo Agnelo Queiroz (2011-2014), a visão predominante é que a CEDIV acabou e que todo o trabalho que desenvolveram foi desconstruído. Há ênfases em algumas narrativas de que, com o novo governo, houve a “extinção” e “acabaram” com a CEDIV. Verde destacou que no governo Agnelo houve “um avanço enorme em todos os setores da sociedade civil” e depois que ele acabou “houve um rompimento e uma desconstrução de todas as políticas públicas” (16/01/2020).

[...] não houve continuidade de um trabalho. Então, em 2015 houve um rompimento. Houve, @vamos dizer assim, a evaporação do Núcleo@, a evaporação da Coordenação de Diversidade. E acabou-se, morreu. “Ah, mas ainda existe uma Diretoria de Eixos Transversais e de Educação do Campo!”. Patavina. Não tem nada a ver uma coisa com a outra. Educação do campo é uma coisa. Os eixos transversais são outras (Professora Verde, 16/01/2020).

Para Verde, essas reorganizações institucionais podem ser interpretadas como uma vontade de grupos conservadores de frear os processos de transformação social que são alavancados pela ação coletiva de ativistas, dos partidos políticos e dos movimentos sociais comprometidos com o combate às desigualdades. Para ela, o governo do PT diminuiu a distância entre as classes sociais no Brasil e isso provocou a ira das elites. Também falou que enquanto CEDIV, a equipe fez muitas ações na SEEDF voltadas para empoderar estudantes e formar profissionais da educação. Na sua visão, o novo governo e grupos contrários buscaram conter as transformações que fizeram, desconstruindo todas as políticas públicas.

Também notamos uma indicação de que o trabalho institucional com a diversidade continuou, mas com outro formato. Percebemos isso quando Laranja e Verde relataram que mantiveram elas lá para que passassem o máximo de informações e conhecimentos adquiridos para que outra pessoa pudesse dar “continuidade”. Azul relatou que, no governo Rodrigo Rollemberg (2015-2018), a equipe da SUBEB atuou fazendo a “sobrevivência” das temáticas da diversidade e dos direitos humanos, tentando dar continuidade ao trabalho desenvolvido no período do governo anterior. Essa também é a visão de Violeta, que vivenciou a transição para o governo de Ibaneis Rocha (2019-atual). Ela relatou que houve mudanças, mas o trabalho continuou porque, na sua visão, há legislações que impedem que o trabalho institucional acabe. E acrescentamos que há pessoas, como elas e eles, gestoras proativas e gestores proativos, que se mobilizam para que as ações de educação em diversidade e direitos humanos continuem na SEEDF, independentemente do governo.

A fusão da CEDIV com a CEDH, as extinções dos núcleos da SUBEB e as demais achatamentos de estrutura da SEEDF ocorridas no governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) foram “obstáculos organizacionais” (PEREIRA, 2018, 2020) que dificultaram a articulação interna e externa e a produção de políticas de educação para gênero e sexualidade na SEEDF. Esses obstáculos organizacionais estiveram presentes também na EAPE, que teve seus núcleos excluídos e diminuição da equipe. As alterações estiveram relacionadas aos cortes de gastos, mas também ao processo de gerenciamento das coalizões de governo e da burocracia, assim como à conjuntura sociopolítica conservadora. A diminuição da equipe na SUBEB e na EAPE foi outra barreira imposta para a ação coletiva, ajudando a bloquear a realização de ações para promover uma educação em gênero e sexualidade e o enfrentamento do sexismo, do machismo e da LGBTfobia nas escolas.

A conjuntura sociopolítica federal também criou “obstáculos simbólicos” (PEREIRA, 2018, 2020) para a ação da EAPE e da SUBEB e de docentes ativistas da SEEDF a partir de 2015. Dentre os obstáculos é possível citar: o pânico moral acionado na sociedade sobre a educação em gênero e sexualidade a partir dos debates sobre os planos de educação; as crescentes manifestações de cunho conservador e liberal nas ruas brasileiras; nas votações do *impeachment* de Dilma, as declarações dos deputados federais das alas evangélicas e católicas faziam relações com as políticas educacionais desenvolvidas no governo Lula e Dilma: “por Deus, em defesa da vida e da família, pelo fim da ‘ideologia de gênero’, pela proteção das crianças e do povo brasileiro, eu voto sim”; além do mais, a pauta conservadora do Escola Sem Partido encontrou espaço na agenda do projeto governamental do ex-presidente Michel Temer.

Na esteira da conjuntura sociopolítica, em 2017, a SEEDF passou por outra reestruturação e os órgãos da SUBEB são alterados por meio do Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017. Segundo Azul, no ano de 2017 a situação ficou pior. Para ir às escolas, tiveram que pedir permissão para seus superiores hierárquicos, algo que nunca foi necessário. A proibição de ir às escolas fazer formações ficou mais imperativa, tendo que trabalharem “engabinetadas”. O cargo de coordenador intermediário de Direitos Humanos e Diversidade existente nas Coordenações Regionais de Ensino foi extinto, o que fragilizou e implicou na perda do elo entre o nível central (a Sede) e o intermediário (as CRE).

Azul relatou ter ficado numa situação muito desagradável, pois era responsável por orientar a equipe a não fazer mais nenhum tipo de articulação com as Coordenações Regionais de Ensino e nem com as escolas. Ela caracterizou esse período com uma grande lástima. Foi muito criticada por ter se rendido a um governo que gestionava dessa forma. Enquanto gestora, teve que seguir as ordens superiores. Contudo, para ela, a Secretaria perdeu muito com isso.

Em 2017 a gente pensa que, olha, está ruim, mas pode piorar. Em 2017 a gente teve um momento de mais perda, ainda, de espaço, de espaço de tudo para atuar, por que? Porque a gente perdeu esse elo na Regional de Ensino de direitos humanos e diversidade. Então a gente não teve mais esse elo na Regional. A gente não podia, foi um momento que a gente trabalhava **engabinado**, assim, oh. [...] só que em 2017 falou assim: “Oh, vocês não vão fazer nada disso, vocês têm que **parar** de ir à escola, vocês têm que parar de ir às Regionais”. A gente não podia fazer uma ligação para as Regionais, entendeu? Aí, assim, então, nesse momento eu tive, enquanto profissional, eu fui muito criticada porque eu me rendi a estar nesse governo que faz isso, entendeu? Então, assim, eu tinha uma formação que eu falava: “pô, isso está errado!” Mas eu me rendia a continuar nesse governo que gestionava desse jeito, que quis gestionar desse jeito, de uma forma muito amarrada. E a gente perdeu, a Secretaria perdeu muito com isso, a Subsecretaria de Educação Básica perdeu **muito** com isso, muito mesmo. Então a gente não conseguia mais fazer fórum articulado, a gente não conseguia mais fazer formação. Então 2017 foi um ano em que a gente não conseguiu fazer nada, assim, nada de formações. A gente conseguia fazer o que? Ficar **engabinado**, é respondendo processos, fazendo documento, estruturando documentos, mas de formação e fortalecimento das escolas, do fazer pedagógico nas temáticas de direitos humanos e diversidade a gente não conseguiu. E então 2017 foi muito *punk* nesse sentido. E eu fui muito cobrada pela minha equipe por isso, **muito mesmo**. Então eu tive colegas que assim foram embora mesmo falando “olha, não consigo, eu não vou trabalhar assim, não consigo trabalhar assim” e foi. E é até difícil falar, mas como eu estava lá sendo gestora, eu não podia deixar articular, não podia deixar ir à Regional, eu falava assim: “**não pode, não pode ligar na escola**”. – “Como assim não pode?” – “Não pode, não pode ir à Regional”. – “Mas como não pode?” – “Não pode passar um e-mail”. A gente não podia passar um e-mail para Regional de Ensino, entendeu? Então foi um momento muito ruim, muito ruim mesmo. E, assim, a gente teve, tiveram pessoas que foram embora porque não deram conta de trabalhar dessa forma, entendeu? (Professora Azul, 23/01/2020).

Houve docentes que saíram da SUBEB e da EAPE tanto no início do governo de Rodrigo Rollemberg quanto bem depois. Na EAPE, Gonzalez (2017) documentou a “devolução” para a Coordenação Regional de Ensino de “Ney”, que foi afastado da chefia do Núcleo de Diversidade no final de 2016. Vermelha comentou que Laranja “foi mandada para a escola, acordaram para ela ir para outro lugar, aquelas coisas, ‘não, não pode’”. A professora Laranja não usou essas palavras, mas afirmou que sua saída, no final do ano de 2015, não foi tranquila porque as pessoas levaram muito para o lado pessoal. Na sua visão, ela foi mantida na Gerência de Educação em Diversidade para passar o máximo de conhecimento adquirido no período em que gerenciou para que outra pessoa pudesse dar continuidade. Também ressaltou que ficou desiludida com o que estava observando.

Foi uma saída que eu fiquei bem desgastada e, inclusive, prometi para mim mesmo “cargo? jamais dentro da Secretaria depois daquilo”. Mas, então, eu já estava meio assim desiludida porque eu estava vendo, assim, simplesmente tudo que a gente tentou avançar nos três anos [...] então quando em 2015, eles vieram com essa história de acabar com a CEDIV, foi muito ruim para gente que lutou tanto para ela acontecer (Professora Laranja, 04/11/2019).

Algumas saídas de docentes da SUBEB não podem ser entendidas somente do ponto de vista do gerenciamento das coalizações de governo e da burocracia realizado pela chefia do Executivo distrital e pela (nova) gestão, mas também da própria perspectiva do ativismo. Seja

quem permaneceu seja quem passou a atuar nessas coordenações após a transição de governo, existiram muitas pessoas que decidiram sair por conta própria, que “foram embora porque não deram conta” (como disse Azul). Vermelha trouxe também essa dimensão em seu relato.

E aí eu comecei a ficar muito agoniada porque a gente não tinha mais espaço para discutir. E, antes, a gente estava acostumado a ir às escolas, a fazer oficinas, a fazer intervenções. Então a gente trabalhava bastante **junto** às escolas, junto às CREs. **E aí gente teve que começar a ficar mais dentro lá.** E aí, quando eu fiquei agoniada também, foi quando surgiu a oportunidade do MEC. Teve uma entrevista e algumas pessoas foram selecionadas. Eu fui uma dessas pessoas selecionadas (Professora Vermelha, 31/10/2019).

Muitas pessoas ficaram desiludidas com a mudança no projeto político da SEEDF devido a transição governamental a partir de 2015. Para muitas delas, a SUBEB não representava mais o que acreditavam e defendiam. Havia sido desvirtuada e estava incompatível com os valores defendidos pelas/os professoras/es. Os obstáculos impostos à ação coletiva na promoção de uma educação em gênero e sexualidade deixaram muitas pessoas agoniadas. Com autonomia restringida, sem terem mais espaço para fazer formação com as escolas e as CRE, muitas pessoas perceberam não ter mais perspectivas de atingirem seus objetivos e de defenderem as causas que acreditam na SUBEB. Isso foi um dos motivos para que saíssem e fossem em busca de novos projetos. O ato de procurar um lugar para ir e participar de um processo seletivo, como foi o caso de Vermelha, demonstrou o descontentamento e essa busca por novas perspectivas.

Ativistas institucionais são pessoas inquietas que não ficam acomodadas nem paradas. Como afirma Abers (2019, p. 5, tradução nossa), “ativistas mudam para novos projetos e novas organizações, se as antigas deixam de oferecer oportunidades para promover a causa pela qual se preocupam”.

Enquanto muitas professoras saíram em busca de novos projetos porque não suportaram os obstáculos impostos ou foram “encaminhadas/devolvidas” para as escolas, Verde parece ser um caso um pouco diferente. Ela foi uma das últimas a sair da SUBEB, em meados de 2016. A permanência dela parece indicar uma vontade de continuar para lutar pelo que acredita, como uma forma de resistência. Contudo, o clima ficou complicado. Ela relatou que saiu de lá perseguida “porque na época queriam tirar todas as pessoas que eram petistas da Sede”. Verde explicou todo o seu trabalho para a nova equipe e acordou que, após a participação de três dias no Fórum de Mulheres, precisaria de um mês para procurar outra lotação. Quando retornou, “não tinha mais mesa”. A explicação recebida foi de que ela não fazia mais parte da equipe. Ela realçou que foi “chutada” e precisou brigar para ser

encaminhada para uma Coordenação Regional de Ensino da sua preferência. Ela explicou porque tudo acabou da seguinte maneira:

E por que que o Núcleo foi extinto? Por que a Coordenação foi extinta, no meu ponto de vista? Porque ela fez mais do que deveria fazer. A Coordenação de Diversidade foi criada somente para ser criada. E de repente sem dinheiro nenhum, ela fez **muito mais** do que imaginavam que ia fazer. Por que? A gente foi atrás de **pessoas** . Não tinha dinheiro envolvido. Mas tinha **força de vontade** . Então eram pessoas muito engajadas (Professora Verde, 16/01/2020).

É notável que as professoras e os professores proativos têm disposição para defender e lutar pelas bandeiras das diversidades e dos direitos humanos, incluindo, a diversidade de gênero e sexualidade. Sem dinheiro algum praticamente, fizeram muitas coisas. Além dos obstáculos organizacionais e simbólicos, existiram os “obstáculos orçamentários”. Esses, aliás, sempre estiveram presentes. Volta e meia o tema do orçamento público aparecia nas entrevistas. Alguns relatos indicaram não haver recursos nem na época do governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), mas outros sinalizaram que havia e que não teve mais a partir do governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018). O que se sabe é que as ações sobre diversidade na educação apareceram no Plano Plurianual do Distrito Federal para 2012 a 2015 como ações não orçamentárias (DISTRITO FEDERAL, 2011b). No Plano Plurianual do Distrito Federal para 2016 a 2019, a “promoção de cursos regulares na EAPE de formação continuada nas temáticas de Direitos Humanos e Diversidade” também apareceu como ações não orçamentárias (DISTRITO FEDERAL, 2018d).

Não existia orçamento para desenvolver as políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos. Como fazer política pública sem orçamento? A resposta a essa pergunta mais uma vez volta-se para o ativismo institucional. É devido a vontade de transformar a sociedade e a SEEDF que muitas ações de educação para a diversidade e os direitos humanos acontecem dentro da SEEDF, inclusive, na SUBEB e na EAPE. Se fossem depender de dinheiro, nem aconteciam porque não há orçamento ou, se há, ele é baixo e as entrevistadas não o vê e nem o utilizam. Gestoras proativas e gestores proativos investem seus próprios dinheiros para desenvolver eventos, ações, lanche, lembrancinhas e comprar material básico de trabalho.

Uma coisa que é bem importante falar. Nessa gestão que eu participei de 2016 a 2018 não foi executado um real de recurso público. Então veja, que todos esses eventos, esses eventos, que foram feitos, foram com recurso próprio mesmo. Aí, assim, às vezes eu chegava lá com as coisas, assim, evento, ah, a gente distribuía kit, lanche, não sei o que, “ah poxa, que legal, vocês conseguiram onde?” Eu falei: “ah, o meu DF pagou”. Porque era tudo com recurso nosso mesmo, entendeu, do nosso bolso, que a gente fazia. Então, assim, pensa, executar, fazer política sem recurso público só com a boa vontade das pessoas, porque é com a nossa boa vontade mesmo, é assim tem um lado que você fala assim, vou fazer, mas, assim, poxa, é tipo, muito amador, [...] isso é importante frisar entendeu, que na gestão a gente não executou um real, não executou, diretamente, para essas ações que foram feitas, não (Professora Azul, 23/01/2020).

Mesmo que as professoras e os professores fizeram e façam muitas atividades, como demonstramos, não se pode desconsiderar que nem sempre suas ações têm o efeito e a dimensão que gostariam que tivessem e que os movimentos sociais almejam. Elas/eles sabem que há necessidade de ampliar as ações e a formação de profissionais da educação indo diretamente às escolas para realizar palestras, rodas de conversa, orientações sobre os instrumentos e ou qualquer outro tipo de atividade, mas o contexto sociopolítico restringiu essa possibilidade.

Algumas entrevistadas declararam que atuaram arduamente para levar a discussão sobre diversidade e direitos humanos para toda a SEEDF, mas ao retornarem para a sala de aula, perceberam que os debates e os instrumentos construídos não chegaram até lá ou, se chegaram, não se enraizaram. Laranja afirmou que “lá na ponta, a coisa chegou com uma @marolinha@, não chegou com aquela onda que a gente gostaria que chegasse” (04/11/2019). Azul comentou que quando retornou para a sala de aula: “foi bem interessante, como os documentos não chegam na ponta! Eu percebi isso, que aquilo lá que a gente tinha feito e tal não chegava na ponta. – ‘Gente, cadê?’ – ‘Não chegou não, não vem, não sabemos’” (23/01/2020)

Retornando a SUBEB, mesmo com as restrições, de alguma forma algumas ações continuaram “com muita estratégia”. Segundo a professora Azul, foi só em 2018 que começaram a perceber “uma luz no final do túnel”.

Final de 2017 para 2018 a gente já teve, assim, uma luz no fim do túnel que a gente teve uma mudança de gestão da Subsecretaria de Educação Básica. E a gente voltou a perceber horizontes, a perceber possibilidades, a desconstruir essa construção, a construir essa ponte com as Regionais de Ensino e com as escolas. Então, em 2018, aí a gente volta novamente a um elo com as Regionais, com as escolas, aí no último ano de governo (Professora Azul, 23/01/2020).

Na próxima parte, falaremos um pouco a respeito da realidade enfrentada e vivida por professoras proativas e professores proativos em decorrência do avanço dos movimentos anti-igualitários, das cruzadas antigênero e das guerras do sexo, ou seja, as ameaças, as perseguições políticas, as difamações e o clima de insegurança e medo que este cenário todo causou.

6.2 Vida ameaçada e prática pedagógica controlada: a perseguição de docentes ativistas

Extraír apenas imagens-vaga-lumes: imagens no limiar do desaparecimento, sempre movidas pela urgência da fuga, sempre próximas daqueles que, para realizar seu projeto, se escondiam na noite e tentavam o impossível, correndo risco de vida. [...] Imagens do medo. Imagens-lampejo, entretanto (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 56).

Nos últimos anos, ganharam força os projetos políticos que violam a liberdade de expressão e os direitos de manifestação de pensamento, crença e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esta conjuntura sociopolítica causou impactos consideráveis sobre a

vida e a atuação de ativistas institucionais das causas dos direitos humanos, feministas e LGBT+, como foi o caso de docentes da SEEDF.

Este estudo revelou que profissionais da educação da SEEDF, em específico da EAPE e da SUBEB, enfrentam há algum tempo: o perigo e o medo da exposição virtual indesejada; a possibilidade de sofrer discriminação, ameaça, difamação, censura ou violência; a chance de responder ouvidoria ou processo administrativo disciplinar; o risco de perder a vida por defenderem princípios e valores democráticos da igualdade de gênero e dos direitos humanos. A situação é exatamente essa: questionar e combater a cultura sexista, machista e cisheteronormativa, lutar pelos direitos humanos e defender a educação para o reconhecimento das diversidades têm implicado em um risco à própria vida.

Algumas professoras expressaram sentir medo de alguém atentar contra a vida delas, sofrerem discriminação ou ameaça por conta de suas convicções sobre a necessidade de combater as desigualdades de gênero e a cultura da cisheteronormatividade nas escolas, e em todos os espaços sociais. Uma das professoras formadoras da EAPE contou-me que a EAPE recebeu ofícios da deputada distrital Sandra Faraj questionando as ações de formação desenvolvidas sobre diversidade de gênero e sexualidade. Certa vez, a educadora desabafou que estava “muito esgotada” devido o contexto político. O que chamou atenção foi uma declaração idêntica à da professora Verde, de que sente medo de atentarem contra a sua vida, de queimarem o seu carro ou coisas semelhantes.

Desde 2016, a professora Verde está afastada das atividades políticas. Sente-se sem forças para atuar nesta conjuntura política. Vários fatores limitam sua atuação. Dentre eles, o fato dos atuais governos federal e distrital serem contrários a abordagem de gênero nas escolas. Ela sente-se impactada por esse contexto político. As variáveis de ordem política e do ambiente institucional forçaram-na a desenvolver outra postura. Os trechos recortados do depoimento dela demonstraram a nova postura adotada para sobreviver ao contexto refratário à temática de gênero e diversidade sexual e persecutório a ativistas feministas e LGBT+.

[...] Eu não tenho **força** para atuar, porque eu tenho medo [...] Então não tenho força, porque eu tenho medo que atentem contra minha vida, tanto que no dia da nossa eleição em outubro, eu chorei até dizer chega, chorei de desespero, sabe. “Porque agora vou morrer, porque agora vão me matar, porque agora que as pessoas têm respaldo para matar quem é militante da causa feminista, da causa LGBT, da causa dos negros. Vão me matar”. Eu chorei, chorei, chorei, chorei desesperada. No outro dia eu acordei e falei: “que? Eu não quero morrer. Então o que que eu vou fazer? Calar”. Não brigo com ninguém, não discuto com ninguém. Não falo, sabe. Se me chamam para dar palestra, eu vou, mas antes de ir eu falo: “olha, eu vou falar isso, vou falar aquilo, vou falar não sei o quê. Você tem certeza que você quer escutar isso?” – “Não, nossos alunos estão precisando disso mesmo. Não, nossos professores estão precisando ouvir isso”. Então, falo: “tudo bem, não vai ter ninguém lá me filmando para mandar para o Bolsonaro, não, né?” – “Ah, não. Te garanto” – “Então, está bom. Eu vou”. [...] Não estou atuando. Não estou, porque eu tenho medo que atentem contra

minha vida. E esse medo é aqui ó, na minha vizinhança. Deus me livre, não coloco mais nada no meu carro, sabe, que indique que eu sou feminista [...] Eu não ando na rua sozinha. Morro de medo, não ando. Parada LGBT aqui eu não vou em nenhuma, não vou. E aí alguém pode dizer: “ah, mas você está se acovardando”. – “Cara, eu quero ficar viva!”. As pessoas estão tirando o porte de arma, sabe. Eu quero ficar viva. [...] Tenho medo de morrer e eu acho que esse de todos os retrocessos é o pior, porque eu retrocedi. Eu dei dez passos para trás [...] eu estou estudando agora quietinha aqui no meu canto. Nem participar dos meus grupos políticos, eu não participo mais (Professora Verde, 16/01/2020).

A atuação de gestoras/es proativas/os na defesa dos direitos das mulheres e pessoas LGBT+, em muitas circunstâncias, teve que dar lugar a uma atuação amena ou mesmo ausente para preservar a própria integridade física, psíquica e moral. Um/a professor/a ativista que é forçado/a não se posicionar ou adotar uma atitude amena, nesse contexto de ameaças e intimidações, é sem dúvida um/a estrategista na arte de sobreviver aos processos de extermínio necrobiopolíticos (BENTO, 2018) que configuraram o social e produzem políticas de morte e eliminação das diferenças.

Se para algumas existe o medo de sofrerem alguma violência ou serem controladas e censuradas em sua liberdade de cátedra, para outras essa triste e criticável realidade já marcou sua experiência. Uma das nossas entrevistadas foi difamada pelas redes sociais no período eleitoral de 2018 por um candidato político que soube que ela faria uma formação educativa na cidade dele para profissionais da educação. Ao saber que ela possuía formação acadêmica ligada aos estudos de gênero, ele fez um vídeo difamatório. E ela não realizou a formação, orientada pela sua chefia imediata.

Ele fez um vídeo no Facebook falando que o MEC estava mandando uma mulher que tratava de gênero para fazer a cabeça das professoras e dos professores lá de Anápolis. Olha só, isso é uma coisa tão... porque... está aí alguém no MEC, conhecer alguém de lá da Secretaria de Goiás né, que ali mandou esses vídeos de manhã cedo, assim, achando que eu ia viajar. Aí o meu chefe me liga: “Você não vai, lá tem um movimento e a gente não sabe @o que pode acontecer com você@. Aí eu falei: “Por quê? O pessoal de lá odeia o ensino médio?” – “Não, é porque você estuda gênero né”. Ele pesquisou a minha formação. Então eu fiquei muito irada. Primeiro, porque eu não ia lá para falar de gênero e depois que foi uma falta de respeito. Ele colocou um vídeo na internet. Foi horrível. [...] falei com algumas pessoas pensando em entrar na justiça contra esse cara, que estava lá me difamando. Ele falou mal de mim. Ele falou um monte de coisa sem me conhecer. Ele não só xingou de ser uma pessoa, uma criatura (), ele disse coisas pesadas (Professora Vermelha, 31/10/2020).

Os casos de difamação e ameaças de morte de ativistas, artistas e docentes comprometidos/as com a igualdade de gênero e o combate à violência contra mulheres e LGBT+ ocorrem há muito tempo, antes mesmo das eleições de 2018 e da instauração do pânico moral sobre a “ideologia de gênero” na opinião pública quando da construção dos planos de educação⁵³. Durante e após as eleições de 2018, esses casos tornaram mais frequentes, em meio

⁵³ Essa difamação é histórica, tendo em vista que também são históricos os conflitos entre os movimentos opositores às agendas feministas e LGBT+ e os movimentos feministas e LGBT+. Entre 2012 e 2013, docentes do

ao forte clima de polarização política entre direita versus esquerda, anticomunismo, antipetismo e a reativação do pânico moral sobre a “ideologia de gênero” na educação, como estratégia de marketing político eleitoral. Houve muitos incentivos para gravar vídeos de docentes em sala de aula. Ao longo desta pesquisa, a página no Facebook do Escola Sem Partido⁵⁴ não hesitou em expor de forma vexatória, diariamente, docentes por meio de vídeos gravados em salas de aula sem consentimento.

No que se refere às discussões de gênero e sexualidade, docentes de educação básica estão evitando fazer debates sobre esses temas em sala de aula. No início do mestrado, diversas pessoas aconselharam-me a não continuar com o tema de pesquisa devido o contexto de censura e perseguição que o Brasil vivencia com relação à temática e à ativistas que defendem essa causa. Portanto, mesmo sem garantir a aprovação de leis no legislativo federal, o movimento Escola Sem Partido espalhou um clima amedrontador e de censura que produziu efeitos no professorado e em toda a educação brasileira. A professora Violeta ressaltou que “a ideia do Escola Sem Partido, ela já está vigorando”.

Ao implantar o medo e alertar sobre possíveis sanções administrativas e jurídicas, o movimento Escola Sem Partido desencorajou profissionais da educação de realizar ações para educação em gênero e sexualidade nas escolas. Violeta reforçou esse posicionamento quando perguntada sobre como percebe o contexto político atual. Os impactos das mobilizações do Escola Sem Partido foram profundos, a ponto de interromper muitas ações de educação para a diversidade sexual e de gênero, tanto nas escolas quanto nas Coordenações Regionais de Ensino e no nível central da SEEDF.

Quem implementava e quem fazia ações com essa perspectiva na escola ficou com medo de fazer. E quem nunca fez, não vai fazer mais. Então, mesmo que a LDBEN não tenha sido modificada, que nenhum projeto de lei tenha avançado realmente, a ideia do Escola Sem Partido já está vigorando, porque ela sempre esteve lá. Só que a legitimação que vem de cima, da Presidência da República, do governo distrital, ascende tudo isso que estava adormecido. Não é uma novidade isso. Só que hoje ele [Jair Messias Bolsonaro] se tornou enaltecido por causa dessas questões. Então, quando você tem um presidente fazendo e legitimando uma fala preconceituosa sobre essas temáticas, junto ao fato de que há profissionais da educação em sala de aula que acreditam que cabe às famílias abordarem essas questões, possuindo, em alguns casos, uma bagagem cristã conservadora, como que vai fazer a implementação? Não vai!

Distrito Federal, ativistas feministas e LGBTQ+, foram alvos de injúrias e vídeos difamatórios nas redes sociais, produzidos pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro e difundidos por políticos e grupos e fundamentalistas e conservadores. Para saber mais, recomendamos assistir ao documentário “No Brasil de Cris e Tati – a luta pela liberdade” (Disponível em: <https://youtu.be/DTGaLIPGmrk>). Além disso, em 2018, ativistas de direitos humanos, feministas e LGBTQ+ precisaram se exilar do Brasil, devido ameaças de morte. Não é possível deixar de citar o assassinato da vereadora Marielle Franco, em 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro, líder de diversas causas: de mulheres, LGBTQ+, raça/etnia, pobres e moradores de favelas, entre outras.

⁵⁴ A página do Facebook do Escola Sem Partido (<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial>) esteve ativa até 22 de agosto de 2020, quando o Miguel Nagib, fundador do movimento, anunciou deixar o movimento e cessar as atividades dos canais do Escola Sem Partido que estavam sob sua responsabilidade.

Então, eu tenho certeza, que esse contexto político atingiu, sim, as ações da Secretaria (Professora Violeta, 28/01/2020).

No início do mestrado, a psicóloga da escola em que trabalho recomendou-me fazer uma entrevista com uma professora formadora da EAPE⁵⁵: “tem a Fulana, que está trabalhando com isso na EAPE. Inclusive, ela tem recebido ameaças por parte da Faraj, ameaçando até de exonerar ela” (Anotações de campo, Observação presencial, Psicóloga Escolar, 14/08/2018). Sandra Faraj é pastora evangélica e foi deputada distrital entre 2015 a 2018. Na Câmara Legislativa do Distrito Federal, foi a principal mobilizadora para vetar as ações educacionais de combate à violência de gênero e sexualidade previstas no Plano Distrital de Educação (PDE-DF), atuando como uma das relatoras do plano. Nessa época, há relatos de que a deputada protocolou um pedido para encerramento das atividades do curso Cine Diversidade da EAPE (GONZALES, 2017). A SUBEB também recebeu ofícios: “recebemos em 2018. Recebemos alguns, temos uma pasta ali: ‘investidas antidemocráticas na educação’. Eu fiz essa pasta.” (Professora Violeta, 28/01/2020).

A referida deputada enviou ofícios intimidatórios para uma escola pública de Ceilândia-DF também, solicitando esclarecimentos sobre um trabalho de pesquisa sobre “homofobia, integração entre gêneros e pansexualidade” proposto por um professor para uma turma de ensino médio. O caso repercutiu na mídia (MADER, 2016) e foi citado por duas entrevistadas. É um dos vários casos de violação à liberdade de ensino e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O professor recebeu apoio de muitas pessoas, grupos e instituições, inclusive, da SEEDF, mas, conforme Violeta, “ele não tinha mais como fazer aquele trabalho dele no ano seguinte. Ele não fez”. Parece que a cultura da LGBTfobia sobrepôs a cultura dos direitos humanos e ao direito de liberdade de cátedra.

O acionamento do pânico moral mediante o uso generalizado do sintagma da “ideologia de gênero”, da “doutrinação político ideológica”, as *fake news* (notícias falsas) sobre as políticas educacionais do Ministério da Educação para gênero e sexualidade difundidas pelo Escola Sem Partido, as declarações públicas da Presidência da República e do atual governador

⁵⁵ Desde o início do mestrado, busquei aproximar desta professora formadora. Fiz uma visita a EAPE no dia 28 de setembro de 2018 e participei de um dos encontros do curso Cine Diversidade. Nessa época, ela disse-me que o curso passaria por uma reformulação em 2019. Após a qualificação desta pesquisa e autorização por parte da EAPE, em setembro de 2019, fiz tentativas de contato com a professora para realizar uma entrevista. Nessa época, ela entrou de licença para tratamento da saúde e não frequentou o curso. Por telefone, disse-me que conversaríamos quando ela retornasse. Privilegiei conversar com esta formadora antiga por conta da sua trajetória na EAPE. A outra formadora era novata. De todo modo, após o curso e diante da formadora antiga não responder positivamente, fiz convite para a professora formadora novata por meio do WhatsApp, mas não obtive resposta. Em 11 de fevereiro de 2020, marquei um encontro na EAPE com a formadora mais antiga. Ela contou muitas coisas sobre o contexto da SEEDF e pediu para marcamos outro momento para a entrevista. Ela disse que eu “estava mexendo em um vespeiro”. Devido ao clima tenso contado por ela, não insistir em fazer novo convite.

Ibaneis Rocha (2019-atual) e as possíveis e reais ameaças, intimidações e difamações que docentes têm enfrentado nesses últimos anos no Brasil, constituíram “obstáculos simbólicos” (PEREIRA, 2000) que afetaram, em diferentes períodos, a ação pública para educação em gênero e sexualidade e o ativismo institucional dentro da SEEDF, constringendo as estratégias adotadas pelas professoras e pelo professor que entrevistamos.

Ainda assim, a despeito das tensões políticas, as professoras e os professores da EAPE e SUBEB continuaram sendo gestoras e gestores proativos porque desenvolveram outras estratégias para contornar essa realidade e continuar a luta em defesa da diversidade e dos direitos humanos. Não se pode desconsiderar que as correlações de poder são múltiplas e relacionais e que o poder é difuso e capilar nas relações sociais. Como afirma Foucault (1988, p. 105), “onde há poder há resistência”, ou melhor, “resistências, no plural, que são os casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 106). Elas estão presentes em toda rede de poder, disseminadas no tempo e espaço, móveis e transitórias.

A cultura patriarcal, racista e cisheteronormativa impõe uma série de obstáculos para imobilizar e censurar os processos de transformação social que são impulsionados pela ação e luta dos movimentos de mulheres, LGBT+ e negros. Por isso, na realidade, as práticas de resistência desses movimentos e das gestoras proativas e gestores proativos às estruturas de poder da sociedade brasileira são diárias. Ao longo do processo histórico, esses movimentos sociais desenvolveram políticas de resistências e, como coloca Didi-Huberman (2011), uma “política das sobrevivências”. Para Didi-Huberman (2011, p. 110), “uma arqueologia filosófica, em sua própria “rítmica”, é obrigada a descrever os tempos e os contratempos, os golpes e os contragolpes, os temas e os contratemas”. Assim, na próxima seção, abordaremos sobre as estratégias criadas por docentes da EAPE e da SUBEB para enfrentar esse momento político de censura, perseguição e cruzadas antigênero.

6.3 Invisibilização proposital e estratégica como prática de ativismo e sobrevivência

É um tempo em que os ‘conselheiros pérfidos’ estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais. [...] eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17).

As práticas de ativismo variam de acordo com a liberdade que ativistas institucionais possuem, assim como os cargos que ocupam e o contexto organizacional e político. Quando o

contexto político ou organizacional restringe ou é contrário às ações ativistas, uma alternativa para enfrentá-lo é manter o ativismo, acionando algumas táticas. Ferreira (2016) afirma que ativistas institucionais modificam suas formas de atuação para atuar nos diferentes tipos de governo. Em governos ou gestões que não apoiam ou são hostis às causas que defendem, ativistas usam táticas para não se opor ao governo abertamente, mas também para não abandonar o ativismo. Ela denominou essas práticas de “táticas de ajuste à administração”.

Uma das táticas de ajuste à administração encontradas nesta pesquisa é a que denominamos de **invisibilização proposital e estratégica**. A invisibilização proposital e estratégica é uma estratégia de ação que de forma intencional e habilidosa, ao perceber as restrições políticas, as conjunturas organizacionais adversas e que a(s) causa(s) está ameaçada e precisando ser defendida, promove a invisibilidade da agenda política como forma de garantir condições para desenvolver novas ações e/ou continuar as ações em curso, protegendo-as de críticas e interferências de atores opositores (pessoas, grupos, instituições e o próprio governo). É uma prática de ativismo em defesa da(s) causa(s), uma prática de resistência de ativistas e uma estratégia de sobrevivência das ações institucionais, acionada em tempos de perdas de direitos e/ou desinstitucionalização de políticas.

Essa tática revela a capacidade de ativistas institucionais usarem a invisibilidade a seu favor e a favor das agendas políticas que defendem. Trata-se de um truque para não atrair atenção de atores opositores e não colocar em posição de vulnerabilidade a agenda política, evitando interferências deles. Ao tornar a agenda política “invisível”, ativistas institucionais ganham maiores possibilidades de obter resultados e margem de ação para continuar produzindo a ação pública. Ao estudar o Bolsa Verde, Abers (2015) observou que ativistas atuaram criativamente para manter as ações perante uma conjuntura de instabilidade política e de mudanças institucionais que resultaram em trocas de governos. Assim, tornam-se “guardiões das políticas” que investiram tanto para construir. Ou, como diria Didi-Huberman (2011), praticam uma “política de sobrevivências”.

Ao perguntar para Violeta como estava enfrentando o contexto sociopolítico conservador, ela respondeu: “a gente está agindo com estratégias mesmo para tentar não chamar muita atenção. É quase que uma invisibilização que a gente está fazendo por conta própria sabe, proposital. É isso, senão nada acontece” (28/01/2020). O estudo de Carreira (2015) mostrou que essa “invisibilização” tem ocorrido no Ministério da Educação. Ao estudar os dez anos das políticas de diversidade no âmbito da SECADI/MEC, Carreira (2015) dividiu os dois governos do Partido dos Trabalhadores, de Lula e Dilma, em quatro tempos: 1. tempo de organização de agendas e fomento de campos: 2003 a 2006; 2. tempo de verticalização de

políticas: 2007 a 2010; 3. tempo de embates públicos: 2010 a 2012; 4. tempo de resistência: 2013 a 2014. Dentre as características do tempo de resistência descritas pela pesquisadora, destacamos três:

A atuação “baixo farol”, com baixa visibilidade pública, buscando não atrair a atenção de grupos conservadores contrários as agendas da Secadi; O esgarçamento das condições institucionais; A autocensura crescente, sobretudo em relação as agendas em conflito com grupos religiosos e fundamentalistas (CARREIRA, 2015, p. 261).

Nesse estudo, Carreira (2015) percebeu o uso das noções de diversidade e direitos humanos com vários sentidos, sendo um o que denominou de “invisibilidade conveniente” como forma de navegar em contextos políticos adversos. Em outro estudo, Carreira *et al.* (2016) investigou as ações desenvolvidas por secretarias de educação – estaduais, municipais e distrital – na área de gênero e percebeu que “poucas secretarias de educação explicitaram gênero nos nomes de coordenações, núcleos e departamentos, caracterizando a diluição da agenda em estruturas destinadas a promover a diversidade, os direitos humanos e a inclusão na educação” (CARREIRA *et al.*, 2016, p. 15). Uma das razões dessa invisibilidade pode ser o que chamou de “implementação de uma estratégia de ‘invisibilidade estratégica’ em contextos políticos adversos, visando garantir condições políticas para o desenvolvimento e continuidade das ações, mesmo com baixo investimento institucional” (CARREIRA *et al.*, 2016, p. 15).

Sendo assim, para contribuir com a agenda de pesquisa sobre o ativismo institucional, levando em conta os dados desta pesquisa e inspirado nos trabalhos de Carreira (2015) e Carreira *et al.* (2016), salientamos a necessidade de observar a prática de invisibilização proposital e estratégica, entre as táticas usadas por ativistas institucionais para navegar em diferentes governos e conjunturas políticas contrárias às agendas políticas que defendem. Nesta pesquisa, observamos alterações no discurso, no nome de cursos de formação, documentos e eventos, bem como a atitude de desistir de realizar ações para não fazer enfrentamento com o governo, mas continuar mantendo de forma criativa e ousada as ações institucionais e o ativismo em prol das diversidades e dos direitos humanos, garantindo a continuidade das ações que vêm sendo desenvolvidas, bem como condições favoráveis para realizar novas ações. É sobre essas práticas de invisibilização proposital e estratégica que falaremos a seguir.

6.3.1 “Gênero não, meninas e meninos!”: invisibilização proposital e políticas de censura

Antes de abordarmos sobre as táticas de invisibilização proposital e estratégica para manter as ações institucionais, é importante situar as mudanças que se desenharam entre 2017, 2018 e 2019. Em 2017, no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), os

movimentos anti-igualitários atuaram no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para excluir menções sobre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, garantir a inclusão do ensino religioso. As eleições de 2018 foram uma das mais tensas, em que se presenciou o aumento de discursos de ódio contra grupos sociais tidos como minoritários e violências de todas as ordens que gerou até a morte de ativistas. Nessa época, o Escola Sem Partido foi bandeira de campanha eleitoral de muitos candidatos políticos, inclusive, do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-Atual) e do atual governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha⁵⁶ (2019-Atual). Eles ascenderam politicamente devido, dentre outros fatores, coadunarem com ideais conservadores.

Portanto, esse é o contexto que impôs obstáculos de diferentes naturezas à ação de professoras e professores proativos com quem dialogamos, fazendo com que as ações da EAPE e da SUBEB fossem afetadas e as suas formas de atuação fossem modificadas. As táticas de ajuste à administração, que incluíram a prática de invisibilização proposital e estratégica, foram acionadas por parte das professoras e do professor a partir do ano de 2015 por conta do pânico moral em torno do termo gênero no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação, e em decorrência da transição de governo distrital em 2015, que assumiu Rodrigo Rollemberg (2015-2018). Também foram acionadas recentemente, em razão das transições nos governos distrital e federal em 2019 em que governantes de direita defensores de pautas conservadoras ascendem ao Poder Executivo.

Uma primeira mudança perceptível a partir da análise das entrevistas narrativas é a mudança no vocabulário mediante o uso de táticas discursivas para driblar a censura política e continuar colaborando com as ações formativas em gênero e sexualidade de profissionais da educação e de toda a rede de ensino do Distrito Federal, ou mesmo até no âmbito do Ministério da Educação, tendo em vista que uma de nossas entrevistadas atuava nesse órgão quando a entrevistamos.

Se falar de “gênero” tornou-se algo entendido como “doutrinação” e/ou “ideologia”, que muitas famílias e até docentes não percebem como necessário abordar nas escolas, como

⁵⁶ Durante sua campanha eleitoral, Ibaneis Rocha (2019-atual), do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), mostrou ser defensor das ideias do Programa Escola Sem Partido, assumindo compromissos com a pauta conservadora cristã e afirmando ser contra as discussões de gênero nas escolas. Conforme noticiou o jornalismo local, em um encontro com a Frente Cristã, Ibaneis afirmou que “tratar esses assuntos dentro da escola, você termina induzindo como se fosse normal a escolha forçada com explicações”. Argumentou também que “a nossa sociedade não está em ponto tão elevado que permita esses debates dentro das nossas escolas” (GRIGORI, 2018). Com esses posicionamentos, o governador teve apoio do Partido Republicano Brasileiro (PRB) e do Partido Republicano Progressista (PRP), partidos que têm sido os opositores veementes das pautas de gênero na política e educação brasileira. Logo após ganhar as eleições em segundo turno e saber da eleição de Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República, Ibaneis Rocha afirmou que o seu governo seguiria as orientações da presidência.

continuar desenvolvendo ações formativas nesta área sem ser questionada/o, sem sofrer consequências de ordem administrativa e jurídica, sem ser alvo de violência? Uma das estratégias que adotaram é evitar o uso do termo gênero nas ações formativas. Passaram a falar de “meninas e meninos” e “homens e mulheres”. Isso não chama a atenção, não causa estranheza e reforça a importância de discutir a educação machista, sexista, misógina, heterossexista, cisheteronormativa e LGBTfóbica que formata atualmente meninos e meninas.

Essa mudança no discurso, embora seja estratégica, revela, na prática, as políticas de controle e a censura político-pedagógica exercidas pelos movimentos anti-igualitários sobre as práticas docentes. Vermelha comentou que no Ministério da Educação há uma orientação interna de que a palavra gênero não se pode mais falar: “no MEC agora, a gente não fala em **gênero**, a gente fala em meninos e meninas. [...] Mas é uma coisa estranha porque é orientação mesmo para não ter problema. Essa palavra não se fala” (31/10/2011).

É uma situação contraditória, pois conforme Vermelha, ao mesmo tempo em que o governo federal orienta a não falar de gênero, e, até proíbe, ele é pressionado e é “obrigado” a falar. A pressão é exercida principalmente pelos organismos internacionais que influenciam o Brasil a desenvolver políticas públicas orientadas para o desenvolvimento econômico, impondo o cumprimento de metas, como a da igualdade de gênero, em troca do financiamento de projetos e programas por meio de acordos de cooperação. Como expôs a professora, “existe um acordo assinado de milhões de dólares, então a gente fala meninos e meninas”. Nesse caso, a governabilidade é garantida de duas formas. Por um lado, ao proibir e orientar a evitar o uso do termo gênero e trocá-lo por “meninos e meninas”, o governo federal garante a governabilidade e o apoio de seus eleitores das alas conservadoras, evitando críticas. Por outro lado, ao não deixar totalmente de abordar a questão de gênero, mesmo tratando-a de forma velada e secundária, o governo garante a governabilidade e o apoio financeiro dos organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial.

No depoimento, a professora Vermelha relatou que as desconstruções nas políticas educacionais de gênero e sexualidade estão ocorrendo desde o nível federal, mas o fato dela e de outras pessoas se mobilizarem conjuntamente por lá impede que desconstruções maiores aconteçam, pois conseguem influenciar no sentido de manter a pauta em discussão.

Porque a pessoa que está cuidando de eixos transversais lá e temas contemporâneos, ela gosta muito da pegada da nossa ministra Damares [Regina Alves]. Ela **fecha** bem com ela. @Se deixar por conta dela, né, então... a gente tem que estar lá junto@. E aí era uma forma da gente **influenciar** alguma coisa, como a gente está ali, e as pessoas confiam no que a gente fala, confiam na seriedade, na experiência, que se fosse deixar por conta... (Professora Vermelha, 31/10/2020).

A mudança no discurso também implicou em mudar orientações pedagógicas, como foi o caso da orientação que seria sobre “Educação para Equidade de Gênero e Diversidade Sexual”, mas precisou ser alterada para “Combate ao Machismo e Empoderamento Feminino”. A alteração no vocabulário afetou os documentos, orientações e planos de ação que foram produzidos. No Plano de Ação da SUBEB para o ano de 2017 constaram vários objetivos voltados para “Fortalecer a política de Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Diversidade”, porém não encontramos nenhum objetivo ou ação específica com relação à diversidade sexual e de gênero. E o relato da professora Azul confirmou que 2017 foi o ano que elas não conseguiram fazer nada de formação nas escolas nessa área. O uso de táticas discursivas como prática de invisibilização proposital e estratégica estiveram presentes também em estratégias de docentes na EAPE, como veremos a seguir.

6.3.2 A “manha do capoeirista”: invisibilização proposital e estratégica na EAPE

Seria necessária uma obra inteira para compreender exatamente o que determinou, em Georges Bataille, no momento da guerra, essa mistura de *recuo para a obscuridade* e essa “vontade de acaso”, como ele dizia, a saber, a vontade soberana, ansiosa, frenética, que o fez lançar tantos sinais na noite, tal como um vaga-lume querendo escapar do fogo dos projetores para melhor *emitir seus lampejos* de pensamentos, de poesias, de desejos, de narrativas a transmitir, a qualquer preço (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 139-140, grifo do autor).

Após as eleições de 2018, além do incentivo para que estudantes gravem vídeos de docentes sem consentimento, o Escola Sem Partido promoveu uma campanha com o uso de mídias sociais pedindo para que o recém eleito governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, não nomeasse Rafael de Carvalho Pullen Parente que foi anunciado enquanto futuro secretário de educação do Distrito Federal. O Escola Sem Partido encontrou comentários de Rafael nas redes sociais que indicaram que ele criticou o projeto, apoiou a união homoafetiva e manifestou ser a favor de uma educação para a diversidade. Com isso, o movimento iniciou uma campanha difamatória contra ele, afirmando que seria “pedófilo” e insinuando que teria uma orientação sexual homoafetiva, como forma de desmoralizá-lo e mobilizar a população do Distrito Federal para impedir que Ibaneis Rocha o nomeasse para o cargo de secretário de educação. Mesmo assim, Rafael assumiu⁵⁷, mas ficou no cargo somente até agosto de 2019 em razão de um

⁵⁷ No dia 2 de janeiro de 2019, o secretário participou de uma reunião com os deputados da Bancada Evangélica do Distrito Federal e outros atores religiosos para apresentar sua proposta de gestão para a educação e resolver os atritos especulados nas redes sociais de que ele seria a favor da “ideologia de gênero” e “doutrinação” nas escolas. O Escola Sem Partido continuou as mobilizações nas redes sociais e fez um protesto no dia 4 de janeiro de 2019 em frente ao Palácio do Buriti contra a nomeação do secretário. Após a reunião e esse protesto, percebeu-se que Rafael Parente cedeu às pressões políticas e religiosas e mudou seu discurso. Ele afirmou que durante a sua atuação cumpriria o plano de educação do governo de Ibaneis Rocha, que não prevê “ideologia de gênero” nas

conflito de opinião com o governador quanto aos rumos do projeto de militarização das escolas públicas⁵⁸ do Distrito Federal.

Em outubro de 2018, com o fim do segundo turno das eleições, já era sabido o resultado do processo eleitoral, assim como imaginado as mudanças que o Brasil passaria. A partir de 2019 houve o reordenamento das forças políticas no Estado brasileiro, em que resultou em Jair Messias Bolsonaro, antigo Partido Social Liberal (PSL)⁵⁹, como presidente da República e, no contexto distrital, Ibaneis Rocha, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁶⁰, ambos apoiadores do movimento Escola Sem Partido. Diante desse contexto nacional e distrital, as professoras e professores da EAPE decidiram estrategicamente alterar os nomes dos dois principais cursos que desde 2014 trabalham as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação de profissionais da educação da SEEDF. A partir de 2019, o Cine Diversidade tornou-se Cine EAPE – Identidades e Pluralidades no Currículo em Movimento. Já o curso História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar tornou-se História do Amor no Brasil e o Cotidiano Escolar.

O clima tenso das eleições de 2018 e a vitória eleitoral no Brasil e no Distrito Federal de políticos defensores de pautas conservadoras, além de todo o histórico de intimidações, causaram preocupação em formadoras/es da EAPE. Tiveram autonomia quando entre 2013 e 2014 construíram os dois principais cursos de formação que ministram⁶¹, mas ela foi ao longo do tempo sendo restringida pela conjuntura sociopolítica e pelas mobilizações dos movimentos anti-igualitários. Em um dos encontros formativos do Cine EAPE, conversei com uma orientadora educacional. Ela contou que chorou muito quando assistiu ao filme “Orações para Bob”. Eu falei: “mas esse filme não passou esse ano no curso”. Ela confirmou que não. Foi no ano anterior quando o curso chamava Cine Diversidade e explicou: “ela trocou os filmes porque ficou com receio por conta do novo governo” (Anotação de Campo, Orientadora

escolas. Disponível em: <https://www.radardf.com.br/rafael-parente-garante-que-nao-sera-implantado-kit-gay-nas-escolas-do-df/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁵⁸ O governador Ibaneis Rocha iniciou o projeto educacional de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, vinculado a política educacional federal do governo de Jair Bolsonaro que, no Ministério da Educação, criou uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.

⁵⁹ O PSL é um partido político de linha liberal no que tange a economia e que defende o conservadorismo nos costumes. Era um partido pequeno, mas com as eleições de 2018 tornou-se um dos maiores partidos do Brasil, com maior legenda de deputados federais na Câmara dos Deputados.

⁶⁰ O MDB é um partido político de centro, mais para centro-direita, que teve Michel Temer (2016-2018) como presidente da República e elegeu Ibaneis Rocha como governador do Distrito Federal. A coligação do MDB no Distrito Federal teve participação do PSL, Partido Progressista (PP), Avante e Partido Pátria Livre (PPL).

⁶¹ Estou referindo ao curso Cine Diversidade e ao curso História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar. O curso Cine Diversidade iniciou mesmo em 2014, mas é uma reformulação do curso Cinema e Diversidade ofertado em 2013. O curso História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar iniciou em 2014.

Educacional, 22/08/2019). A estratégia incluiu não só trocar o nome do curso, também implicou modificar os filmes.

Como dito, em 2015, a EAPE recebeu ofícios de uma deputada distrital buscando intervir nos cursos sobre diversidade. Foi percebido um contexto de ameaças de exoneração e de morte, que gerou um clima de insegurança e medo entre formadoras/es. Com a mudança no governo em 2015, a equipe de diversidade da EAPE diminuiu, mas os cursos continuaram. Desde então, o grupo luta para manter os cursos funcionando. As palavras manter e assegurar foram bastante mencionadas nas interações que tive com a equipe formadora do Cine EAPE. Logo no início do curso, escutei: “agora, nós estamos lutando para manter tudo que foi conquistado” (Anotações de campo, Observação presencial, Professora Formadora EAPE, 11/04/2019). A conjuntura política impôs restrições a ação da equipe da diversidade da EAPE para desenvolver a formação de profissionais, mas também, devido a diminuição da equipe, houve o gerenciamento das coalizões de governo e da burocracia estatal.

A professora formadora frisou que durante o governo Agnelo tiveram maior abertura para trabalhar às questões da diversidade na SEEDF, mas durante o governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) essas ações foram minando. A equipe diminuiu bastante. Chegou o momento que a equipe da diversidade ficou só com seis pessoas. Agora que estão retomando tudo. O que importa é manter as ações que fazem dentro da EAPE, porque o Escola Sem Partido implantou um medo e ainda teve o novo governo federal de Jair Messias Bolsonaro e o distrital de Ibaneis Rocha a partir de 2019. Por isso ela mudou o nome do curso de Cine Diversidade para Cine EAPE: Identidades e Pluralidades no Currículo em Movimento, mas também porque os educadores e as educadoras cursistas queriam continuar o trabalho que estava sendo desenvolvido e ela sentiu necessidade de ampliar as temáticas (Anotações de campo, Observação presencial, Professora Formadora EAPE, 11/02/2020).

O professor Amarelo, ao explicar os motivos da mudança do nome do curso, refletiu sobre o momento histórico em que o Brasil e o mundo estão vivendo. É interessante o modo como relatou os motivos da mudança do nome do curso, como uma “manha de capoeirista” para “preservar o filho” e, lógico, garantir a sobrevivência do curso.

O capoeirista é um manhoso, nesse bom sentido da manha, do jogo. Ele não vai ficar com o rosto quieto diante do pé do feitor. Então foi mais uma atitude de capoeirista e adaptação a esses tempos onde temos notadamente, no meu entendimento, um conservadorismo. Então a gente sabe que nossa tradição cultural, ocidental, o amor sempre foi muito mais respeitado do que o sexo. O amor pode, o sexo não, como lindamente e criticamente canta a grande Rita Lee na música Amor e Sexo: “amor é bossa-nova, sexo é carnaval”. Carnaval como se fosse algo libidinoso, feio, proibido, devasso. E o amor é algo angelical. Então foi mais nesse sentido, até digamos assim, uma preocupação paterna talvez, se é que eu posso dizer assim, de preservar o filho, que é o curso. Então, se fosse por mim, eu não faria mudança, mas esse filho não depende só de mim. A gente não pode ser ingênuo ao ponto de imaginar que não tem esse contexto. Então foi mais como uma manha. Embora, do ponto de vista científico acadêmico caiba, caiba. [...] Eu acho que juntou uma necessidade histórica que estamos vivendo no Ocidente e também no Brasil junto a um amparo também científico, eu não gostaria de fazer algo que fosse desprovido de uma fundamentação do olhar da ciência já que eu estou numa escola (Professor Amarelo, 28/12/2019)

A invisibilização proposital e estratégica incluiu o uso de táticas discursivas que trocaram “sexualidade” por “amor”, posto que a palavra amor expressa um sentimento considerado nobre e bonito, enquanto sexualidade ainda em nossa sociedade está no campo do proibido, do depravado e do pecaminoso. Também pode ser caracterizada como uma prática de “evitar riscos” que, segundo Brandão (2017), é motivada pelo senso de autopreservação de ativistas institucionais. No caso, a mudança no nome dos cursos é uma forma de diminuir os riscos de interferências de atores políticos e conservadores acabarem com a execução do curso, bem como evitar que suas ações sejam interpretadas de forma errônea por pessoas que se alinham as ideias defendidas pelos movimentos anti-igualitários. Prevendo possíveis ameaças, a equipe de diversidade da EAPE usou táticas de invisibilização proposital e estratégica para defender suas ideias e preservar as ações de formação em curso.

Para além da mudança nos nomes dos cursos, seria desenvolvida a terceira edição do Encontro de Formação em Diversidade e Educação, nos dias 25 e 26 de setembro de 2019, mas a equipe da diversidade da EAPE desistiu de realizá-la. Novamente, a equipe preferiu não chamar atenção para o trabalho que está sendo feito dentro da EAPE. A professora Violeta afirmou que “tem uma questão política por traz”. Ela mobilizou muitas pessoas para promover oficinas: “fiz minha parte, mas a EAPE está com receio”. Vermelha citou também que o cancelamento do evento foi devido aos contratempos da conjuntura política atual.

Ah! Eu quero só, antes, falar uma coisa. Agora, o que aconteceu agora no Distrito Federal. Ia ter, como teve lá em 2000 e não me lembro quando, o super Encontro da Diversidade na EAPE, que foi uma semana, que foi gente apresentando coisas, mas... você participou, você viu o movimento como foi lindo. Eu fui convidada para a mesa de abertura que ia ter em setembro @((risos))@. **Foi cancelado.** Eu recebi o desconvite. E aí eu: “Mas o que aconteceu?” Eu falei com a pessoa que estava organizando. Ela falou assim: “é para a gente evitar problemas. A gente tem que saber a hora de recuar”. Olha que tempo nós estamos! Então, essa coisa da política, essa política ruim, ela está muito está muito forte, não só a nível federal, como a nível distrital (Professora Vermelha, 31/10/2019).

Desistir de fazer o encontro é uma prática de “evitar riscos” (BRANDÃO, 2017) e, como trouxe o relato, de “evitar problemas”. Fazer o evento no contexto político retratado poderia causar problemas imprevisíveis e indesejáveis. Não se pode mais perder nada. Como foi notado em campo, a luta é para manter o que foi conquistado e as atividades de formação em andamento. A alternativa encontrada é “recuar” e não fazer enfrentamento, como também escutamos em campo. O ativismo não necessariamente significa enfrentamento ou “implica na tentativa de impor mudanças” (ABERS, 2015, p. 172). Ele pode significar um recuo e um passo para trás que, por sua vez, também pode denotar continuidade, persistência e resistência.

As táticas de invisibilização proposital e estratégica, evitar riscos e problemas permitem continuar as ações de formação docente no campo da diversidade e dos direitos humanos, com

foco em gênero e sexualidade, contornando as restrições políticas. Como disse Amarelo, desenvolveram “a manha do capoeirista”, sabendo jogar o jogo político, sem serem afetados por transformações maiores. Lutam para garantir a oferta dos cursos de formação da EAPE e para não perder tudo que foi conquistado, nem que para isso tenham que recuar. Na SUBEB, as táticas de ajuste à administração, incluindo as práticas de invisibilização proposital e estratégica, evitar riscos e problemas também foram acionadas por docentes para continuar o trabalho de formação e conscientização na rede pública de educação, visando a superação das desigualdades e discriminações de gênero e sexualidade.

6.3.3 “Invisibilização proposital” na SUBEB para o combate à LGBTfobia na escola

As táticas de ajuste à administração, de invisibilização proposital e estratégica e as práticas de evitar riscos e problemas são práticas de ativismo. Mesmo que existem obstáculos simbólicos, orçamentários e organizacionais, interferências da chefia do Executivo local, em que muitas ações de formação deixaram de ocorrer na SEEDF, especialmente, com relação a diversidade sexual e de gênero e ao combate à LGBTfobia, as práticas de invisibilização proposital e estratégica revelaram uma ação criativa de docentes para abordar essas temáticas em suas ações formativas. Isso demonstrou que mesmo existindo constrangimentos políticos e institucionais que limitam a ação de tais docentes na promoção de uma educação em gênero e sexualidade, a força da liberdade de ação permanece, ou seja, a capacidade de desenvolverem margens de autonomia, sempre decisivas e fundamentais para produzir esta ação pública.

Como a partir de 2019 a ação das/os gestoras/os proativas/os ocorre num contexto político divergente, considerando que não há apoio por parte do governo tanto distrital quanto federal, priorizam estratégias alternativas, com o intuito de manter o que foi conquistado e evitar problemas ou ter as ações questionadas por movimentos anti-igualitários. Tentam não visibilizar muito a temática de gênero e de diversidade sexual nem para profissionais da educação nem para seus superiores (no caso o governador distrital atual), para não “acordar quem está em cima”, como relatou Violeta. Esse grupo sabe que a LGBTfobia institucional e o contexto adverso podem causar transformações indesejáveis nas instituições políticas em que fazem parte e na sua atuação nesta ação pública.

Durante o governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), ao invés tentar “tornar essa temática em evidência” ou “chamar muita atenção” (Azul) para a diversidade sexual e de gênero, realizando grandes eventos, a equipe buscou introduzir a discussão sobre a temática de uma maneira sutil ao realizar alguma ação. Azul relatou que embora a equipe não chamasse

atenção para essa temática, nem para o tema de gênero, na época sempre quando tinha oportunidade de falar sobre o assunto, falava.

Essas estratégias permanecem no governo de Ibaneis Rocha (2019-Atual). Foi Violeta que falou de uma “invisibilização proposital” como estratégia para enfrentar o contexto conservador. Em 2019, a equipe não conseguiu realizar nenhuma ação a respeito da temática da diversidade sexual e de gênero: “a gente não realizou ação específica em diversidade sexual” (Violeta). A restrição colocada pelo contexto político desde 2015⁶² e que se aprofundou em 2017 permaneceu bloqueando as ações específicas de promoção da cultura de respeito e proteção dos direitos à diversidade sexual e de gênero e de enfrentamento da LGBTfobia. A equipe trabalha estrategicamente introduzindo a temática quando abordam o machismo ou o feminicídio ou questão correlata. Como parte da prática de invisibilização proposital e estratégica, foram alterados nomes de eventos e documentos. Assim, afastaram-se ameaças e impedimentos para realizar o trabalho educativo.

Estão acontecendo muitas ações nessa questão, mas todas com muita cautela para não serem barradas. Têm projetos etc... Haverá um seminário que íamos falar sobre gênero e sexualidade que *tivemos que mudar o nome para diversidade no currículo...* coisas assim... Um documento também precisou ser alterado. A gente consegue chegar com informações, mas precisa ser com muita estratégia (Anotações de campo, Conversa por WhatsApp, Professora Violeta, 16/08/2019, grifo nosso).

A prática de invisibilização proposital e estratégica incluiu trocar nomes de seminários, documentos e modificar a forma de atuação, mudando as formas de discurso. Segundo Violeta, a equipe tem atuado arduamente e feito muitas coisas, mas estão tendo muito cuidado com o que falam: “porque se falarmos qualquer palavrinha que não deve pode ser fator para impedimento total, por isso usamos expressões mais genéricas”. Dessa forma, a equipe mantém o trabalho de formação de profissionais da educação, conseguindo “chegar com informações” e contornando restrições da conjuntura política conservadora. Violeta disse que assim não dão “subsídios para que não venham dizer ‘isso você não vai poder fazer mais’”. Logo, também é uma prática de evitar riscos. E reforçou: “a gente está agindo com estratégia. Com essas estratégias mesmo de

⁶² Reconhecemos que as restrições políticas para ativistas institucionais trabalharem essas temáticas são históricas. O veto do programa Escola sem Homofobia em 2011 foi um episódio que impactou na ação pública para o enfrentamento da LGBTfobia e teve algum peso também nas ações desenvolvidas na SEEDF a partir desse ano. Porém, como mostramos, em nível distrital, o governo de Agnelo Queiroz (2011-2014) representou uma oportunidade para o desenvolvimento de ações públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, favorecendo ativistas desenvolverem ações para educação em gênero e sexualidade. As restrições políticas em nível distrital foram ampliadas no final desse governo, em 2014, com os confrontos entre os movimentos feministas LGBT+ e os movimentos anti-igualitários na construção do plano nacional de educação. E se aprofundaram após o acirramento desses conflitos na aprovação do Plano Distrital de Educação em 2015, com a transição do governo distrital, em 2017 com os embates em torno da BNCC e, recentemente em 2019, em razão de novas mudanças de governo distrital e federal.

tentar não chamar muita atenção”. Sobre as ações públicas de educação para o enfrentamento da LGBTfobia, comentou:

Dentro da questão da LGBTfobia, nesse ano passado, que foi o ano que eu estive a frente da gestão, não desenvolvemos nenhuma atividade acerca da temática. Isso é fato. A gente trabalha de modo estratégico quando abordamos outras pautas, quando a gente vai falar, por exemplo, de masculinidade tóxica e do feminicídio. Vamos abordando estrategicamente. Mas não lhe digo uma atividade feita no ano passado nessa questão. Te digo 10 que fizemos, mas todas na questão de gênero sob a abordagem que eu te falei. Também fizemos várias acerca da questão racial. A gente tem um fórum só de consultoria que é da Secretaria de Educação e tem uma portaria de acolhimento de estudantes indígenas. Entendeu? Isso aí foi tudo 2019. Então, assim, mas na questão da LGBTfobia, a gente sabe fazer, a gente tem gente capacitada para isso, mas a gente não tem o aval superior para fazer. Então a gente não faz (Professora Violeta, 28/01/2020).

Não fazer nada nesta área trouxe uma sensação de incompetência para a equipe da diversidade e direitos humanos da SUBEB, como narrou a professora Violeta. Ela comentou também que está pensando em se “apegar” a portaria do nome social e ir às escolas tratar da temática, porque a portaria tem respaldo e assim é possível tratar as temáticas que envolvem a diversidade sexual e de gênero sem sofrer questionamentos de atores alinhados aos movimentos anti-igualitários. Afinal, como relatou, em razão do governo atual e da conjuntura política: “nós não temos abertura para tratar dessa questão dentro da Secretaria de Educação hoje. Não temos. E isso, eu falo hoje, considerando o atual governo. Não tem” (28/01/2020).

Em nível nacional, o estudo de Pereira (2020) mostrou que as interferências da chefia do Executivo em ministérios e secretarias do governo federal a partir do governo Dilma (2011-2016) ocasionaram a queda dos resultados obtidos por ativistas LGBT+ e diminuíram suas capacidades de imprimir mudanças nas políticas públicas. De acordo com o autor, “essas intervenções foram motivadas por conflitos existentes entre os projetos políticos de membros conservadores de sua coalizão e de parte da burocracia estatal em torno de um tema em relação ao qual suas preferências não eram claras: os direitos sexuais” (PEREIRA, 2020, p. 236). No Distrito Federal, sinalizamos que as motivações para as interferências e restrições são as mesmas. Nesse sentido, concordamos com o autor que

para apreender de forma mais complexa os limites e as possibilidades do ativismo institucional, é necessário “trazer os governos de volta”, não tomando o Estado como uma “colcha de retalhos” de instituições e órgãos completamente autônomos, mas como uma heterogeneidade gerenciada pela chefia do Executivo a partir dos conflitos existentes entre os seus projetos políticos, os projetos da burocracia estatal e os dos membros da coalizão governante (PEREIRA, 2020, p. 256).

Mesmo com obstáculos postos pela conjuntura sociopolítica e pelas intervenções dos governos distritais, a equipe da SUBEB permaneceu, como disse a professora Azul, “abrindo e caçando caminhos” para promover uma educação em gênero e sexualidade nas ações formativas. Mais uma vez isso revelou as margens de ação que ainda tiveram, que são sempre

fundamentais para coordenar a ação pública e os atores. Um dos caminhos foi acionar a tática da invisibilização proposital e estratégica.

A tática da invisibilização proposital e estratégica, no contexto desta ação pública para educação em gênero e sexualidade que promove direitos de mulheres e LGBTQ+, revela uma situação dupla e paradoxal. Por um lado, é uma prática de ativismo institucional, uma atitude de resistência e uma política de sobrevivência acionada por docentes ativistas, estrategicamente, para preservar e continuar as ações institucionais e públicas. Ela evidencia a relativa autonomia que ativistas institucionais continuam tendo para produzir ações, mobilizar recursos e continuar obtendo resultados com as atividades que fazem. Por outro lado, ela desnuda as facetas da cultura cisheteronormativa e LGBTQfóbica presente na sociedade e institucionalizada no Estado, na medida em que as relações de poder que incidem sobre a mudança das estratégias de ativistas institucionais estão estruturadas por normas de gênero e sexuais que historicamente visam ocultar e eliminar as diferenças, normalizar os comportamentos, garantindo a reprodução desta mesma cultura.

A invisibilização proposital e estratégica tem sido uma estratégia usada por parte de ativistas institucionais desde 2015 na SUBEB e a partir de 2019 na EAPE para driblar as restrições políticas da conjuntura conservadora. Ela foi acionada trocando o nome de documentos orientadores e seminários da SUBEB, bem como o nome de cursos da EAPE. Também foi posta em prática quando a equipe desistiu de fazer ações (para não chamar atenção de opositores, nem sofrerem intervenções) e continua sendo usada no dia a dia de docentes em suas interações com profissionais da educação da SEEDF, modificando às vezes as formas como falam sobre as temáticas. É esse o retrato que persiste na SEEDF, revelando tanto o poder da cultura cisheteronormativa no bloqueio de processos de transformação social quanto às resistências: o poder e a arte de docentes ativistas de se invisibilizar para sobreviver e continuar a luta, criando e esperando as conjunturas favoráveis para realizar novas transformações mais estruturais e menos pontuais na SEEDF e nas políticas educacionais distritais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elas [as sobrevivências] são apenas lampejos passeando nas trevas [...]. Porque elas nos ensinam que a destruição nunca é absoluta - mesmo que fosse ela contínua - [...] Uma “política das sobrevivências”, por definição, dispensa muito bem – dispensa necessariamente – o fim dos tempos. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 84, grifo nosso) [...]. Todas são atos políticos fundados sobre a “comunidade que resta”. Todas “se ligam ao povo pelas raízes mais profundas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 150).

Este trabalho buscou compreender a construção das políticas públicas de educação para a diversidade de gênero e sexualidade na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no período de 2011 a 2020, com foco nas práticas de ativismo institucional, interações e trajetórias de docentes da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). A pesquisa visou contribuir com os estudos sobre o ativismo institucional no interior das secretarias de educação, destacando a ação de docentes intermediárias/os na produção e gestão da ação pública de educação em gênero e sexualidade. Pode-se entender aspectos sobre como se dão as ações públicas de educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal, a partir das práticas e relações desenvolvidas por tais docentes no dia a dia do trabalho, buscando coordenar atores heterogêneos, contornar restrições e avançar as agendas e projetos políticos dos movimentos feministas e LGBT+. Foi possível notar a existência de instrumentos e de uma rede de atores em aliança para a viabilização destas políticas e os revezes existentes.

Durante o processo de construção desta pesquisa, passamos a compreender que as instituições são habitadas (HALLET; VENTRESCA, 2006). Assim, o foco que esteve nas “ações da SEEDF” foi alterado para as práticas de ativismo institucional e estratégias de docentes na SEEDF, focalizando a atuação de formadoras/es da EAPE e gestoras/es da SUBEB na ação pública de educação em gênero e sexualidade. Passamos a examinar como docentes, com compromissos com as causas da diversidade e dos direitos humanos e atuantes em prol do direito à educação em gênero e sexualidade – concebidas/os como ativistas institucionais – realizaram mudanças institucionais na SEEDF, difundiram ideias, criaram ações e instituições, mobilizaram recursos e atores para promover uma educação antissexista, antirracista e contra LGBTfobia, visando formar profissionais e orientar o trabalho institucional da SEEDF. Assim, consideramos os esforços e a autonomia delas/es, mas também as oportunidades políticas e os obstáculos que encontraram neste percurso, tanto na administração pública quanto na conjuntura sociopolítica.

Dado o exposto, o conceito de ativismo institucional tornou-se central para esta pesquisa, com todas as suas implicações, ainda mais neste atual contexto de perseguição e

difamação de docentes e ativistas de direitos humanos, feministas e LGBTQ+ realizado pelo avanço mundial do conservadorismo e das cruzadas antigênero. Nesta pesquisa, reconhecemos a relevância de docentes da EAPE e da SUBEB e suas capacidades de influenciar processos decisórios e produzir ações públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos. Além de suas histórias singulares de vida, origens familiares, múltiplos pertencimentos, filiações, militâncias e experiências, destacamos o poder que suas trajetórias especializadas, que circularam por espaços acadêmicos, pelo Ministério da Educação, por movimentos sociais, espaços de participação social e por diferentes funções e cargos na SEEDF, tiveram na operação de mudanças na política institucional, orientando as ações de profissionais da educação da SEEDF na perspectiva das diversidades e dos direitos humanos.

A construção desta pesquisa foi fundada no desejo de construir uma memória sobre alguns atores, processos e dinâmicas da construção de políticas de educação para diversidade de gênero e sexualidade no Distrito Federal. Abordamos estas políticas públicas de educação a partir dos conceitos de ação pública, instrumentos e regulação. Assumir a abordagem da ação pública alargou a compreensão da política pública para além da ação estatal, englobando as interações e práticas realizadas por múltiplos atores da sociedade civil e do Estado, que se agregam e agem coletivamente para solvência de problemas públicos. Apesar desse referencial, esta pesquisa explorou como ocorreram as ações públicas nesta área a partir da atuação de docentes da EAPE e/ou SUBEB. Tal escolha faz com que ainda haja muitas investigações para serem feitas nesta área, buscando evitar o esquecimento e o apagamento de outras histórias de lutas por dignidade, direitos e políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade no Distrito Federal. Para futuras pesquisas, seria importante ouvir outros atores, como os grupos do movimento LGBTQ+ e feminista do Distrito Federal que são pioneiros em cobrar e produzir ações públicas de educação para o enfrentamento da LGBTQfobia e a promoção da igualdade de gênero e sexualidade, indo às escolas distritais para realizar ações, fazendo articulações, protestos, entre outros repertórios.

O estudo circunscreveu o período de 2011 a 2020, compreendendo os governos do PT de Agnelo Queiroz (2011-2014), do PSB de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) e do MDB de Ibaneis Rocha (2019-atual). Em nível federal, também são três governos: Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-Atual). Dessa forma, este estudo refletiu sobre um período histórico complexo e tenso no Brasil e no Distrito Federal no que tange à conjuntura sociopolítica e às políticas públicas para educação em gênero e sexualidade. Apesar das desconstruções e dos obstáculos impostos nestes últimos anos, a ideia nesta pesquisa não foi enfatizar a falta ou o fracasso da implementação das políticas

públicas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual no Distrito Federal, mas identificar como o ativismo institucional de um coletivo de docentes da SEEDF foi capaz de formar um movimento que influenciou na construção de políticas públicas de educação, percebendo as parcerias que estabeleceram e os instrumentos criaram e mobilizaram para operacionalizar essas políticas e para orientar e coordenar o trabalho de profissionais da educação na SEEDF.

No governo de José Roberto Arruda (2007-2010), foi desenvolvida a “Política de Promoção da Cidadania e Cultura de Paz” com objetivo de enfrentar o problema da “violência escolar”. Essa política abriu caminhos para a discussão sobre a diversidade e os direitos humanos na SEEDF, mas foi pensada e gerenciada por um organismo internacional, especialistas da universidade e uma parte da burocracia da SEEDF (nem sempre do quadro institucional efetivo). Existiam dentro e fora da SEEDF outros atores e redes defendendo e disputando outros modelos de políticas públicas, com outros propósitos e interesses, nem sempre iguais. Com a perda de mandato de José Roberto Arruda no início de 2010 e a eleição indireta de Rogério Rosso mediante um certo acordo entre o PT e Partido Democrático Trabalhista (PDT) na Câmara Legislativa do Distrito Federal, atores políticos do PT (uns servidores de carreira na SEEDF) assumem certas posições e cargos importantes na SEEDF. A ideia era preparar o terreno para um possível governo de esquerda. Em termos gerais, havia o interesse de articular as políticas distritais com as federais, entre elas, a política de educação. Em julho de 2010, surgiu a Subsecretaria para a Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, com um nome similar a Diretoria existente na SECADI/MEC à época.

A chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo do Distrito Federal em 2011, com a eleição de Agnelo Queiroz (2011-2014), abriu novos canais institucionais para uma articulação com redes de movimentos sociais, intelectuais e funcionários/as públicos/as comprometidos/as transformarem ainda mais o Estado. Essas redes atuaram para construir políticas públicas para mulheres, igualdade étnico-racial, direitos humanos e LGBTQ+. A partir da experiência do governo federal, foram criadas secretarias específicas para ancorar as mobilizações e desenvolver políticas públicas demandadas por múltiplos movimentos sociais. Os movimentos presentes acionaram vários repertórios, tais como a ocupação de cargos na burocracia, em conselhos e fóruns, entre outros. Entre essa rede de atores, estiveram algumas gestoras proativas e gestores proativos da SEEDF que promoveram mudanças institucionais na SEEDF, disputando modelos e visões de políticas públicas, fazendo ativismo institucional para criar estruturas organizacionais, cursos, instrumentos, eventos e outras mobilizações. Atuaram em rede e coordenando vários atores. Suas trajetórias especializadas, circulações por diferentes

espaços de ação pública (nacional e distrital), imersões em movimentos sociais foram vetores que impulsionaram as mudanças observadas.

Nesse sentido, há muitos anos existem ações de promoção dos direitos humanos e da diversidade na SEEDF, em razão do engajamento de profissionais da educação dessa instituição com as causas de movimentos sociais, sendo grande parte ativistas e intelectuais que estudaram temáticas de inclusão, diversidade e direitos humanos. Entretanto, em termos de estruturação de políticas institucionais nesta área foi recente e tardia essa realidade na SEEDF em comparação com as iniciativas iniciadas em nível federal nos anos de 2003 e 2004⁶³. Foi um longo processo, permeado de muitas lutas dos movimentos sociais e práticas de negociação, convencimento e ativismo institucional de gestoras/es proativas/os para a criação de arranjos, estruturas organizacionais e instrumentos para promover políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos. Na SEEDF, uma estrutura específica para isso só foi criada em meados do ano de 2010, contemplando “direitos humanos”, mas se estruturou melhor a partir de final de 2011 contemplando também o referencial da “diversidade” e as relações de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, campo, entre outras.

Por meio desta pesquisa, entramos em contato com cinco professoras e um professor que mobilizaram recursos, atores internos e externos, utilizaram saberes e competências, doaram seu tempo, investiram dinheiro, formaram redes, criaram cursos, transformaram arranjos e estruturas institucionais, produziram e mobilizaram instrumentos, perseguiram e criaram oportunidades para construir uma escola e um mundo melhor que reconheça e valorize as diferenças e combata os preconceitos, as discriminações e as violências. Um mundo em que diferenças não sejam transformadas em desigualdades, nem sejam normalizadas, mas valorizadas como parte da vida e do processo pedagógico. São mulheres inspiradoras e homens inspiradores que ao longo da sua trajetória docente, devido ao engajamento com as causas dos movimentos sociais e ao vínculo com a universidade, vêm se dedicando e especializando nessas temáticas, compartilhando e difundindo conhecimentos para colegas de profissão.

Tanto na EAPE quanto na SUBEB, as professoras e o professor, ao assumirem uma posição estratégica entre o topo e a base (PIRES, 2012), isto é, entre suas chefias superiores e profissionais da educação da SEEDF, tiveram acesso facilitado as instâncias de decisão e puderam dialogar com frequência com atores do alto escalão, convencendo-os de adotar determinadas estratégias que expressam a promoção de várias agendas políticas e sociais de

⁶³ Estamos falando da criação em 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) que impulsionou a construção de políticas de educação em direitos humanos e da criação em 2014 da Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, que impulsionou as políticas de educação para diversidade e inclusão.

movimentos sociais. Na EAPE, gestoras/es proativas/os convenceram as chefias sobre a importância de promover cursos de formação sobre gênero, sexualidade e outras diversidades. O “Diversus” lutou para ampliar a visão da diversidade restrita às relações étnico-raciais, realizando cursos que abarcaram a pluralidade das identidades e dos eixos de opressão. Na SUBEB, gestoras/es proativas/os convenceram as chefias da necessidade de ter duas estruturas de coordenação de políticas: uma de diversidade e outra de direitos humanos. A luta por duas coordenações, no fundo, representava a luta por uma política específica de educação em diversidade que representasse os sujeitos concretos da vida e suas múltiplas identidades, apontando as limitações das políticas universalistas de “direitos humanos” para dar conta de enfrentar os desafios das múltiplas desigualdades. Nesses processos, os interesses e as representações diferentes entre atores geraram conflitos e competições, mas também provocaram acordos e mudanças.

Os grupos “Diversus” e “Abduzid@s” da EAPE, como também a rede de gestoras/es proativas/os da SUBEB, evidenciam que há formas de ação coletiva pela defesa dos direitos humanos de mulheres, negros, LGBT+, indígenas, pessoas do campo, com deficiência, ambientalistas, comunidades tradicionais e “outros diferentes” ocorrendo dentro da SEEDF. A EAPE e a SUBEB, em diferentes períodos, foram habitadas por gestoras/es que se mobilizaram em defesa pela educação para a diversidade e os direitos humanos, envolvidas/os ou em colaboração com vários movimentos sociais (negros, feministas, LGBT+, do campo, etc.). Lutaram para construir políticas e institucionalidades que representassem suas causas e permitissem suas formas de atuação. Transformaram a EAPE e a SUBEB em espaços das diversidades e dos direitos humanos. As visões de mundo, valores e convicções, isto é, a cultura de tais docentes e suas singulares trajetórias e experiências de vida moldaram os seus modos de trabalhar e influenciaram o funcionamento da SEEDF e das políticas públicas educacionais distritais.

Em síntese, podemos afirmar que os perfis e as trajetórias docentes importam para compreender como e por que as políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos e, em específico, as políticas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual foram/são construídas e coordenadas na SEEDF. Nesta pesquisa, percebemos que as trajetórias especializadas das/os gestoras/os proativas/os, suas singulares histórias de vida, vivências de discriminação e experiências de trabalho, assim como suas inserções e participações em redes e espaços sociais, políticos e acadêmicos, foram vetores que influenciaram mudanças institucionais na SEEDF, influenciando em decisões organizacionais e governamentais. Nesta pesquisa, encontramos com um novo corpo de servidoras/es públicas/os especializado nos

temas da diversidade e dos direitos humanos, que foi formado no contexto de ampliação das discussões sobre diversidade e direitos humanos nas universidades brasileiras, fazendo cursos de especialização, mestrado e doutorado. Foram essas/es especialistas que, com seus conhecimentos e em interação com outros atores, deixaram um legado que não deve ser esquecido. E esperamos que este trabalho tenha conseguido representar um pouco disso.

Mesmo que muitas pessoas pensem que foi pouco ou quase nada, mas elas e eles produziram o que não foi produzido historicamente e que atualmente nem é incentivado pelos grupos políticos que governam o Estado. Elas/es criaram e aproveitaram oportunidades para defender uma ou várias causas, mobilizaram e formaram redes, desenvolveram competências, construíram aprendizados, trocaram informações e imprimiram mudanças nas políticas públicas de educação do Distrito Federal. Nem estiveram interessadas/os em gratificações, nem se importaram em trabalhar mais. Quiseram ser e se sentir realizadas/os e, mais do que isso, deixar registrada sua contribuição na história para a construção de uma sociedade menos injusta, mais equitativa e diversa. Essa questão foi enfatizada em praticamente todas as entrevistas. É importante frisar que em diálogos após as entrevistas, uma gestora de forma emocionada agradeceu-me e declarou que ainda não tinha percebido que ela já deixou sua contribuição para a história, tendo em vista o tanto de ações que fez nesta área. São realmente profissionais da educação ousadas e ousados, na luta árdua para construir um mundo melhor, sem desigualdades e intercultural, no qual, como diz Santos (1997, p. 122), “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Também percebemos, em todas as narrativas, que as professoras e professor nem sempre se colocaram como agentes do Estado, demonstrando muitas conexões com a sociedade e atuando em prol dela. Na realidade, buscam transformar o Estado. Percebemos com isso ser muito difícil uma separação rígida entre Estado e movimentos sociais, pois suas trajetórias mostram-se extremamente conectadas com a sociedade, evidenciando que o Estado pode ser permeado por redes da sociedade civil. São professoras e professores que estão na fronteira entre o Estado e a sociedade, representando o elo entre o Estado e os movimentos sociais. Mesmo em um cenário em que o orçamento é limitado ou mesmo inexistente, mesmo diante de contextos institucionais regidos por práticas LGBTfóbicas, cisheteronormativas, sexistas e racistas, tais docentes não medem esforços para promover ações concretas de interferência na realidade local, mantendo viva a luta pelos direitos humanos e pela igualdade de gênero, étnico-racial e sexualidade. São gestoras e gestores da educação antissexista, antirracista e contra a

LGBTfobia. Enfrentam diariamente a cultura cisheteronormativa, sexista e racista para desconstruir as hierarquias do *cistema* mundo-colonial moderno.

As/os professoras/es da EAPE e SUBEB mobilizaram, de diferentes maneiras, as seguintes práticas de ativismo institucional: formaram e cultivaram redes de relacionamento pessoal ou laboral, para conseguir apoio e facilitar encaminhamentos, dentro e fora da SEEDF; perseguiram oportunidades para defender causas contenciosas, convencendo as chefias da necessidade de criar eventos, cursos de formação em gênero e sexualidade e estruturas específicas de coordenação de políticas, entre outras ações; fizeram adequações de ações comunicativas, difundindo o conteúdo dos instrumentos com uma linguagem acessível para profissionais da educação; fizeram ativismo em torno de instrumentos, inserindo a diversidade e os direitos humanos neles e mobilizando-os nas práticas de formação; empreenderam mobilização por causas temáticas por meio de várias estratégias e usando recursos financeiros próprios; atuaram em espaços de participação social; mobilizaram recursos e atores externos e internos, usando as redes sociais; acionaram táticas de ajuste à administração em governos que são hostis as agendas de direitos humanos e diversidade, que incluíram práticas de evitar riscos e o que chamamos de prática de invisibilização proposital e estratégica, para manter o que foi conquistado e continuar as ações livres de ameaças.

Uma das contribuições deste estudo reside na indicação de observar a prática da invisibilização proposital e estratégica. Ela é acionada em conjunturas políticas e/ou organizacionais adversas, em que governos ou gestões são hostis a agenda política defendida. Ela pode estar relacionada com a mudança da forma de agir da/o ativista institucional, mas pode englobar estratégias como modificar, trocar ou retirar nomes de documentos, ações, eventos, seminários, estruturas organizacionais e outras questões que possam ser associadas a agenda de luta política e com isso serem proibidas, censuradas e perseguidas. São práticas que visam contornar restrições ou proibições (formais ou informais) que inibem ou impedem o ativismo institucional, possibilitando continuidade de ações ou condições para as novas. Identificamos essa tática na mudança de nomes de cursos, seminários, na mudança no discurso de docentes, para continuarem promovendo uma educação em gênero e sexualidade sem serem impedidas/os por grupos fundamentalistas religiosos, outros movimentos anti-igualitários e evitando intervenções por parte da chefia do Executivo.

As gestoras proativas e os gestores proativos da SUBEB e da EAPE resistem ao contexto de restrições políticas e organizacionais. Assim, percebemos que o ativismo, que é a busca proativa para defender causas contenciosas e um tipo de ação mais proativa que visa promover projetos políticos ou sociais percebidos como de natureza pública ou coletiva

(ABERS, 2015, 2019), inclui, às vezes, recuar e desistir de agir para defender as causas. Mas resistir, criar estratégias, como mudar nome de cursos, seminários, cartilhas e manuais de orientação. Não falar mais de gênero, mas de meninas e meninos. Não fazer grandes eventos, mas pequenas e estratégicas ações. Se ver brechas e perceber possibilidades, também arriscar e tentar avançar num contexto de adversidades, defendendo, mesmo com riscos, a democracia, os direitos humanos, as diversidades, a justiça e a igualdade. Ser gestora e gestor proativo exige elaborar o plano A e o plano B e, às vezes, o plano C. São pessoas inteligentes, pensam, planejam e agem intencionalmente. São capazes de interpretar o contexto e resistir quando ele é ameaçador. Exercem uma política das sobrevivências.

São muitos anos de luta pelo direito à educação, pela igualdade entre homens e mulheres, contra a LGBTfobia, pela defesa de uma educação para a diversidade e em direitos humanos, mas os contratempos da conjuntura sociopolítica brasileira formados a partir de 2011 em nível nacional e que se aprofundaram em 2014 e 2015 com os confrontos na construção dos planos de educação nos diversos níveis estatal, distrital e municipal e com as transições de governo federal e distrital e as interferências das novas chefias do Executivo impactaram na EAPE e na SUBEB, nas ações institucionais e na atuação de gestoras/es proativas/os. Nesses últimos anos, a ação de tais docentes ficou mais restrita, limitada, vigiada e controlada em razão das cruzadas antigênero e das mobilizações crescentes dos movimentos anti-igualitários. Algumas professoras que entrevistamos foram ameaçadas e difamadas. A EAPE e a SUBEB receberam ofícios questionando as ações de educação que visam promover uma educação em gênero e sexualidade e enfrentar o sexismo e a LGBTfobia que estrutura a sociedade e a escola.

O cenário que se desenhou na SEEDF após o Plano Nacional e Distrital de Educação foi se agravando a cada dia. O trabalho de formação de profissionais da educação realizado de forma pontual, mas continuado diretamente nas escolas distritais pela SUBEB foi proibido de ser realizado. Ele só poderia ocorrer em diálogo com a Coordenação Regional de Ensino e, depois, nem com esse órgão. O período do governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018) foi permeado de obstáculos. Além dos obstáculos orçamentários que persistiram desde o governo Agnelo Queiroz (2014-2018), foram impostos obstáculos organizacionais pelo governo Rodrigo Rollemberg com fusão de coordenações, extinção de núcleos e diminuição da equipe da SUBEB e da EAPE. Isso afetou a articulação interna e externa da EAPE e da SUBEB para produzir ações, revelando que as estruturas de coordenação de políticas de educação para diversidade e os direitos humanos perderam relevância institucional. A equipe da SUBEB ficou limitada a desenvolver trabalhos internos. Os obstáculos simbólicos do cenário sociopolítico também influenciaram essas mudanças e a forma de atuação de docentes. Esses fatores

diminuíram a capacidade da EAPE e da SUBEB de exercer suas próprias competências regimentais como também de alcançar as metas e estratégias definidas no Plano Nacional e Distrital de Educação para o combate às discriminações e violências.

As análises evidenciaram vários obstáculos para o trabalho institucional com a educação para a diversidade de gênero e sexualidade na SEEDF, tais como: a falta de orçamento para realizar ações; a cultura de LGBTfobia e cisheteronormatividade entre profissionais da educação, evidenciada nas narrativas sobre casos de desrespeito do direito ao nome social e de resistência do uso de banheiros conforme a identidade de gênero; o gerenciamento da burocracia pela chefia do Executivo impondo restrições para as articulações e a formação nas escolas, trocando e diminuindo a equipe na EAPE e na SUBEB, assim como nas CRE; as mudanças na estrutura organizacional, em que um núcleo específico destinado a promover ações de educação em gênero e sexualidade foi extinguido; a proibição da equipe da SUBEB de ir às escolas realizar ações voltadas para gênero e diversidade sexual; a conjuntura política em nível federal e distrital representada por governos de direita que compartilham visões contrárias sobre as agendas de direitos humanos e diversidade; o impacto do Escola Sem Partido acionando a narrativa da “ideologia de gênero” e buscando intervir em ações institucionais e intimidar docentes.

Mesmo que os novos governos federal e distrital que assumiram a partir de 2019 não apoiem essas agendas e políticas públicas e, até mesmo, tentem bloqueá-las ou desmobilizar ativistas, existe a ação de vários atores que lutam para que elas nunca deixem de existir, como é o caso de gestoras proativas e gestores proativos. Por isso, é improvável e impossível o fim da ação pública para educação em gênero e sexualidade, visando a promoção dos direitos humanos, da igualdade de gênero, do respeito à orientação sexual e identidade de gênero e superação da LGBTfobia, do sexismo e do racismo. Os processos políticos podem ocasionar variações na ação pública e nos resultados do ativismo institucional, mas há muitos atores que se mobilizam para produzir ações públicas. Há muitas ações marginais e apagadas nesta área, inclusive as invisibilizadas estrategicamente, revelando práticas interacionais pouco estruturadas. Ademais, “as políticas públicas são progressivamente orientadas, estruturadas por um conjunto de instituições cada vez mais densas que resistem às mudanças políticas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a, p. 193).

Demonstramos o ativismo institucional de professoras/es formadoras/es da EAPE e gestoras da SUBEB na construção e mobilização de instrumentos distritais e nacionais. Esses dispositivos permitiram viabilizar as políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos no Distrito Federal. Serviram para estruturar a ação coletiva das gestoras e gestores

proativos e de demais atores, redes e movimentos articulados neste processo. Os instrumentos indicaram transformações na ação pública de educação no Distrito Federal, especialmente, quanto ao quadro cognitivo e normativo das políticas. Novos sentidos foram construídos para a educação pública e novas razões para agir foram indicadas. Vale lembrar que de uma “política de promoção da cidadania e cultura de paz” – construída no governo Arruda (2007-2010) – transpassou-se para uma “política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade” e uma “política de educação em direitos humanos”. Houve um ajuste da política de educação do Distrito Federal com relação as diretrizes e referenciais da política educacional nacional. E as gestoras e gestores proativos foram mediadores desse processo.

Gestoras/es proativas/os usaram suas expertises para reconhecer demandas e inseri-las nas agendas do Poder Público, garantindo a inclusão da diversidade étnico-racial, de gênero, de sexualidade e outras diferenças na formulação de políticas educacionais no Distrito Federal. Seus conhecimentos especializados foram fundamentais para construir novos instrumentos de gestão educacional. Muitos desses dispositivos estão vigentes e são tomados como recurso e estratégia de mobilização para defender e promover a educação em gênero e sexualidade, respaldando a continuidade das ações institucionais. O Currículo em Movimento foi apontado como central na orientação política e pedagógica das ações da EAPE e SUBEB e de toda a SEEDF. A *Educação para a Diversidade e a Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos* foram estabelecidas como eixos transversais do currículo, sendo a *Educação em Gênero e Sexualidade* definida como uma das linhas de atuação. Os pressupostos teóricos do currículo são difundidos pela EAPE e SUBEB para que sejam conhecidos e adotados por profissionais da educação da SEEDF. Este currículo foi usado para resistir as mudanças institucionais ocorridas a partir de 2015 e aos obstáculos de diferentes naturezas que incidiram sobre a SEEDF e o ativismo institucional de docentes da EAPE e SUBEB.

Nesta pesquisa, ressaltamos a importância da atuação de professoras e professores da SEEDF que atuam na EAPE e na SUBEB na inclusão de demandas feministas, LGBTQ+, étnico-raciais e de outros coletivos feitos desiguais no setor da educação pública distrital. Elas/eles são educadoras/es que, em interação com os movimentos sociais, acreditam e defendem projetos políticos e coletivos de justiça social, de igualdade e de uma educação pública de qualidade, gratuita e para todas as pessoas. Por isso, se engajam em ações pedagógicas em prol das causas defendidas por esses coletivos e desenvolvem diversas práticas de ativismo institucional para democratizar o espaço escolar. As nossas gestoras proativas e o nosso gestor proativo afetaram-se pelas transformações e lutas dos movimentos sociais, que pressionam por outras pedagogias e outras políticas que reconheçam seus direitos, conhecimentos, culturas e experiências. Tais

movimentos instigaram tais docentes a se reinventarem, a reconfigurarem suas identidades e práticas docentes, para construir uma docência aberta ao reconhecimento dos direitos e das experiências desses coletivos. Assim, construíram novos perfis de docência que enriquecem e diversificam os currículos que criam cotidianamente, bem como impulsionaram as transformações nas escolas, instituições e políticas educacionais.

Quanto às ações de educação para promoção dos direitos da diversidade sexual e de gênero e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas, o que percebemos é que são bem escassas. Na EAPE e na SUBEB, as/os docentes “caçam caminhos” para fazer as ações nesta área. Mas as ações estão estrategicamente invisibilizadas e um pouco fragilizadas porque não há aval da gestão superior da SEEDF e do governo distrital. Na SUBEB, as ações de enfrentamento da LGBTfobia ocorreram por meio ações formativas, seminários, fóruns, rodas de conversa nas escolas, formação de profissionais que trabalham na secretaria e gestão escolar para promover o direito do uso ao nome social e ao uso de banheiros conforme identidade de gênero. Na EAPE, os cursos Cine Diversidade e História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar estiveram em andamento desde 2014 e sofreram perseguições a partir de 2015 do Escola Sem Partido, mas continuaram. Em 2019, os nomes dos cursos mudaram devido a ascensão de políticos de direita e conservadores nos governos distrital e federal. Esses cursos da EAPE e algumas “estratégicas” ações da SUBEB tentaram suprir a ausência de ações permanentes e específicas para o enfrentamento da LGBTfobia na educação do Distrito Federal.

Se interpretássemos esses processos de mudanças a partir da perspectiva do ciclo de políticas públicas, poderíamos considerar que as políticas públicas de educação em gênero e diversidade sexual no Brasil e no Distrito Federal chegaram ao fim do ciclo. Como avaliação, poderíamos coadunar com uma narrativa de extinção dessas políticas ocasionada pela onda conservadora que assola a sociedade e a política brasileira. No entanto, a ação pública é dinâmica, um *continuum* (que não é linear, nem mecânico) e não envolve somente a ação estatal. Ela não se acaba, mas se transforma por meio de processos de mudanças que, muitas vezes, restringem as capacidades de ação dos atores e outras vezes amplia (MULLER; SUREL, 2002; MULLER, 2018). A ação pública é marcada por essa alternância de períodos. Há períodos em que observamos uma certa estabilização nos modos de agir dos atores sociais e estatais e na configuração dos atores em torno das políticas públicas, assim como há outros períodos em que observamos significativas mudanças.

Por fim, concluímos também que a arena de produção de políticas públicas para a educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual é composta por atores individuais e coletivos que atuam em diversos níveis e setores e possuem diferentes vinculações e

geralmente mais de uma vinculação: Estado, universidades, escolas, movimentos sociais, partidos políticos, entre outros. Além disso, as ações públicas de educação nesta área são desenvolvidas a partir da ação das escolas. Destacamos, por exemplo, o Projeto “Diversidade na escola” desenvolvido pelo Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, que foi premiado na 9ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, em 2014. Ou seja, os processos de produção desta ação pública são descentralizados e ocorrem mediante relações formais e informais. No Distrito Federal, percebemos que as políticas públicas para educação em gênero e sexualidade ocorre por meio de redes sociais e parcerias que congregam vários atores que se unem por compartilharem visões, visões, identidades e objetivos em comum na promoção dos direitos sexuais e reprodutivos e no combate às violências contra mulheres e pessoas LGBTQ+.

Para fortalecer as políticas públicas de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual no Distrito Federal existem desafios a ser enfrentados, tais como: manter a formação de profissionais da educação, com aumento de cursos, vagas e descentralização da EAPE; dialogar com profissionais, estudantes e comunidades escolar sobre a diversidade e os direitos humanos, considerando o contexto sociopolítico e de militarização das escolas do DF; ampliar as ações da SUBEB e de coordenadores/as intermediários/as das CRE diretamente nas escolas; difundir os instrumentos distritais e federais para o quadro de servidores da SEEDF; garantir recursos orçamentários e estruturas executivas para desenvolver as políticas educacionais; aumentar as equipes especializadas; garantir estratégias de ação sobre educação em gênero e sexualidade no próximo Plano Distrital de Educação; maior articulação e fortalecimento das redes, movimentos sociais, organizações estatais e sociais que se mobilizam em prol da igualdade de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Nessas considerações, ressaltamos que a agenda de pesquisa sobre o ativismo institucional realizado por profissionais da educação atuantes em secretarias de educação com as políticas de diversidade e de direitos humanos permanece aberta e profícua. Como perspectivas de estudos futuros, sinalizamos o interesse de investigar mais a fundo as redes sociais existentes no Distrito Federal que se mobilizam pela educação em gênero e sexualidade, trazendo outros atores, assim como buscando compreender melhor as interações que docentes da EAPE e SUBEB desenvolvem no cotidiano de trabalho, ao se relacionarem com suas chefias, integrantes da equipe, demais profissionais da educação, órgãos públicos e movimentos sociais. Há interesse de aprofundar os estudos sobre os movimentos sociais, bem como sobre a burocracia de médio escalão, que enfocam agentes que estão no meio das estruturas hierárquicas, como é o caso de nossas entrevistadas e entrevistado. E também pensamos sobre a possibilidade de investigar as políticas de educação para a diversidade e os direitos humanos de

uma forma mais abrangente, trazendo as outras agendas. Essas foram as perspectivas de futuras pesquisas abertas a partir desta experiência no mestrado.

Neste percurso de pesquisa, notamos que a luta pela democracia, pelos direitos humanos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças está viva e permanecerá. As manifestações e os protestos de ruas ocorridos no Brasil entre 2013 até 2020, mesmo distintos quanto aos atores sociopolíticos, repertórios e correntes político-ideológicas, mostraram isso. As mobilizações revelam que há vidas que importam e que a construção democrática não se encerrou e está em curso no Brasil. Quanto à luta por uma educação sem LGBTfobia, mesmo que na conjuntura sociopolítica atual esteja propensa a estagnar, forçada a recuar e ficar no “armário”, invisível, continua sendo um elemento motivador na vida e na atuação profissional das professoras e do professor que entrevistamos, bem como dos movimentos LGBTQ+, feministas e de mulheres, negros e outros que reconhecem a necessidade de agregar forças e fazer alianças para enfrentar os imbricados e multideterminados fenômenos do classismo, racismo, patriarcado, sexismo e LGBTfobia. O ativismo LGBTQ+, feminista e negro permanece vivo, atento e forte, mesmo que esteja passando por transformações e investindo em outras táticas em virtude do contexto político controverso.

A conjuntura sociopolítica e organizacional pode até impor obstáculos, paralisar as ações institucionais e inibir o ativismo institucional em defesa da educação em gênero e sexualidade, mas não consegue fechar totalmente os espaços de autonomia que qualquer servidor/a público/a possui para desenvolver seu trabalho. Há restrições, mas também margem de ação. Assim, docentes ativistas passaram a atuar de outras maneiras, modificaram suas formas de atuação, mudaram suas narrativas, mas continuaram buscando proativamente oportunidades para agir em prol dessas causas que acreditam. Nossas professoras e professor continuam sendo gestoras e gestores proativos na luta antissexista, antirracista e contra a LGBTfobia. Seus ativismos não morreram e nem morrerão. Eles resistem e são resistentes. São capazes de enfrentar e estão enfrentando essa onda de conservadorismos de todas as ordens. São lampejos intermitentes, com vocação para a sobrevivência. Outros lanços, outras redes, outras amizades, outras frentes de ação coletiva, outras relações, solidariedades e revoluções estão sendo construídas. Agora, “ninguém solta a mão de ninguém”⁶⁴.

Vermelha e Laranja aposentaram em 2019. Amarelo aposentou em 2020. Mas não param de estudar e continuam contribuindo com ações na SEEDF. Violeta não está mais

⁶⁴ Frase que viralizou nas redes sociais por meio de um desenho trazendo duas mãos dadas e uma rosa entre elas, elaborado e postado pela tatuadora Thereza Nardelli, após o anúncio da eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do Brasil no dia 28 de outubro de 2018. A frase traduz um sentimento de resistência, solidariedade e união. O desenho, autorizado pela desenhista e tatuadora, estampa a capa da dissertação, adaptado sem a frase.

trabalhando na SUBEB, mas permanece estudando e criando ações proativas, assim como Verde continua estudando, escrevendo, participando de várias ações e também não abandona a luta e o ativismo, mesmo que esteja mais quietinha. Azul continua ensinando e aprendendo com estudantes da EJA. São pessoas que deixaram um grande legado e nos ensinaram que é preciso ter garra, não temer, persistir, insistir e ser resistente e ativista. Suas histórias e mobilizações permanecerão nos inspirando a continuar a luta árdua pelos direitos humanos e pelas diversidades e por uma educação sem racismo, sexismo e contra a LGBTfobia.

Os cursos da EAPE modificaram-se um pouco mais em 2020. O História do Amor no Brasil e o Cotidiano Escolar não foi ofertado, pois Amarelo sabia que seria aposentado. Permanecem existindo as parcerias com o Instituto Auschwitz e o Ministério Público Federal para a oferta de um curso sobre “Democracia, cidadania e cultura de paz”, com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) para a oferta do curso “Maria da Penha vai à Escola” e os cursos do Projeto Mulheres Inspiradoras. O Cine Diversidade também não foi ofertado. As formadoras divulgaram outro curso que está a todo favor e traz o ímpeto de sempre continuar, como expressou seu nome: “Aprender sem parar – Diversidades”. Então, a despeito dos obstáculos, “as sementes, elas estão por aí”, como falou Laranja. As gestoras proativas e os gestores proativos cultivam a esperança de que as sementes que plantaram, brotem e nasçam; e, acrescentamos, cresçam como árvores com raízes profundas e deem frutos que alimentem novas gerações. Muitas árvores cresceram, floresceram e frutificaram. Laranja admitiu isso ao lembrar as muitas ações formativas feitas. Ela escutou muitos depoimentos “de pessoas que nunca mais foram as mesmas depois que fizeram essas discussões”.

Parafraçando o poeta Pablo Neruda, mesmo que no atual contexto cortem (ou matem) algumas flores, jamais poderão deter a chegada da primavera. Laranja profetizou que essa discussão “não vai morrer fácil não. Mesmo que ela não avance, que ela avance a passos de tartaruga, mas ela vai de alguma forma permanecer; porque a História tem os fluxos e refluxos. Então, pode ser que a gente esteja em um refluxo agora, mas depois o fluxo pode vir um *boom*”. Verde mantém esperança de continuar seu ativismo com mais vivacidade, sem medo: “porque a gente retrocede para ir para frente com mais garra que nem um estilingue”. Vermelha esclareceu que “tem um movimento. É um movimento que a gente, às vezes, não vê. A gente quer ver mais. E agora, cada vez menos a gente vai ver tão borbulhante, como a gente viu um dia, em função do governo, das retaliações, dessas coisas todas. Mas isso não quer dizer que parou”. De fato, é verdade, porque, como bem disse Didi-Huberman (2011), vaga-lumes sobrevivem apesar das censuras e apesar de tudo. Mantêm suas esperanças e lampejos intermitentes e continuam formando suas belas comunidades luminosas.



UnB



GEPHERG

Produtos Técnicos: Nota Técnica e Carta de Serviços Públicos

Cleverson de Oliveira Domingos

“Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. Ora, para isso, nós mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. Devemos, portanto, - em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro - nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca. [...] Os vaga-lumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão; outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado.”
(DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 154-160)

8 PRODUTOS TÉCNICOS: NOTA TÉCNICA E CARTA DE SERVIÇOS

O pesquisador, o estudioso da área de educação, tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade (SOARES, 2011, p. 83).

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília busca “formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco na qualificação nos âmbitos da docência, da gestão e da ação técnico-científica, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos” (Artigo 2º - Regulamento). Um dos objetivos desta modalidade de pós-graduação *stricto sensu* é articular o conhecimento construído por meio dos estudos acadêmicos com a prática profissional, desenvolvendo e difundindo produtos técnicos⁶⁵ e interventivos que contribuam para superar problemas relacionados à área de atuação, que gere ou aplique inovações e conhecimentos que auxiliem organizações ou mesmo ajude na própria prática profissional, gerando impactos em processos formativos e educacionais.

Os produtos aqui apresentados buscam colaborar com a viabilização de demandas⁶⁶ dos movimentos LGBT+ e incidir sobre a produção de ações públicas de educação para gênero, sexualidade e diversidade sexual no Distrito Federal. O primeiro produto é uma Nota Técnica com recomendações para a SEEDF constituir e fortalecer ações públicas nesta área, bem como visando subsidiar o trabalho pedagógico de profissionais da educação do Distrito Federal, com a fundamentação e os instrumentos normativos e orientadores de nível nacional e local. O outro produto é uma Carta de Serviços com os serviços públicos e redes existentes no Distrito Federal. Os produtos serão divulgados mediante ações formativas com profissionais da educação da SEEDF, socializando os resultados obtidos com esta pesquisa. Dessa forma, contribuiremos para atender a demanda de formação continuada de agentes públicos da área de educação, demandada pelos movimentos LGBT+ e feministas historicamente.

⁶⁵ A contribuição técnica, segundo a Resolução nº 01, que rege a elaboração do Trabalho Final no âmbito do Mestrado em Educação do PPGE-MP pode envolver a produção de material didático (manuais, cartilhas, guias, etc.), relatório conclusivo da pesquisa destinado ao setor(es) investigado(s), base de dados técnico-científica, avaliação de projeto, programa ou política, serviço técnico associado à produção artística, entre outros.

⁶⁶ Na III Conferência Nacional LGBT do ano de 2016, a proposta de número seis, do “Eixo II – Educação, cultura e comunicação em direitos humanos”, foi criar campanha educativa e formativa dos serviços de proteção e atendimento à população LGBT, divulgando direitos e o que se deve fazer em caso de discriminação à LGBT” (BRASIL, 2016, p. 36). Já a proposta de número dois da III Conferência Distrital de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, também de 2016, demandou o fomento “a elaboração e publicação de materiais pedagógicos sobre as temáticas de orientação sexual e/ou identidade de gênero, a partir do protagonismo das pessoas LGBT, para serem utilizadas em sala de aula por educadoras/es em toda educação básica e ensino superior” (DISTRITO FEDERAL, 2016b, p. 16).

8.1 Nota Técnica sobre Política Pública para Educação em Gênero e Sexualidade no DF

INTERESSADO: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

ASSUNTO: Fortalecimento da Política Pública para Educação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual, com ênfase na promoção dos direitos humanos e no enfrentamento de violências, hierarquias, discriminações e desigualdades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e outros marcadores sociais nas escolas do Distrito Federal

1. INTRODUÇÃO

1.1 A presente Nota Técnica arrola legislações e demais instrumentos normativos e orientadores produzidos pelo Poder Público, Legislativo, Executivo e Judiciário, em nível nacional e distrital, que regulam e estruturam a Política Nacional e Distrital de Educação, tendo por objetivo apresentar recomendações para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e as instituições de ensino particulares do Distrito Federal, para o fortalecimento da Política de Educação para a Diversidade e em Direitos Humanos, especialmente, da Política de Educação em Gênero e Sexualidade, voltada a promoção da igualdade de gênero, sexualidade e étnico-racial e para o enfrentamento da LGBTfobia, da cisheteronormatividade, do sexismo, do classismo e do racismo nas escolas do Distrito Federal, com vistas à exequibilidade e efetivo cumprimento dos dispositivos constitucionais, da Lei Orgânica do Distrito Federal e das metas, estratégias e ações previstas no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação.

1.2 Essa Nota Técnica também orienta e subsidia profissionais da educação da rede pública e particular de ensino do Distrito Federal quanto à pertinência da abordagem de temas relacionados a gênero, sexualidade e diversidade sexual em todas as etapas e modalidades de ensino, respaldando contra possíveis tentativas de censura e intimidação, bem como levando em consideração as atribuições e responsabilidades que regem o exercício da profissão docente, dentre elas, a materialização das políticas públicas de educação e do direito à educação por meio da prática profissional político-pedagógica.

2. UNIDADE INSTITUCIONAL

2.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o órgão da Administração Direta do governo do Distrito Federal responsável pelas políticas públicas educacionais e pela administração superior da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

2.2 A SEEDF tem atuação e competências na oferta de educação básica nas diferentes etapas e modalidades de ensino, educação superior, apoio ao estudante e formação e capacitação de servidores, nos termos do Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016 e do artigo 1º do Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017.

2.3 O Regimento Interno da SEEDF, publicado pelo Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, alterado em alguns dispositivos pelo Decreto nº 39.401, de 26 de outubro de 2018, estabelece como competências legais da SEEDF: I – propor e executar políticas públicas educacionais no âmbito do Distrito Federal; II – cumprir e fazer cumprir as normas e as diretrizes da Educação nacional e distrital no âmbito do Distrito Federal; VI – manter, coordenar e supervisionar as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e fiscalizar as instituições educacionais da Rede Privada de Ensino do Distrito Federal; XII – planejar, desenvolver, coordenar e avaliar programas de formação continuada e

aperfeiçoamento para os profissionais da Secretaria; XIII - aplicar e gerir recursos públicos destinados à Educação.

2.4 A missão da SEEDF é “proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes”.

2.5 Nesse sentido, a atuação da SEEDF, que compreende a atuação dos servidores públicos da Carreira de Magistério Público e da Carreira de Assistência a Educação e, até mesmo, os professores em regime de contratação temporária, as instituições conveniadas e os prestadores de serviços, deve ser pautada na viabilização do direito à educação e das diretrizes das políticas públicas de educação, à luz dos princípios e fundamentos constitucionais e da Lei Orgânica do Distrito Federal, bem como demais atos administrativos e instrumentos que regem a educação nacional e distrital, conforme expostos a seguir.

3. FUNDAMENTAÇÃO DE NÍVEL NACIONAL

3.1 A Constituição Federal estabelece como objetivos da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 5º, determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

3.2 A educação é um direito social e um dever do Estado conforme a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

3.3 O ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público, respeito à liberdade e apreço à tolerância, nos termos do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e do artigo 3º da LDBEN,

3.4 A LDBEN estabelece, no artigo 2º, que a educação é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

3.5 A LDBEN, no artigo 26, parágrafo 9º, preconiza que os currículos da educação básica tenham uma base comum e uma parte diversificada que aborde conteúdos sobre direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente, como os temas transversais.

3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preveem a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual entre os temas transversais a serem trabalhados em todas as áreas/disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, pois “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sobre várias formas, na vida cotidiana”.

3.7 A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e responsabiliza a sociedade pela sua proteção integral, preservando sua integridade contra qualquer violência.

3.8 A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 2º, inciso III, estabeleceu como diretriz “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e, no inciso X, “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

3.9 O PNE propõe o monitoramento das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, como condição adequada para o sucesso escolar. Também preconiza a necessidade de implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas de exclusão.

3.10 Ressalta-se que, no dia 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero é crime no Brasil, sendo interpretada com base na Lei nº 7.716/1989.

3.11 A Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares e orienta que as escolas desenvolvam propostas curriculares e projetos pedagógicos que combatam discriminações em função de orientação sexual e identidade de gênero.

3.12 A Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009, que cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país, estabelece que, anualmente, durante uma semana sejam ministrados conhecimentos relativos ao tema da sexualidade e da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis.

3.13 De acordo com o artigo 43 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, as questões de gênero compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular e são componentes integrantes do projeto político-pedagógico das escolas.

3.14 O artigo 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecidas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa que os temas de gênero e sexualidade devem permear os conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo, a partir de uma abordagem abrangente, integrada e fincada na transversalidade, englobando todos os componentes curriculares e as áreas de conhecimento. O parágrafo terceiro deste artigo afirma que compete aos órgãos dos sistemas de ensino “a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos”.

3.15 O artigo 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, reforça que o projeto político-pedagógico das escolas deve considerar: XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

3.16 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, emanadas pela Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012, estabelecem no

inciso XI do artigo 6º como princípio norteador o "reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”.

3.17 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, afirmam, no artigo 5º, que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

3.18 A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 14, fixa que a Educação Ambiental deve relacionar a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

3.19 A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelece no artigo 7º que a Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos princípios do: “I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; [...]; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia. O artigo 35º preconiza que o currículo deve “respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas”.

3.20 A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), com o objetivo de prevenir e combater as práticas de intimidação nas escolas, capacitar profissionais da educação, implementar campanhas de educação e conscientização sobre o problema e promover a cidadania e o respeito.

3.21 A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2016, conhecida como Lei Maria da Penha, orienta o trabalho pedagógico com as relações de gênero e sexualidade nas escolas, pautado na “promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” (Artigo 8º, inciso V).

3.22 Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das dez competências gerais da Educação Básica é “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.

3.23 A Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, alterou o artigo 12 da Lei nº 9.394/1996, para incluir, entre as atribuições da escola, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), com intuito de promover a cultura de paz nas escolas.

3.24 Além desses instrumentos de nível nacional, o Distrito Federal por meio do Poder Legislativo e Executivo elaborou seus instrumentos normativos e orientadores que estruturam as políticas públicas de educação, bem como determinam diretrizes para o trabalho pedagógico com as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, visando promover ações educativas contra violências e desigualdades.

4. FUNDAMENTAÇÃO DE NÍVEL DISTRITAL

4.1 A Lei Orgânica do Distrito Federal estabelece no parágrafo único do artigo 2º que “ninguém será discriminado ou prejudicado em razão de nascimento, idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, orientação sexual, deficiência física, imunológica, sensorial ou mental, por ter cumprido pena, nem por qualquer particularidade ou condição, observada a Constituição Federal”.

4.2 Um dos objetivos prioritários do Distrito Federal é “garantir e promover os direitos humanos assegurados na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, conforme o artigo 3º da Lei Orgânica do Distrito Federal.

4.3 É dever do Poder Público estabelecer políticas de prevenção e combate à violência e à discriminação, particularmente contra as mulheres, as pessoas negras e as minorias sociais, por meio de delegacias especiais de atendimento, serviços de acolhimento e proteção, programas que coíbam a violência e a discriminação sexual, racial, social ou econômica, vedação de livros didáticos que disseminem qualquer forma de preconceitos ou discriminação, conforme o artigo 276 da Lei Orgânica do Distrito Federal.

4.4 Conforme o artigo 221 da Lei Orgânica do Distrito Federal, “a Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal, fundada nos ideais democráticos de liberdade, igualdade, respeito aos direitos humanos e valorização da vida, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tem por fim a formação integral da pessoa humana, a sua preparação para o exercício consciente da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”, sendo ministrada com base nos princípios do: II – pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduza o educando à formação de uma postura ética e social próprias; [...] XII – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; [...] XIV – pacificação social e prevenção contra a violência fundamentada em gênero, em especial aquela cometida contra a mulher.

4.5 O artigo 235 da Lei Orgânica do Distrito Federal determina que a rede oficial de ensino inclua no currículo, em todos os níveis, os conteúdos sobre educação sexual, cidadania e pluralidade cultural e racial, além de “conteúdo sobre as lutas das mulheres, dos negros, dos índios e de outros na história da humanidade e da sociedade brasileira”.

4.6 A Lei distrital nº 2.615, de 26 de outubro de 2000, determina sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas no Distrito Federal.

4.7 O Plano Distrital de Educação, Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, estabelece como diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. Além disso, estabelece como estratégia a necessidade de garantir políticas de combate à violência nas escolas, determinando que seja contemplado nas políticas educacionais o respeito às diversidades étnica, cultural, sexual e de gênero e que o currículo seja reestruturado com ênfase na formação humanística, na cultura de paz e no respeito às diferenças étnicas, religiosas, sociais, sexuais e de gênero.

4.8 A Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010, determina a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares de todas as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal “em respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à

dignidade humana, a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização”, bem como orienta as instituições educacionais do Distrito Federal a desenvolverem “projetos de combate à homofobia, visando o respeito aos Direitos Humanos e à inclusão social integral do cidadão” (Artigo 2º).

4.9 A Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal, estabelece como um dos princípios o “respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.

4.10 No Distrito Federal, a Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012, instituiu a política de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal, estabelecendo no artigo 6º que o Poder Público é obrigado a executar oito ações com o objetivo de reduzir a prática da violência nas escolas e promover a melhora do rendimento escolar (Artigo 6º). Dentre as ações, “capacitar os profissionais da educação pública para a identificação do *bullying*, possibilitando a imediata adoção de medidas administrativas, pedagógicas e disciplinares de desestímulo e combate a tal comportamento”.

4.11 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) Professor Carlos Mota define que “a educação deve se constituir como um processo de respeito e aceitação das diferenças” e que o preconceito e a “discriminação étnico-racial, de gênero, de sexo e de localização encontram-se imbricados e exigem elaborações e intervenções conjuntas, resguardadas algumas situações em que se acentuam as especificidades de cada uma das questões” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 55-56). Esse PPP é “uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal” e norteador dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal.

4.12 O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, fundamentado na Educação Integral, nos pressupostos das Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, é orientado por três eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade. A responsabilidade pela promoção desses eixos transversais é do coletivo de profissionais da educação da SEEDF, que deve fundamentar sua prática profissional numa abordagem dos direitos humanos e da diversidade, considerando as dimensões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, de modo a enfrentar as discriminações e desigualdades que se interconectam.

4.13 Assegurar o respeito à multiplicidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional e implementar políticas públicas de inclusão educacional que atendam as especificidades de estudantes quanto ao seu pertencimento étnico-racial, sua orientação sexual, seu gênero e sua religiosidade é uma recomendação das Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF.

4.14 Ressalta-se que promover a igualdade entre estudantes, considerando a diversidade, sem distinção de raça/etnia, de territorialidade, gênero, sexualidade, convicção política, filosófica ou religiosa, e condições sociais, físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais, é uma das atribuições e deveres de docentes de Educação Básica da Carreira Magistério Público, nos termos do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Artigo 303) e da Portaria Conjunta nº 27, de 16 de setembro de 2016.

4.15 Além disso, o Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal, no artigo 306, estabelece que estudantes têm o direito de “ser reconhecido e respeitado na sua dignidade como pessoa humana, considerando a diversidade”, sem distinções sociais. Por sua vez, um dos deveres de estudantes, segundo o artigo 307, é “reconhecer e respeitar o outro na sua dignidade como pessoa humana, considerando a diversidade”.

4.16 A Resolução nº 1/2018 do Conselho de Educação do Distrito Federal, no artigo 17, fixa que os currículos devem incluir em todas as etapas a abordagem transversal e integrada dos direitos humanos, diversidade cultural, bem como a conscientização, prevenção e combate à toda forma de violência contra a criança e o adolescente, em especial o *bullying*. O artigo 25 estabelece que “Direito e Cidadania e Direitos da Mulher” são conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios e o artigo 35 estabelece que o tema da sexualidade deve ser abordado de forma transversal nos componentes curriculares.

4.17 Embora o Brasil e o Distrito Federal tenham esses arranjos de instrumentos de políticas públicas que visam orientar a ação do Estado, incluindo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e das instituições particulares de ensino, muitos não são efetivamente cumpridos, especialmente, quando se trata de assegurar o direito à educação de pessoas LGBTQ+ e promover políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, com enfoque em gênero e diversidade sexual, conforme análise e parecer técnico.

5 ANÁLISE E PARECER TÉCNICO DO CONTEXTO NACIONAL E DISTRITAL

5.1 As violências baseadas na orientação sexual, expressão e identidade de gênero são problemas públicos complexos. O Brasil é o país que mais produz violências e assassinatos contra pessoas LGBTQ+, especialmente, de pessoas trans. Essas violências difusas, banalizadas e naturalizadas requerem esforços do Estado e da sociedade na produção de ações públicas que enfrentem essa realidade, sendo primordial o papel da educação e das escolas.

5.2 O Distrito Federal ainda não é um território de respeito à diversidade sexual e de gênero, pois a sociedade distrital acumula vários de episódios de discriminação contra a população LGBTQ+, em espaços e serviços públicos e dentro de estabelecimentos comerciais.

5.3 A LGBTQfobia foi um dos motivos que atrasou em mais de vinte anos a regulamentação da Lei distrital nº 2.615/2000 que aplica sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas. A Bancada Evangélica do Distrito Federal impediu duas vezes a regulamentação dessa lei. Ela mobilizou-se contra a regulamentação pelo Decreto nº 34.350, de 8 de maio de 2013, editado pelo governador Agnelo Queiroz e revogado em 24 horas. O governador Rodrigo Rollemberg tentou regulamentar a lei por meio do Decreto nº 38.293, de 23 de junho de 2017, que teve seus efeitos suspensos pelo Decreto Legislativo distrital nº 2.146, de 3 de julho de 2017, por conta da atuação da bancada. Em 20 de novembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal julgou procedente as Ações Diretas de Inconstitucionalidade 5.740 e 5.744, declarando inconstitucional o Decreto Legislativo nº 2.146/2017 e ripristinou o Decreto nº 38.293/2017, atualmente válido.

5.4 A imposição da cisgeneridade e da heterossexualidade como normas sociais é uma violação dos direitos sexuais e tem como consequência a geração de altos e graves índices de LGBTQfobia, que é a violência mais comum e presenciada nas escolas distritais, seguida do racismo (ABRAMOVAY, 2009).

5.5 Os episódios ocorridos nos últimos anos em torno da construção dos planos de educação no Brasil e da Base Nacional Comum Curricular em que se verificou tentativas dos movimentos anti-igualitários de censurar e impedir o trabalho pedagógico e as políticas educacionais de gênero e sexualidade foram capazes de implantar um clima de insegurança e medo na categoria de profissionais da educação, além de terem bloqueado o aprofundamento dos direitos humanos e da democracia no Brasil, incluindo a democratização da escola.

5.6 Ressalta-se que, no Distrito Federal, por meio do Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011, foram criadas a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CEDH), dentro da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF. Dentro da CEDIV, havia um Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade (NUADGS). A partir de outubro de 2015, com a mudança no governo distrital e o pânico moral em torno da “ideologia de gênero” nos planos nacionais e distritais de educação, a CEDIV e a CEDH foram fundidas e o núcleo foi extinto.

5.7 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do Ministério da Educação, foi extinguida pelo governo federal de Jair Messias Bolsonaro (2019-Atual) e reconfigurada enquanto Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), mas não contempla mais ações destinadas a promoção do direito à educação de LGBT+ e ao enfrentamento da cultura de LGBTfobia.

5.8 Por meio dos resultados da pesquisa desenvolvida pelo professor Cleverson de Oliveira Domingos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), modalidade profissional, sob orientação da professora doutora Renísia Cristina Garcia Filice, na linha de pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Educação: Interseccionalidade Raça, Classe e Gênero do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPHERG), percebeu-se que, no decorrer dos últimos seis anos, as estruturas organizacionais existentes dentro da SEEDF para desenvolver políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos perderam relevância institucional e foram sistematicamente enfraquecidas, com a fusão de coordenações, a diminuição da equipe, a proibição de realizar ações focadas no enfrentamento da LGBTfobia e na promoção dos direitos humanos de LGBT+, em razão do conjuntura sociopolítica conservadora em torno das questões de gênero e diversidade sexual na educação, mas também por intervenções da chefia do Poder Executivo distrital e da gestão educacional.

5.9 Notou-se que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não possuiu uma Orientação Pedagógica sobre Igualdade de Gênero, Sexualidade e Diversidade sexual, com diretrizes curriculares para orientar o trabalho pedagógico com as temáticas dos corpos, gêneros e sexualidades na escola.

5.10 Verificou-se, também, que a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal produziu ao longo de sua existência poucos cursos de formação sobre diversidade sexual e de gênero, enfocando o combate à LGBTfobia na escola.

5.11 Desse modo, constataram-se atualmente incipientes ações públicas de educação para enfrentamento das violências baseadas na orientação sexual, expressão e identidade de gênero, contribuindo para agravar drasticamente o índice dessas violências, instaurando um círculo de reprodução e naturalização da LGBTfobia e da cultura da cisheteronormatividade.

5.12 É necessário aumentar a capacidade estatal nos níveis técnico-administrativo e político-relacional (PIRES; GOMIDE, 2018) e ampliar a autonomia das equipes da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB e da Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais da EAPE, de modo a produzir e fortalecer numa perspectiva de longo prazo as políticas públicas de educação para diversidade e direitos humanos, ampliando as ações públicas de educação para gênero e diversidade sexual destinadas a formação de profissionais de educação que propiciem a desconstrução das visões e das práticas ancoradas na cultura cisheteronormativa, contribuindo para reduzir violências e garantindo a efetivação do direito à educação e consolidação de uma educação de qualidade.

5.13 Ressalta-se que a Educação em Gênero e Sexualidade é parte dos direitos humanos e dos direitos sexuais e reprodutivos. É de um dos eixos fundamentais do direito à educação e das políticas educacionais. Constitui-se como um campo de intervenção político-pedagógica e uma ação pública que deve congrega os diversos setores do Estado e atores sociais e estatais, visando a formação integral humana e provocando a difusão e a construção de conhecimentos sobre as relações de gênero, a sexualidade e a diversidade sexual como dimensões fundamentais das relações sociais, da identidade e da subjetividade, mas também eixos estruturantes de preconceitos, violências, hierarquias e desigualdades, entrelaçadas com classe, raça, etnia, geração e outras diferenças, que precisam ser problematizadas.

5.14 Diante disso, sabe-se que o Brasil e o Distrito Federal vivenciam uma situação complexa, mas também que é pertinente e necessário trabalhar conteúdos sobre gênero e sexualidade desde a educação infantil e em todas as modalidades de ensino, pois são dimensões que fazem parte da vida humana, relacionadas ao bem estar subjetivo, a construção das identidades, diferenças e desigualdades. Considerando que a escola é um lugar de formação humana e para a cidadania, recomenda-se que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no âmbito de suas atribuições, por meio de seus órgãos e unidades orgânicas, envide esforços para construir e fortalecer as políticas públicas de educação em gênero e sexualidade para o enfrentamento das discriminações baseadas em gênero e sexualidade e outros marcadores nas escolas do Distrito Federal e para a promoção dos direitos humanos, como o direito à educação enquanto direito público e subjetivo inalienável.

6 RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES

6.1 Por todo exposto, é pertinente que sejam observadas as seguintes recomendações por fornecerem elementos para a produção e o fortalecimento de políticas públicas de educação em gênero e sexualidade visando a promoção do direito à educação e o enfrentamento do sexismo, da LGBTfobia e do racismo nas escolas do Distrito Federal.

6.1.1 Garantir a consolidação de estruturas executivas (Coordenação, Diretoria, Gerência, Núcleo) de Educação em Diversidade e Direitos Humanos, bem como equipe de profissionais qualificada e condições materiais e financeiras para o funcionamento e trabalho, com olhar para as demandas do público de estudantes e profissionais da educação LGBT+,

6.1.2 Dispor e garantir dotação orçamentária específica para a Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB e para a Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais da EAPE com a finalidade de desenvolver ações a partir das diretrizes

nacionais da educação em direitos humanos e diversidade, tendo em vista que ações nesta área têm sido realizadas com orçamentos próprios de profissionais da educação.

6.1.3 Garantir, promover, descentralizar e ampliar a oferta e as vagas de cursos de formação continuada de profissionais da educação da SEEDF sobre educação para diversidade e direitos humanos, contemplando de modo específico temas como a violência contra LGBT+, direitos sexuais e reprodutivos, orientação sexual, identidade de gênero, direito ao uso do nome social por estudantes trans, direito a acesso aos banheiros escolares conforme a identidade de gênero, entre outras questões relacionadas a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades, considerando as especificidades das etapas da educação básica e modalidades de ensino.

6.1.4 Garantir que o Currículo em Movimento seja Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a rede de ensino privada do Distrito Federal, conforme recomenda a Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, da SEEDF, assim como referencial para o ensino médio e as modalidades de ensino e atendimentos especializados.

6.1.5 Informar nos Diários Escolares (impressos e digitais) sobre a Portaria nº 13, de 10 de fevereiro de 2010 da SEEDF, o Decreto nº 37.982, de 30 de janeiro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 do Ministério da Educação que estabelecem o direito ao uso do nome social nas escolas públicas e privadas.

6.1.6 Realizar anualmente o Encontro de Formação em Diversidade e Educação ou similar por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), considerando a experiência acumulada em edições passadas (como as de 2014 e 2015), como forma de potencializar a divulgação de trabalhos existentes na SEEDF e espaços de trocas de experiências e saberes entre a comunidade escolar e instituições parceiras do Estado e da sociedade civil, viabilizando recursos financeiros para tal.

6.1.7 Realizar anualmente o Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade, os Fóruns Articulados ou similares, por meio da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), considerando a experiência acumulada em outras edições (como as de 2013, 2014 e 2016), como forma de potencializar a formação de profissionais da educação e realizar um balanço e avaliação das políticas públicas de educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal.

6.1.8 Promover e ampliar os espaços de interação entre os movimentos sociais, profissionais da educação da SEEDF, da Universidade de Brasília, do Sindicato dos Professores do Distrito Federal e de outras redes e serviços públicos para viabilizar a troca de conhecimentos, a parceria em ações educativas e o desenvolvimento de políticas públicas de educação para gênero, sexualidade e diversidade sexual.

6.1.9 Manter e garantir a inclusão das temáticas sobre direitos humanos e diversidade de gênero, sexualidade, étnico-racial, do campo, religiosa, entre outras, nos editais de concursos públicos e processos seletivos para ingresso na SEEDF e nos cursos de integração à Carreira do Magistério Público e Assistência à Educação.

6.1.10 Orientar e assegurar a inclusão das temáticas de direitos humanos, diversidade, gênero, sexualidade e diversidade sexual nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do Distrito Federal e nos planejamentos de aulas, considerando a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e os Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores) do currículo.

- 6.1.11 Incentivar a realização de cursos e pesquisas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual entre profissionais de educação da rede de ensino do Distrito Federal;
- 6.1.12 Definir no Procedimento de Escolha de Turma uma pontuação específica para os cursos realizados na área de diversidade e direitos humanos, com enfoque em gênero, sexualidade e diversidade sexual, como forma de incentivar a formação continuada de profissionais da educação da SEEDF nessas temáticas.
- 6.1.13 Garantir a participação de representantes da SEEDF em Fóruns, Conferências e Comitês voltados para questões LGBTQ+ no Distrito Federal, de modo a conhecer e construir diálogos com as demandas do movimento LGBTQ+ para a educação.
- 6.1.14 Promover eventos e encontros para socializar pesquisas, experiências e ações educativas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual realizadas por profissionais da educação da SEEDF e demais especialistas em gênero e diversidade sexual;
- 6.1.15 Aderir e desenvolver a programas e políticas educacionais federais com enfoque em gênero e diversidade sexual.
- 6.1.16 Formar equipes gestoras e profissionais da educação quanto ao preenchimento adequado do nome social de estudantes trans nos registros e documentações escolares.
- 6.1.17 Contabilizar anualmente pelo Censo Escolar o número de estudantes trans que requerem o uso do nome social nos registros e documentações escolares.
- 6.1.18 Garantir a aquisição e difusão de materiais didáticos e pedagógicos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, enfocando a LGBTQfobia e a cisheteronormatividade, em todas as escolas do Distrito Federal e em todas as etapas, níveis e modalidades de educação.
- 6.1.19 Ampliar e divulgar os canais de denúncias de violações de direitos humanos relacionados à orientação sexual, expressão e identidade de gênero que ocorrem no âmbito das escolas, realizando campanhas permanentes nos meios de comunicação da SEEDF e incentivando a utilização do Ouvidoria do Distrito Federal.
- 6.1.20 Desenvolver, promover e divulgar programas e serviços de apoio, aconselhamento, orientação e assistência a estudantes, profissionais da educação e famílias LGBTQ+ vítimas de violência e/ou preconceitos relacionados à orientação sexual, expressão e identidade de gênero e que por ventura sejam intimidados no exercício de sua liberdade de expressão ou de cátedra, fortalecendo o empoderamento, o protagonismo e a autoestima.
- 6.1.21 Constar nos Relatórios de Gestão da SEEDF os registros das atividades realizadas pela EAPE e pela SUBEB em relação à “Educação para a Diversidade” e “Educação em e para Direitos Humanos”, incluindo as ações de enfrentamento da LGBTQfobia nas escolas.
- 6.1.22 Incentivar a produção e divulgação de materiais audiovisuais relacionados à diversidade e aos direitos humanos, incluindo a cultura e história LGBTQ+, por meio do Festival de Filmes Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília.

6.1.23 Realizar campanhas e ações de promoção da cidadania e direitos LGBTQ+ na rede pública de ensino do Distrito Federal no mês de junho, em comemoração à data de 28 de junho conhecida como Dia Internacional do Orgulho LGBTQ+.

6.1.24 Garantir que as escolas que ofertam a Educação Integral desenvolvam projetos sobre os eixos transversais do Currículo em Movimento, em especial, Educação para Diversidade e Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.

6.1.25 Realizar aproximação e parceria entre a SUBEB e a EAPE com as equipes que coordenam a Programa Saúde e Prevenção nas Escolas no âmbito da SEEDF, como forma de viabilizar não somente uma perspectiva da Educação para a promoção da saúde, mas também a Educação em Direitos Humanos e a Educação para a Diversidade com uma visão histórica e cultural para desconstruir discriminações e desigualdades de gênero e sexualidade.

6.1.26 Realizar aproximação e parceria com grupos de estudos e pesquisa da Universidade de Brasília, tais como o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG), Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG), Núcleo de Estudos para Paz e os Direitos Humanos (NEP), Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NEPeM), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), entre outros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 É essencial que os representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Poder Executivo do Distrito Federal envidem esforços para efetivação das recomendações contidas nesta Nota Técnica. O cumprimento dessas recomendações é indispensável para assegurar os princípios e objetivos fundamentais da Constituição Federal de 1988, os princípios do ensino estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei Orgânica do Distrito Federal e as diretrizes da política educacional.

7.2 Com estes esclarecimentos, encaminha-se a presente Nota Técnica às instâncias superiores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para que tomem ciência das observações elencadas e adotem providências que garantam capacidades necessárias para a concretização destas recomendações, superando o histórico de insuficientes ações institucionais, bem como as restrições para promover uma educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas do Distrito Federal.

Atenciosamente,
Brasília-DF, 26 de janeiro de 2021.

Cleverson de Oliveira Domingos

Professor de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília

Renísia Cristina Garcia Filice

Professora de Magistério Superior da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

8.2 Carta de Serviços Públicos de educação, assistência, saúde, segurança e justiça

8.2.1 Rede de educação e formação de profissionais da educação no Distrito Federal

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (EAPE)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
Oferta cursos semestrais e anuais de formação continuada para profissionais da educação sob a perspectiva dos eixos transversais “Educação para a diversidade” e “Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos”.	Endereço: SGAS 907, Conjunto A, Sala 56 CEP: 70.390-070 Telefone: (61) 3901-2378 / (61) 3901-2624 E-mail: eape.sedf@gmail.com Site: http://www.eape.se.df.gov.br/
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE DA SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL (SUBEB)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
Faz formações de profissionais da educação, presta orientações, consultoria, palestras, rodas de conversa e aconselhamentos diversos sobre os eixos transversais “Educação para a Diversidade” e “Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos”.	Endereço: Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco C, Edifício Phenícia – 3º andar Telefone: (61) 3901-4424 / (61) 3901-6785 E-mail: gdhd.dcdhd@edu.se.df.gov.br Site: http://www.educacao.df.gov.br/
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
A Universidade de Brasília tem núcleos e grupos de estudos, tais como o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, História, Educação e Relações Raciais e Gênero (GEPHERG), o Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG), o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher (NEPeM), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), o Grupo de Estudos Gerações e Juventudes (GERAJU), entre outros. Além disso, tem uma Diretoria da Diversidade (DIV) que conta, entre suas quatro coordenações, com uma Coordenação da Diversidade Sexual (Codsex) e uma Coordenação dos Direitos da Mulher (CODIM).	Site: www.unb.br GEPHERG: https://www.facebook.com/geppherg/ NEDIG: https://www.facebook.com/nedigceamunb E-mail: nedigceam.oficial@gmail.com NEAB: http://neab.unb.br https://www.facebook.com/neab.unb.ceam E-mail: neab@unb.br GERAJU: http://geraju.net.br/ NEP: http://www.nep.unb.br/ NEPeM: nepem@unb.br Diretoria da Diversidade (DIV) Rede social: https://www.facebook.com/DiversidadeUnB/ Site: http://www.div.unb.br/ E-mail: diversidade@unb.br
SECRETARIA DE ASSUNTOS DE RAÇA E SEXUALIDADE DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO/DF)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
O Sindicato dos Professores do Distrito Federal tem dentro de sua estrutura administrativa uma Secretaria de Assuntos de Raça e Sexualidade e uma Secretaria de Assuntos e Políticas para as Mulheres Educadoras. Desde a criação dessas estruturas, o Sinpro/DF promove eventos, palestras, seminários, fóruns, campanhas educativas e produz material didático sobre essas temáticas, como a Revista Sinpro Mulher e concurso de redação.	Endereço: SIG Quadra 6, Lote 2260, Brasília-DF CEP: 70.610-460 Telefone: (61) 3343-4200 Sites: https://www.sinprodf.org.br/ https://www.sinprodf.org.br/secretarias/assuntos- raca-sexualidade/

8.2.2 Rede de proteção, assistência, segurança, justiça e saúde no Distrito Federal

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DA DIVERSIDADE SEXUAL, RELIGIOSA E RACIAL (CREAS DA DIVERSIDADE)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
<p>O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública de Assistência Social que atende as pessoas e famílias (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres) que estão vivendo situações de violência ou violação de direitos. No Distrito Federal, há um CREAS da Diversidade que realiza serviços de mobilização e promoção do respeito à diversidade (sexual, étnico-racial, religiosa), oferecendo serviços de inclusão em programas sociais, mediação de conflitos e violência.</p>	<p>Endereço: SGAS 614/615 Lote 104, Bloco G L2 Sul, Brasília-DF</p> <p>Telefone: (61) 3773-7498 / (61) 3773-7499</p> <p>E-mail: centrodadiversidade@sedes.df.gov.br</p> <p>Site: http://www.sedes.df.gov.br/</p>
DELEGACIA ESPECIAL DE REPRESSÃO AOS CRIMES POR DISCRIMINAÇÃO RACIAL, RELIGIOSA OU POR ORIENTAÇÃO SEXUAL OU CONTRA A PESSOA IDOSA OU COM DEFICIÊNCIA (DECRIN)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
<p>Inaugurada em 2016, é uma delegacia especializada em crimes apontados pelos Estatuto do Idoso, Estatuto da Pessoa com Deficiência e Estatuto da Igualdade Racial, bem como referente à discriminação religiosa e por orientação sexual, expressão e identidade de gênero.</p>	<p>Endereço: Complexo da Polícia Civil DF, Setor de Áreas Isoladas, Conjunto A, Lote 23, Bloco D.</p> <p>Telefone: (61) 3207-4242</p> <p>Ouvidoria PCDF: (61) 3462-9999/ (61) 3462-9736</p> <p>E-mail: decrin_sael@pcdf.df.gov.br</p> <p>Site: www.pcdf.df.gov.br</p>
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS (MPDFT)	
DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
<p>O Ministério Público do Distrito Federal e Territórios possui três Núcleos de Direitos Humanos (NDH) que fomentam e acompanham a implementação e a execução de políticas públicas relacionadas à promoção dos direitos humanos no Distrito Federal. São eles: Núcleo de Enfrentamento à Discriminação (NED), Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual contra a Criança e ao Adolescente (Nevesca) e Núcleo de Gênero (NG). Os núcleos recebem representações, notícias de crime e quaisquer outros expedientes relativos à violência contra a mulher, LGBT+, por escrito ou oralmente, reduzindo a termo, se for o caso, e dando-lhe o encaminhamento devido. Também promovem eventos e cursos de formação voltados para a fornecer ferramentas para integrantes do serviço público e da sociedade civil no acolhimento de pessoas LGBT+.</p>	<p style="text-align: center;">Núcleo de Gênero</p> <p>Endereço: Sede do MPDFT, sala 144</p> <p>Telefones: (61) 3343-9998</p> <p>E-mail: cndh@mpdft.mp.br</p> <p>Facebook: www.facebook.com/cndh.mpdft</p> <p>Núcleo de Enfrentamento à Discriminação (NED)</p> <p>Endereço: Sede do MPDFT, sala 144, 2ª Etapa</p> <p>Telefone: (61) 3343-9840</p> <p>E-mail: ned@mpdft.mp.br</p> <p>Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual contra a Criança e o Adolescente – Nevesca</p> <p>Endereço: Sede do MPDFT, sala 144</p> <p>Telefone: (61) 3343-6086</p> <p>E-mail: nevesca@mpdft.mp.br</p> <p>Facebook: www.facebook.com/cndh.mpdft</p> <p>Site: https://www.mpdft.mp.br/portal/</p>

DELEGACIA ESPECIAL DE ATENDIMENTO À MULHER (DEAM)

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
As delegacias especializadas no atendimento à mulher atendem casos de violência doméstica contra as mulheres, que incluem violência física, moral e psicológica, sexual e patrimonial, além de poder pedir medida protetiva. As delegacias especializadas atendem mulheres, independentemente de idade ou orientação sexual. Nesse sentido, mulheres lésbicas também são atendidas. Como a lei não aborda especificamente a questão das mulheres trans, na prática, o atendimento fica sujeito à interpretação dos policiais na unidade, mas existem recomendações e um Projeto de Lei aguardando votação no Congresso para que fique expresso em lei o atendimento a mulheres trans. No Distrito Federal, existem duas delegacias especializadas de atendimento à mulher: uma na Asa Sul em Brasília e outra em Ceilândia.	<p>Unidade Brasília Endereço: Quadra: EQS 204/205, s/n - Asa Sul, Brasília-DF, CEP: 70.234-400 Telefone: (61) 3207-6172 / (61) 3207-6195 (61) 98362-5673</p> <p>DEAM II – Ceilândia Endereço: QNM 2 Conjunto G, Área Especial – Ceilândia Centro. Telefone: (61) 3207-7391 Telefone: 197 Sites: https://www.pcdf.df.gov.br/ https://delegaciaeletronica.pcdf.df.gov.br/</p>

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
A Defensoria Pública do Distrito Federal oferece, de forma integral e gratuita, serviços de orientação e assistência jurídica, em diversas áreas. Dentro da defensoria, existe o Núcleo de Assistência Jurídica de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, que é especializado na defesa das vítimas de discriminação de raça ou etnia, de credo, de identidade de gênero e de orientação sexual, das pessoas com deficiência, das pessoas em situação de rua e dos grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade social.	<p>Núcleo de Assistência Jurídica de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos Endereço: SIA, Trecho 17, Rua 7, Lote 45, Brasília-DF Telefone: (61) 2196-4320 / (61) 2196-4480 / (61) 99359-0080. E-mail: direitoshumanos@defensoria.df.gov.br Site: http://www.defensoria.df.gov.br/</p>

ADOLESCENTRO

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
O Adolescento é centro de referência, pesquisa, capacitação e atenção à saúde à adolescência em seu contexto familiar, visando o atendimento integral de jovens em seu pleno desenvolvimento, de acordo com suas potencialidades. Faz atendimento a adolescentes em processo de afirmação de gênero, assim como a adolescentes LGBT+ em conflito/sofrimento com sexualidades.	<p>Endereço: SGAS II SGAS 605, Lotes 33/34 – L2 Sul, CEP: 70.200-650, Brasília – DF Telefone: (61) 2017-1145 Ramal (3214) E-mail: adolescento.df@gmail.com Site: http://www.saude.df.gov.br/adolescentro/</p>

AMBULATÓRIO TRANS

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
O Ambulatório Trans visa garantir a população trans o acesso integral à saúde pública, contando com equipe multiprofissional voltada a assistência em psicologia, psiquiatria, serviço social, endocrinologia e enfermagem, fazendo acolhimento e avaliação médica e social.	<p>Endereço: EQS 508/509, Av. W3 – Brasília/DF – CEP: 70.351-580 Telefone: (61) 3242-3559 (61) 2017-1145 (Ramal 7661) Local: Hospital Dia</p>

GRUPO DE APOIO PSICOLÓGICO AOS TRANSEXUAIS

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
Grupo acompanha pessoas em conflito de gênero, na busca de cuidados em alguma fase do processo transexualizador. No caso da necessidade de cirurgia de redesignação sexual, as pessoas são encaminhadas informalmente a serviços em que tais cirurgias já acontecem, como o da cidade de Goiânia.	<p>Endereço: Hospital Universitário de Brasília, Setor de Grandes Áreas Norte 605 - Asa Norte, Brasília-DF CEP: 70.840-901 Site: http://www2.ebserh.gov.br/web/hub-unb</p>

PRO-VÍTIMA

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
Os serviços do Pró-Vítima são gratuitos para todas as vítimas de violências e os familiares delas, independentemente de idade, identidade de gênero, condição social, não havendo necessidade de comprovação de renda (hipossuficiência econômico-financeira). Os atendimentos do Pró-Vítima são realizados por equipe técnica, formada por psicólogos e assistentes sociais, e ocorrem em núcleos situados nas Regiões Administrativas de: Ceilândia, Guará, Paranoá, Planaltina, Taguatinga e Plano Piloto (Antiga Estação Rodoferroviária).	<p>Ceilândia: Shopping Popular de Ceilândia – Espaço na Hora. Telefone: (61) 2104-1480 / (61) 99245-5207</p> <p>Guará: Lúcio Costa QELC Alpendre dos Jovens – Lúcio Costa. Telefone: (61) 99276-3453</p> <p>Paranoá: Quadra 5, Conjunto 3, Área Especial D – Parque de Obras. Telefone: (61) 3369-0816 / (61) 99173-2281</p> <p>Planaltina: End.: Fórum Desembargador Lúcio Batista Arantes, 1º Andar, Salas 111/114. Telefone: (61) 3388-8706 / (61) 99276-5279</p> <p>Sede: Estação Rodoferroviária, Ala Norte, Sala 04 – Brasília/DF. Telefone: (61) 2104-4288 / (61) 2104-4289</p> <p>Taguatinga: Administração Regional de Taguatinga – Espaço da Mulher – Praça do Relógio. Telefone: (61) 3451-2528 / (61) 99168-0556</p>

COORDENAÇÃO DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DE DIREITOS DE DIVERSIDADE SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA (SEJUS)

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
Tem como objetivo articular, fomentar, propor, orientar e acompanhar as políticas públicas e ações que promovam e defendam os direitos de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), com o intuito de promover a cidadania, o enfrentamento da discriminação e o acesso aos direitos sociais do segmento.	<p>Telefone: (61) 3213-0704</p> <p>E-mail: coorlgbt@sejus.df.gov.br</p> <p>Site: http://www.sejus.df.gov.br/</p>

SECRETARIA DO ESTADO DA MULHER DO DISTRITO FEDERAL

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
A Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal tem por objetivo de formular, coordenar e articular políticas públicas voltadas à promoção da mulher, garantia de direitos, à proteção, ao acolhimento, à eliminação de todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres, de forma intersetorial, considerando as mulheres em sua diversidade, Também tem por objetivo estabelecer canais de comunicação com os cidadãos para receber consultas, denúncias e prestar informações.	<p>Endereço: Palácio do Buriti – Ed. Anexo, 8º andar - CEP: 70.306-905, Brasília-DF</p> <p>Telefone: (61) 3212-3604 / (61) 99359-0080</p> <p>E-mail(s): direitoshumanos@defensoria.df.gov.br</p> <p>Site: http://www.mulher.df.gov.br/</p>

GERÊNCIA DE VIGILÂNCIA DE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS DA SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL

DESCRIÇÃO	ONDE PROCURAR
A Gerência de Vigilância de Infecções Sexualmente Transmissíveis é responsável pelas ações de prevenção, vigilância e controle das infecções sexualmente transmissíveis – IST.	<p>Endereço: Setor de Áreas Isoladas Norte - SAIN - Fim da Asa Norte Bloco B - (antigo prédio da Câmara Legislativa) - CEP: 70.086-900, Brasília-DF</p> <p>Telefone: (61) 3323-9492</p> <p>E-mail: divepdf@gmail.com</p> <p>Site: www.saude.df.gov.br</p>

REFERÊNCIAS

- ABERS, Rebecca Neaera; VON BÜLOW, Mariza. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 52-84, 2011.
- ABERS, Rebecca Neaera; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, p. 325-357, jun. 2014.
- ABERS, Rebecca Neaera. Ativismo na burocracia? O médio escalão do Programa Bolsa Verde. *In*: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (org.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015. p. 143-175.
- ABERS, Rebecca Neaera; SILVA, Marcelo Kunrath; TATAGIBA, Luciana. Movimentos sociais e políticas públicas: repensando atores e oportunidades políticas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 105, p. 15-46, 2018.
- ABERS, Rebecca Neaera. Bureaucratic Activism: Pursuing Environmentalism inside the Brazilian State. **Latin American Politics and Society**, v. 61, p. 21-44, 2019.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA: SEEDF, 2009.
- ALONSO, Angela; COSTA, Valeriano; MACIEL, Débora. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. **Novos estudos**, São Paulo, n. 79, p. 151-167, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. *In*: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (org.). **Diferenças e educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 149-198.
- BARROSO, João. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa – Unidade de I&D de Ciências de Educação, 2006.
- BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação, Temas e Problemas**, Portugal, ano 6, n. 12-13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, 2018.
- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. **Revista Labrys**, n. 4, ago./set. 2003.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018.

BERLANT, Lauren; WARNER, Michel. Sex in public. **Critical Inquiry**, v. 24, n. 2, Intimacy. Winter, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Igor Dias Marques Ribas. Ativismo burocrático em arranjos institucionais complexos: o CIISC, o Cataforte e o Pró-Catador. *In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Relatório final – 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 15, p. 27, 22 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CALZOLARI, Isabella. Grupo protesta contra extinção de subpasta para público LGBT no DF. **G1 Globo**, Distrito Federal. 13 jan. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/01/grupo-protesta-contr-extincao-de-subpasta-para-publico-lgbt-no-df.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CAMPOS, Ana Maria. Secretária de Educação do DF, Regina Vinhaes, pede demissão do cargo. **Correio Braziliense**, Brasília, 2 set. 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/09/02/interna_cidadesdf,268076/secretaria-de-educacao-do-df-regina-vinhaes-pede-demissao-do-cargo.shtml. Acesso em: 2 dez. 2020.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARREIRA, Denise *et al.* Introdução. *In: CARREIRA, Denise et al. (org.). Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa: Cladem: Ecos: Geledés: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 13-23.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero. Introdução. *In*: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (org.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015. p. 13-21.

CAYRES, Domitila Costa. **Ativismo institucional no coração da Secretaria-Geral da Presidência da República**: a Secretaria Nacional de Articulação Social no governo Dilma Rousseff. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAYRES, Domitila Costa. Ativismo institucional e interações Estado-movimentos sociais, **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n. 82, p. 81-104, 2017.

CORRÊA, Sônia; MUNTARBHORN, Vitit (org.). **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução: Jones de Freiras. [s. l.: s. n.], 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **Conselhos nacionais de políticas públicas e transversalidade**: (des)caminhos do desenvolvimento democrático. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo; DAROIT, Doriana. Dos nexos efêmeros ao fazer estado: ensaios sobre transversalidade em conferências nacionais de políticas públicas. **Revista NAU Social**, Salvador, v. 8, n. 15, p. 103-124, nov. 2017.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. *In*: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo (org.). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 13-91.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DEHESA, Rafael de la. **Incursiones queer en la esfera pública. Movimientos por los derechos sexuales en México y Brasil**. Tradução: J. Daniel González Marín. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em: <https://sxpolitics.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/03/Incursiones-queer-FINAL-pdf1.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

DIANI, M.; BISON, I. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 3, p. 219-250, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Extrato do Convênio nº 11/2007. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 3: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 41, n. 231, p. 53, 5 dez. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Pauta nº 28/2008, sessões plenárias do dia 27 de maio de 2008. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Tribunal de Contas do Distrito Federal, Brasília, DF, ano 42, n. 96, p. 20-21, 21 maio. 2008.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 13, de 9 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 29, p. 12, 10 fev. 2010a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 31.899, de 9 de julho de 2010. Altera a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 132, p. 7, 12 jul. 2010b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 32.589, de 13 de dezembro de 2010. Altera a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 236, p. 34-35, 14 dez. 2010c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo Educação Básica**: Educação Infantil. Versão Experimental. Brasília: SEEDF, 2010d.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 237, p. 6-19, 13 dez. 2011a.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.742, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Plurianual do Distrito Federal para o quadriênio 2012-2015. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, DF, ano 43, Suplemento A ao n. 250, p. 1-199, 30 dez. 2011b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEEDF, 2012a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Ação CEDIV 2012**. Brasília: SEEDF/CEDIV, 2012b.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 01/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 212, p. 8-16, 18 out. 2012c.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Recomendação nº 02/2013-CEDF. Dispõe sobre o artigo 19, inciso VI, da Resolução nº 1/2012-CEDF [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 177, p. 7, 26 ago. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, [2014a].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação em Diversidade. **Relatório de Gestão 2012/2014 da CEDIV**. Brasília: SEEDF, out. 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 35.991, de 11 de novembro de 2014. Altera o I Plano Distrital de Políticas para as Mulheres, aprovado pelo Decreto nº 35.268, de 27 de março de 2014, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 237, p. 2-10, 12 nov. 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.236, de 1º de janeiro de 2015. Dispõe sobre a estrutura administrativa do Poder Executivo do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 44, ed. extra especial, n. 1, p. 1-9, 1 jan. 2015a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.335, de 28 de janeiro de 2015. Altera a estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 44, n. 22, p. 9-15, 29 jan. 2015b.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 44, Suplemento ao n. 135, p. 1-36, 15 jul. 2015c.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 54, n. 205, p. 26-34, 23 out. 2015d.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.832, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 44, Suplemento-A, n. 206, p. 1-9, 26 out. 2015e.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 45, n. 40, p. 1-6, 1 mar. 2016a.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório Final – III Conferência Distrital de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, 2016b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 37.982, de 30 de janeiro de 2017. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans no âmbito da Administração Pública direta e indireta do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 46, n. 22, p. 1, 31 jan. 2017a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017. Altera o Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 46, n. 56, p. 1-2, 22 mar. 2017b.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 429, de 16 de outubro de 2017. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 2: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 46, n. 199, p. 31, 17 out. 2017c.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 46, n. 222, p. 1-29, 21 nov. 2017d.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 01, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 47, n. 241, p. 83-93, 20 dez. 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 04, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, Brasília, DF, ano 47, n. 245, p. 89, 27 dez. 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2018c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Anexo II: estruturação, base estratégica e programas temáticos do Plano Plurianual**. Brasília: SEPLAG, 2018d.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019. Transforma os cargos da Secretaria de Estado de Educação [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 48, Suplemento ao n. 71, p. 1-3, 15 abr. 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar 2019**. Brasília: SEEDF, 2019b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno orientador convivência escolar e cultura de paz**. Brasília: SEEDF, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas. Núcleo de Gestão de Informação. **Despacho nº 49493183 - SEE/SUGEP/DISER/GADEP/NUGINF**. Brasília, 22 out. 2020b. Disponível em: http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0_verificador=49493183_codigo_CRC=1AE707B3. Acesso em: 22 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 41.417, de 3 de novembro de 2020. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 49, n. 208, p. 7-9, 4 nov. 2020c.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 41.557, de 3 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 49, n. 228, p. 6-8, 4 dez. 2020d.

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira. Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). *In*: CARVALHO, Iracilda Pimentel; ABREU, Fabrício Santos Dias (org.). **Diversidade no contexto escolar**: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça. Curitiba: Appris, 2016. p. 119-138.

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

FERNANDES, Felipe. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **Diversidade sexual e formação continuada dos/as profissionais da educação na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERREIRA, Daniela Damiani. **Ativismo institucional no Governo Federal**: as práticas dos Analistas Técnicos de Políticas Sociais. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2016.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; PAZ, Cláudia Denís Alves da Paz. O artigo 26-A da LDB: entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 8, p. 97-120, 2016.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; CARNAÚBA, Rayssa Araújo. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. *In*: OLIVA, Anderson Ribeiro *et al.* (org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 109-132.

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

- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUILLEUX, Eve. Analisar a mudança: políticas públicas e debates num sistema em diferentes níveis de governança. **Estudos sociedade e agricultura**, v. 19, n. 1, p. 88-125, 2011.
- FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 108, 2013.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, 2017.
- GONZALEZ, Carolina Gonçalves. **Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.
- HALLETT, Tim; VENTRESCA, Marc. J. Inhabited institutions: social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of Industrial Bureaucracy. **Theory and Society**, v. 35, n. 2, p. 213-236, 2006.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2012. *E-book*.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- JOYCE, Karla. **Rede 'arco-íris': um estudo sobre a articulação política do movimento LGBT do Distrito Federal**. 2010. Monografia (Graduação em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 161-193.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, Richard; PELÚCIO,

Larissa (org.). **Discursos fora da ordem**: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. p. 277-305.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A 'ideologia de gênero' existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: EDUFAL, 2012a.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 18, jul./dez. 2012b.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (org.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015. p. 23-55.

LOTTA, Gabriela Spanghero; FERREIRA, Daniela Damiani. Burocratas: atores entre as fronteiras do Estado e da sociedade. In: 40º ENCONTRO DA ANPCOS, 2016, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPOCS, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st13-7>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MADER, Helena. Deputada evangélica pede "providências legais" contra professor que tratou sobre homofobia em sala de aula. **Correio Braziliense**, Brasília, 05 jul. 2016. CB Poder. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/deputada-evangelica-pede-providencias-legais-contr-professor-que-tratou-sobre-homofobia-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAIA, Luana Pereira *et al.* Movimento LGBT: breve contexto histórico e o movimento na região do Cariri. **Revista Interfaces**, Ceará, ano 1, v. 1, n. 3, set. 2013.

- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. LGBTQIAfobia: pluralizando a (in)diferença no contexto escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, 2016.
- MARIANO, Ricardo; GERARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. **Revista USP**, n. 120, p. 61-76, 2019.
- MARQUES, Eduardo Cesar. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, p. 45-67, 1999.
- MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 7, jan./jun. 2012.
- MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 39, p. 403-429, dez. 2012.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997.
- MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 75-111.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, 2017.
- MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, 2019.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.
- MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Niterói: Eduff, 2018.
- NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro.)**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

NARDI, Henrique Caetano. Relações de gênero e diversidade sexual: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. *In*: NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 15-31.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. “**Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos**”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. **Um confronto político no presidencialismo de coalizão**: os resultados do confronto entre o movimento LGBT e o movimento cristão pró-vida e pró-família (2003-2014). 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. Trazendo os governos de volta: a chefia do executivo e os resultados do ativismo institucional LGBT (2003-2014). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 53, jan./abr. 2020.

PETTINICCHIO, David. Institutional Activism: Reconsidering the Insider/Outsider Dichotomy. **Sociology Compass**, New Jersey, v. 6, n. 6, p. 499-510, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIRES, Roberto Rocha Coelho. Burocracias, gerentes e suas “histórias de implementação”: narrativas do sucesso e fracasso de programas federais. *In*: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. 1 ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. p. 182-220.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas. *In*: PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila (org.). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014. p. 15-28.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e Capacidades Estatais a Partir da Abordagem dos Arranjos e Instrumentos de Políticas Públicas. **Boletim de Análise Político-Institucional**, v. 19, p. 25-32, 2018.

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

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. *In*: BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-11.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. São Paulo, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROCHA CERQUEIRA, Maria Dayssy Stphanie. **A formação continuada em gênero de profissionais da educação básica no Distrito Federal.** 2020. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 244-254, set./dez. 2011.

RODRIGUES, Thaís Moysés Nogueira. **História do movimento feminista em Brasília/DF: memórias de luta – 1980 a 2000.** 2013. Monografia (Graduação em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo: pensando o sexo.** São Paulo: UBU, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Deborah Silva; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. O movimento negro e a construção da agenda com recorte racial no âmbito das políticas públicas educacionais. *In*: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (org.). **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas.** São Paulo: Comunicação Integrada, 2016. p. 18-38.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Da ginolatria à genologia: sobre a função teórica e a prática feminista. *In*: FUNCK, Susana B. (org.). **Trocando idéias sobre a mulher e a literatura.** Florianópolis: Edeme, 1994.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SEFFNER, Fernando. Resistir e(é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Bagoas: revista de estudos gays**, Natal, v. 3, n. 4, p. 43-58, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Paula Janaína. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: GARCIA, Regina Leite *et al.* (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MATOS DE SOUZA, Rodrigo; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael M. Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. **Horizontes**, v. 34, n. 3, p. 23-36, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MATOS DE SOUZA, Rodrigo. Literatura e Educação: narrativas na pesquisa educacional. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça (org.). **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiência**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2017. p. 149-170.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 23, p. 791-806, jul./set. 2015.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, Denise *et al.* (org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa: Cladem: Ecos: Geledés: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-119.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 37-82.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

APÊNDICE A – Tópico-guia das entrevistas narrativas

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS POSSÍVEIS E NÃO OBRIGATÓRIAS
Pergunta geradora sobre história de vida e profissional	1. Você poderia me contar um pouco sobre a sua história de vida (e experiência no campo da educação)?
Redes e parcerias importantes que participam da ação pública	2. Quais são as parcerias que você estabelece/u para desenvolver ações de educação para a diversidade sexual e combate à LGBTfobia da rede de educação do DF? Que importância atribui a essas parcerias?
Controvérsias e debate público	3. Como você enxerga esse momento político atual no que diz respeito ao trabalho com as questões de gênero e sexualidade nas escolas?
Departamentos da SEEDF que desenvolvem ações na área de educação em gênero, sexualidade e diversidade sexual e articulações	4. Há, dentro da SEEDF, departamentos, coordenações, núcleos que trabalham com as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual? Sabe dizer a respeito das ações que são desenvolvidas nesses setores? Como você avalia a receptividade desses temas dentro da SEEDF?
Avanços e retrocessos	5. Quais são os avanços e os retrocessos que identifica na implementação de políticas públicas de educação para a diversidade sexual e de gênero na SEEDF?
Instrumentos de ação pública	6. Quais são os documentos, instrumentos e legislações mais relevantes do Distrito Federal que você considera que abordam o tema da diversidade sexual e de gênero na escola? Por que você os considera relevantes?
Governos distritais e políticas para LGBT+ na educação	7. Como você enxerga a receptividade dos últimos governos distritais para com as demandas do movimento LGBT+ no âmbito da educação?
Demandas e Recomendações	8. Se você pudesse fazer recomendações ao governo distrital e a gestão da SEEDF sobre as políticas públicas de educação para a diversidade sexual e de gênero, que recomendações faria?
Outros	9. Gostaria de dizer algo que considera importante para esta pesquisa?
	10. Poderia indicar três ou mais pessoas que considera importante entrevistar para esta pesquisa?

APÊNDICE B – Cursos da EAPE quanto à diversidade sexual (2011-2020)⁶⁷

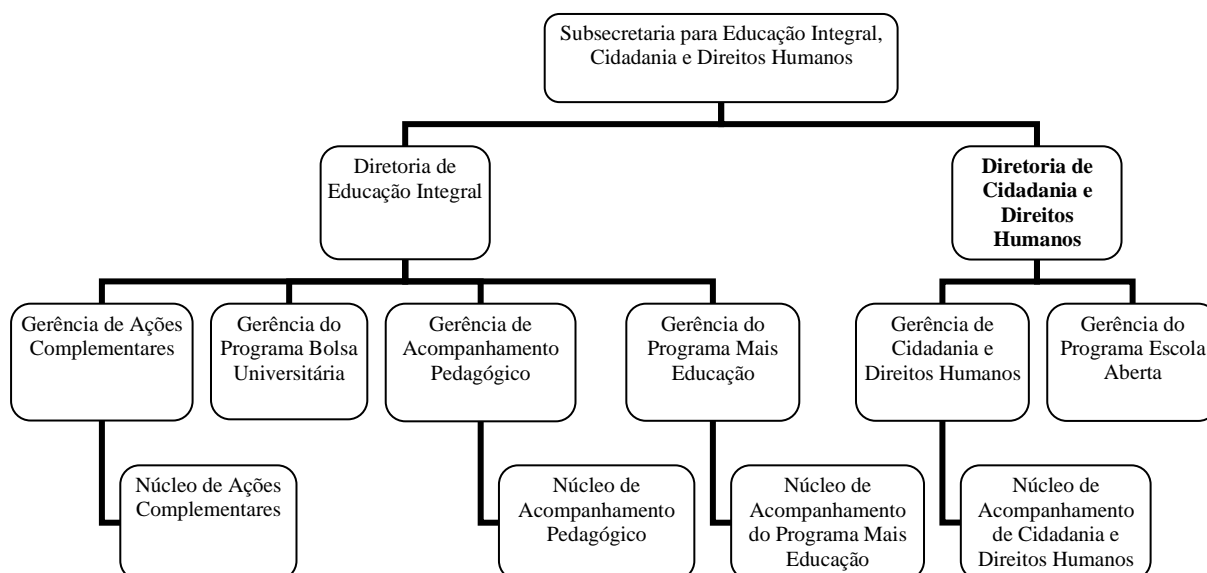
SEMESTRE / ANO	NOME DO CURSO	CARGA-HORÁRIA
2011	Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?	120h
2011	Enfrentamento a violência sexual infanto-juvenil nas escolas	80h
2011	Orientação Educacional e Projeto Interventivo: o desafio da práxis pedagógica e coletiva	120h
2012	Enfrentamento a violência sexual infanto-juvenil nas escolas	80h
2012	Educação em Direitos Humanos: reconhecendo a diversidade e promovendo a inclusão educacional	120h
2012	Convivência, diversidade e inclusão educacional	60h
2012	Educação e Diversidade: pensando as relações de gênero e sexualidade na escola	60h
2013	Cinema e Diversidade	30h
2013	Currículo em Movimento: organização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade	120h
2º/2014	Cine Diversidade	60h
2014	Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade na escola	120h
2014	Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação do século XXI	120h
1º/2014	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	60h
2º/2014	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	80h
1º/2014	Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação do século XXI	120h
2014	I Encontro de Formação em Diversidade e Educação do Distrito Federal – “DiverCidade”	-
1º/2015	Cine Diversidade	60h
2º/2015	Cine Diversidade	60h
2015	Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação do século XXI	180h
1º/2015	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	80h
2º/2015	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	80h
1º/2015	Pesquisa e elaboração de Projeto para uma Escola Diversa	180h
2º/2015	<i>Educação Sexual: Caminhos, Limites e Possibilidades*</i>	120h
1º/2016	Cine Diversidade	60h
2º/2016	Cine Diversidade	60h
2016	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	140h
2017	Cine Diversidade	180h
2017	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	180h
2018	Cine Diversidade	180h
2018	História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	180h
2º/2018	<i>Práticas pedagógica em gênero e sexualidade*</i>	60h
2019	Cine EAPE - Identidades e Pluralidades no Currículo em Movimento	180h
2019	História do Amor no Brasil e o Cotidiano Escolar	180h
2019	Democracia, cidadania e cultura de paz na educação	90h
2º/2019	Educação, democracia e cidadania	60h
2020	Aprender sem parar – Diversidades	180h
2020	Aprender sem parar – Cultura de paz	180h
2020	Cidadania e democracia desde a escola	120h

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Catálogo de Cursos, Informativos e Propostas de Curso EAPE

⁶⁷ Os cursos sinalizados em itálico e com asterisco não foram ofertados. Eles não estão no Catálogo de Cursos da EAPE, mas estiveram nos Informativos de Cursos disponibilizados no site quando as inscrições foram abertas.

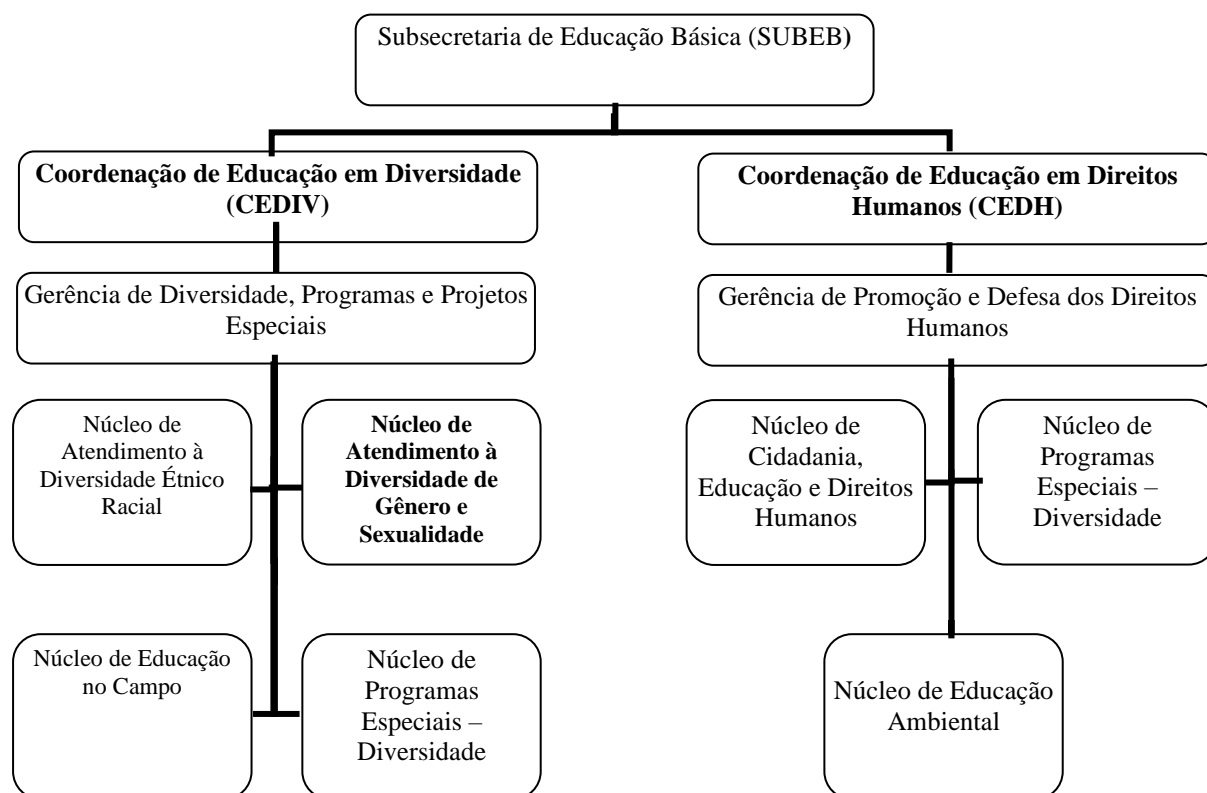
APÊNDICE C – Organogramas no âmbito da SUBEB

Figura 4 – Organograma Subsecretaria para a Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos – junho de 2010



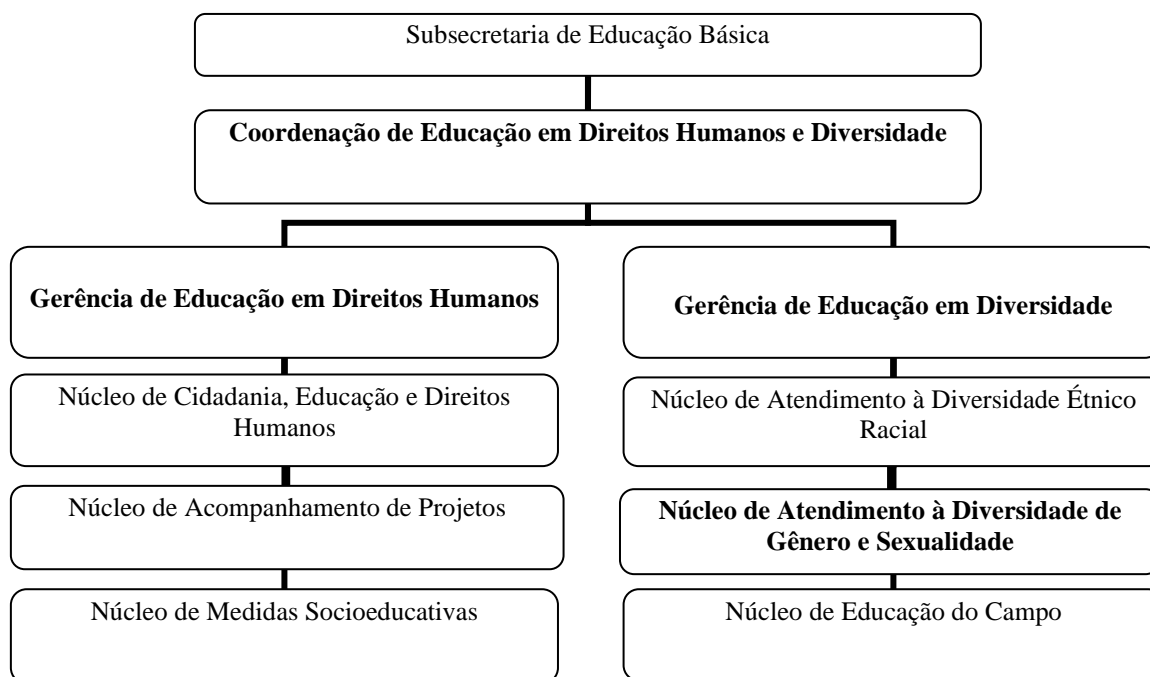
Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 31.899, de 09/07/2010 (DISTRITO FEDERAL, 2010b).

Figura 5 – Organograma da CEDIV e CEDH – dezembro de 2011 a janeiro de 2015



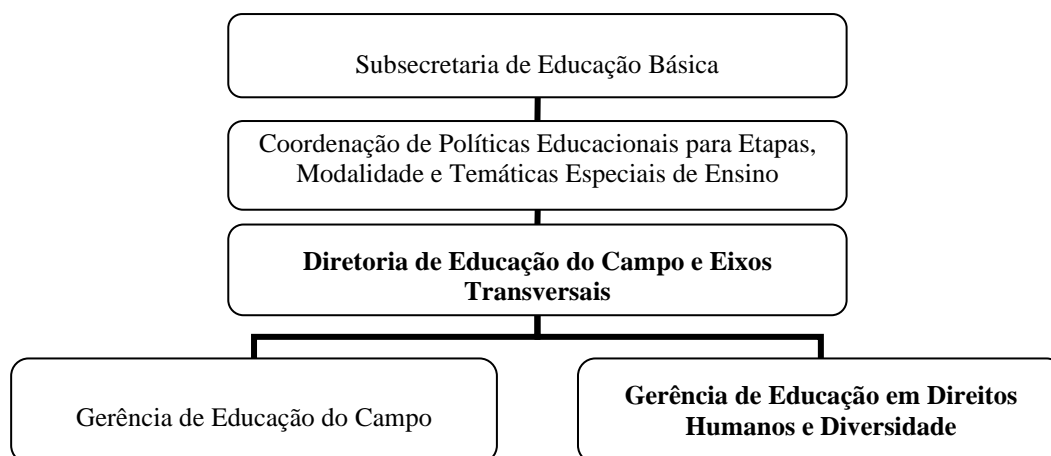
Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 33.409, de 12/11/2011 (DISTRITO FEDERAL, 2011a).

Figura 6 – Organograma da Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – janeiro de 2015 a outubro de 2015



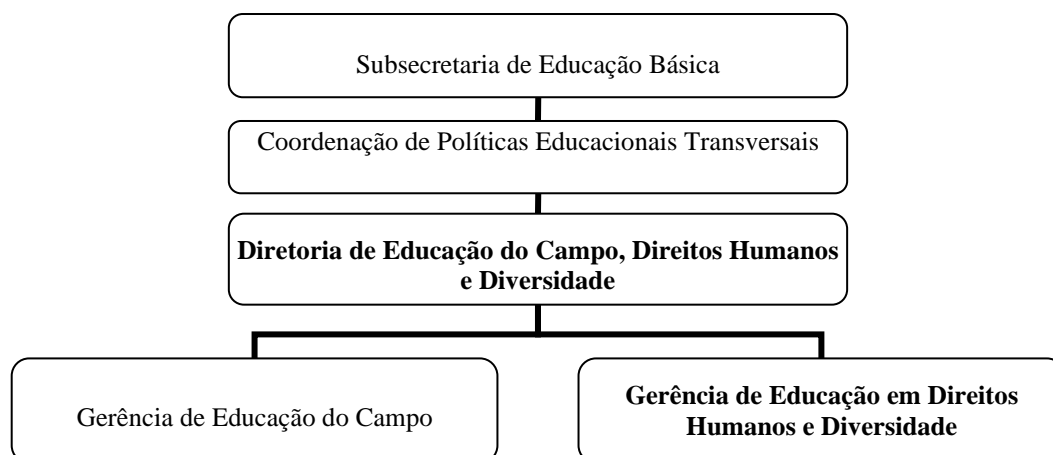
Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 36.335, de 28/01/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Figura 7 – Organograma Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais – outubro de 2015 a março de 2017



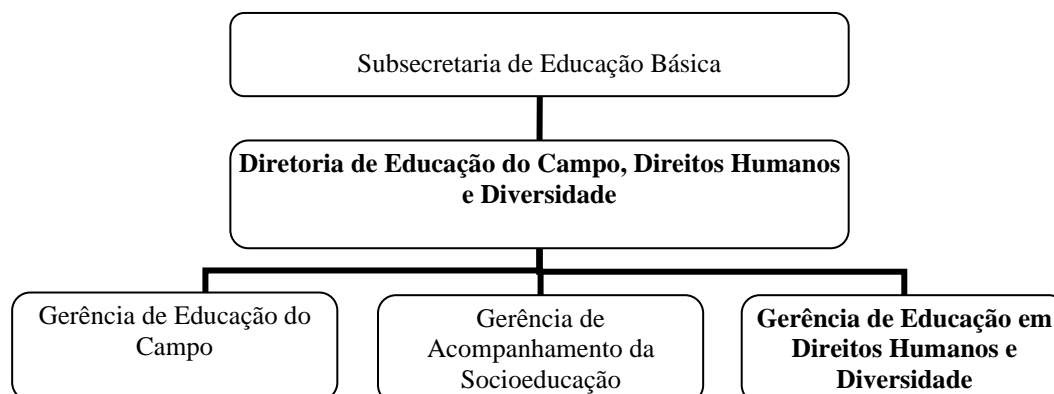
Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 36.828 de 22/10/2015 e Decreto nº 37.140, de 29/02/2016 (DISTRITO FEDERAL, 2015d, 2016a).

Figura 8 – Organograma Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – março de 2017 a abril de 2019




Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 38.073, de 21/03/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017b).

Figura 9 – Organograma Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – abril de 2019 a dezembro de 2020



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Decreto nº 39.773, de 19/04/2019, no Decreto nº 41.417, de 03/11/2020 e no Decreto nº 41.557, de 03/12/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2019a, 2020c, 2020d).

APÊNDICE D – Estruturas administrativas e hierárquicas da EAPE

DEZEMBRO DE 2011 – Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011.  mesma estrutura nos dois Decretos
 AGOSTO DE 2012 – Decreto nº 33.869, de 22 de agosto de 2012.

- 16 ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
- 16.1 DIRETORIA ADMINISTRATIVA
 - 16.1.1 GERÊNCIA DE LOGÍSTICA
- 16.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
 - 16.2.1 GERÊNCIA DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO
 - 16.2.1.1 Núcleo de Programas de Formação de Ensino Básico e Orientação Educacional
 - 16.2.1.2 Núcleo de Programas de Formação de Ensino Médio, EJA e Profissionalizante
 - 16.2.1.3 Núcleo de Programas de Formação em Diversidade, Educação Inclusiva e Gestão**
 - 16.2.1.4 Núcleo de Oficinas Pedagógicas
 - 16.2.2 GERÊNCIA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA CARREIRA ASSISTÊNCIA
 - 16.2.3 GERÊNCIA DE PESQUISA E AVALIAÇÃO
 - 16.2.3.1 Núcleo de Pesquisa da Educação Básica
 - 16.2.3.2 Núcleo de Avaliação de Aprendizagem da Formação
 - 16.2.3.3 Núcleo de Avaliação de Ações de Formação
 - 16.2.4 GERÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO
 - 16.2.4.1 Núcleo de Bolsas, Afastamentos, Convênios, Parcerias E Prêmios
 - 16.2.4.2 Núcleo de Documentação
 - 16.2.4.3 Núcleo de Divulgação e Inscrição
 - 16.2.4.4 Núcleo de Produção de Material Didático
 - 16.2.5 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
 - 16.2.5.1 Núcleo de Tecnologia

ABRIL DE 2014 – Decreto nº 35.333, de 14 de abril de 2014.

- 20. ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
- 20.1. DIRETORIA ADMINISTRATIVA
 - 20.1.1. GERÊNCIA DE LOGÍSTICA
- 20.2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
 - 20.2.1. GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - CARREIRA MAGISTÉRIO
 - 20.2.1.1. Núcleo de Formação Continuada da Educação Básica - Educação Infantil e Anos Iniciais
 - 20.2.1.2. Núcleo de Formação Continuada da Educação Básica - Anos Finais
 - 20.2.1.3. Núcleo de Formação Continuada da Educação Básica – Ensino Médio/EJA/Profissionalizante
 - 20.2.1.4. Núcleo de Formação Continuada da Educação Básica – Diversidade/ Educação Inclusiva - Orientação Educacional**
 - 20.2.1.5. Núcleo de Oficinas Pedagógicas
 - 20.2.2. GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CARREIRA ASSISTÊNCIA
 - 20.2.3. GERÊNCIA DE PESQUISA E AVALIAÇÃO
 - 20.2.3.1. Núcleo de Pesquisa da Educação Básica
 - 20.2.3.2. Núcleo de Avaliação de Aprendizagem da Formação
 - 20.2.4. GERÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO
 - 20.2.4.1. Núcleo de Tecnologia
 - 20.2.4.2. Núcleo de Bolsas, Afastamentos, Convênios, Parcerias e Prêmios
 - 20.2.4.3. Núcleo de Documentação
 - 20.2.4.4. Núcleo de Divulgação e Inscrição
 - 20.2.4.5. Núcleo de Produção de Material Didático
 - 20.2.5. GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

JANEIRO DE 2015 – Decreto nº 36.335, de 28 de janeiro de 2015.

9. ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

9.1 GERÊNCIA DE LOGÍSTICA

9.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

9.2.1 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARREIRA MAGISTÉRIO E GESTÃO

9.2.1.1 Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais

9.2.1.2 Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Anos Finais

9.2.1.3 Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

9.2.1.4 **Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva, e Orientação Educacional**

9.2.1.5 Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Carreira Assistência

9.2.1.6 Núcleo de Oficinas Pedagógicas

9.2.2 GERÊNCIA DE PESQUISA E AVALIAÇÃO

9.2.2.1 Núcleo de Pesquisa da Educação Básica

9.2.2.2 Núcleo de Avaliação de Aprendizagem da Formação

9.2.2.3 Núcleo de Produção de Material Didático e Biblioteca

9.2.3 GERÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO

9.2.3.1 Núcleo de Tecnologia

9.2.3.2 Núcleo de Bolsas, Afastamentos, Convênios, Parcerias E Prêmios

9.2.3.3 Núcleo de Documentação

9.2.3.4 Núcleo de Divulgação e Inscrição

9.2.4 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

OUTUBRO DE 2015 – Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015.

1.5 CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

1.5.1 DIRETORIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1.5.1.1 Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para a Educação Básica e suas Modalidades

1.5.1.2 **Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas**

1.5.1.3 Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para a Carreira Assistência, Gestão Escolar e Orientação Educacional

1.5.2 DIRETORIA DE APOIO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO

1.5.2.1 Gerência de Documentação, Logística e Expediente

1.5.2.2 Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional

1.5.2.3 Gerência de Formação Continuada na Modalidade Educação a Distância

ABRIL DE 2019 – Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019.**DEZEMBRO DE 2020 – Decreto nº 41.557, de 3 de dezembro de 2020.****DEZEMBRO DE 2020 – Decreto nº 41.417, de 3 de novembro de 2020.**

mesma estrutura nos três Decretos

18. SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

18.1. DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PESQUISA

18.1.1. Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica

18.1.2. Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Etapas da Educação Básica

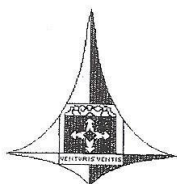
18.1.3. **Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais**

18.2. DIRETORIA DE INOVAÇÃO, TECNOLOGIAS E DOCUMENTAÇÃO

18.2.1. Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância

18.2.2. Gerência de Documentação e Logística

ANEXO A – Autorização para pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: <u>Cleverson de Oliveira Domingos</u>	
Endereço: <u>QNM 02 Conjunto D</u>	
Telefones-Residencial: _____ Trabalho: _____ Celular: _____	
e-mail: <u>cleverson.domingos@edu.se.df.gov.br</u>	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: _____ Data de Admissão: _____	
Cargo: <u>Professor</u> Função: _____	
Órgão de Lotação: <u>CRE Taguatinga</u> Órgão de Exercício: _____	
C) Outras Informações	
Local de Trabalho: _____	
Instituição Interessada: <u>Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal</u>	
Finalidade da Pesquisa: <u>Compreender a construção de políticas públicas de educação para diversidade sexual e de gênero na rede pública de ensino do Distrito Federal</u>	
Data: <u>17 / 09 / 2019</u> Assinatura: <u>Cleverson O. Domingos</u>	
D) Identificação do campo (local de realização da pesquisa - regional de ensino etc)	
<u>EAPE e Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade</u>	
E) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input checked="" type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEEDF <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEEDF	 André Lúcio Bento Mat. 39.451-3 - Chefe SED/EAPE DDDF Nº 3 - 04/01/19 Assinatura e Carimbo - EAPE

Obs.: A presente autorização está condicionada ao aceite do(a) gestor(a) do campo onde estarão inseridos os sujeitos participantes da pesquisa. Entendemos que é responsabilidade do(a) pesquisador(a) convencer aqueles que farão parte do estudo quanto a importância e o papel da investigação científica para a temática a que se vincula.

Anexar: - Pré-projeto da pesquisa contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.); carta da instituição apresentando o discente pesquisador, Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

* Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Núcleo de Documentação da EAPE (Sala 29).

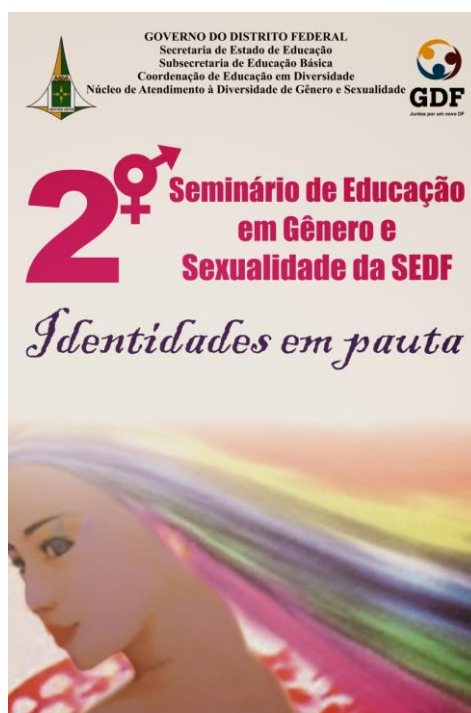
* Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

ANEXO B – 1º e 2º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade

Em 26 de junho de 2012, o Núcleo de Atendimento a Diversidade de Gênero e Sexualidade da Coordenação de Educação em Diversidade realizou o 1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade da SEEDF e, em 23 de outubro de 2013, foi realizado o 2º Seminário, com o tema: “Identidades em pauta: somos o que queremos ser?”. Os convites e cartazes desses seminários estão abaixo.



Fonte: Blog da Coordenação de Educação em Diversidade



Fonte: Arquivo Pessoal

ANEXO C – Encontro de Formação em Diversidade e Educação, Bial e Cursos



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Site da EAPE

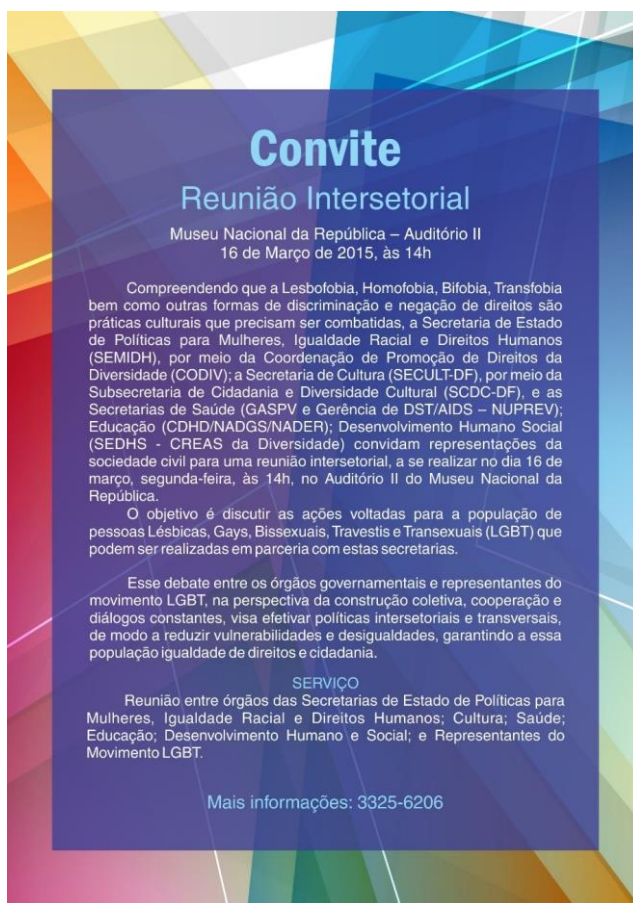
ANEXO D – Fórum da Diversidade da SUBEB e Reunião Intersetorial

Em 5 de julho de 2016, foi realizado o Fórum da Diversidade, também chamado de Fórum Articulado do Polo 3 – Chico Mendes, com o tema “As Transversalidades da Sexualidade”, no auditório da Universidade de Brasília – Campus Ceilândia, nos turnos matutino e vespertino. A ação foi proposta pela Gerência de Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) em parceria com as UNIEBs de Samambaia, Ceilândia, Taguatinga e Brazlândia.

Em 16 de março de 2015, ocorreu uma Reunião Intersetorial entre secretarias do Distrito Federal para construir políticas públicas para LGBT+ no Distrito Federal.



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal