



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Fabio Castanheira

Possibilidades para uma educação decolonial no Instituto Federal Catarinense:
Gênero e Sexualidade em documentos institucionais

Florianópolis
2024

Fabio Castanheira

**Possibilidades para uma educação decolonial no Instituto Federal Catarinense:
Gênero e Sexualidade em documentos institucionais**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Irlan von Linsingen, Dr.
Coorientadora: Profa. Suzani Cassiani, Dra.

Florianópolis

2024

Castanheira, Fabio

Possibilidades para uma educação decolonial no Instituto Federal Catarinense :Gênero e Sexualidade em documentos institucionais / Fabio Castanheira ; orientador, Irlan von Linsingen, coorientadora, Suzani Cassiani, 2024.

181 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Institutos Federais. 3. Gênero. 4. Sexualidade(s). 5. Decolonialidade. I. von Linsingen, Irlan . II. Cassiani, Suzani. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Fabio Castanheira

**Possibilidades para uma educação decolonial no Instituto Federal Catarinense:
Gênero e Sexualidade em documentos institucionais**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 20 de novembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Celso Sanchez Pereira, Dr.
Instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Fabiana Aparecida de Carvalho, Dra.
Instituição Universidade Estadual de Maringá

Profa Patricia Montanari Giraldi, Dra.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. André Ary Leonel, Dr.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Irlan von Linsingen, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024.

À educação pública, gratuita, laica, diversa e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a escrita desta tese, circulavam em minha mente dezenas de possibilidades e centenas de incertezas sobre como fazê-la. Uma única certeza era clara para mim: ser grato pela possibilidade de chegar até aqui. Isso me levou a um trecho da canção da cantora e compositora chilena Violeta Parra: “*gracias a la vida, que me há dado tanto*”. Me deparei com essa música no início de minha juventude. Ela contribuiu para o meu entendimento sobre a importância do agradecimento. Sendo assim, inicio esta tese agradecendo e reconhecendo a importância das pessoas e situações que me permitiram chegar a este momento.

À escola pública. Toda minha formação devo a ela! Foram as políticas de estado que me permitiram, tanto na escola quanto na universidade, ter acesso a uma educação de qualidade. Essas mesmas políticas, me permitiram, posteriormente, cursar um mestrado e, atualmente, um doutorado, ambos em universidades públicas.

Aos meus orientadores, Irlan e Suzani: que dupla! Vocês são mais que necessários para uma educação brasileira e latino-americana decolonizada! Espero sempre poder tê-los por perto.

Ao grande amor da minha vida, Leonardo Cangussu (Léo), um ser indescritível. É impossível mensurar a grandeza do seu caráter, da sua forma de ser e de viver. Obrigado por me ensinar tanto.

À minha família: gratidão por toda energia positiva.

Ao meu amigo do coração, Thiago Henrique das Neves Barbosa. Você foi um alento de esperança em cada momento desse processo às vezes turbulento, que é o doutorado. Obrigado pela amizade, companheirismo e parceria na vida, no trabalho e na academia.

Às minhas alunas e alunos: essa tese é parte da nossa história.

Ao DICITE, por tanto me ensinar a construir novos caminhos e possibilidades.

Ao Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação, que financiou esta pesquisa.

Ao Instituto Federal Catarinense e à UFSC pela oportunidade do doutorado e por serem instituições em constante transformação.

Baby, eu já cansei de me esconder
Entre olhares, sussurros com você.
Somos dois homens e nada mais.
E flutua, flutua.
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar!
(Johnny Hooker, 2017)

RESUMO

A colonização, além de representar um dos mais devastadores capítulos da história, causou impactos e feridas profundas e duradouras na vida e na identidade dos povos latino-americanos. Tal situação levou à exploração das populações nativas e de seus recursos naturais, resultando na destruição de suas culturas e identidades. Os impactos dessa colonização persistem ao longo das gerações, perpetuando as desigualdades, as explorações, a discriminação e os preconceitos. A perspectiva decolonial apresenta a tese de que esses aspectos são o resultado dos processos históricos desta colonização. A educação, *locus* de uma formação em que se espera que seja crítica, acaba sendo, em muitos aspectos, reprodutora de colonialidades que se constituem como um problema estrutural. Por outro lado, é importante destacar que é também neste campo que as discussões antirracistas, de gênero e sexualidade, estão alcançando visibilidade. O propósito desta investigação foi a análise dos documentos institucionais do Instituto Federal Catarinense (IFC), assim como os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do campus Camboriú, e a relação destes documentos com os temas de gênero e sexualidade no âmbito do IFC, seus atravessamentos e possibilidades, propondo uma discussão a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Aplicou-se o Estado do Conhecimento para justificar o ineditismo da pesquisa, além da abordagem de análise bibliográfica do tipo descritiva e interpretativa para examinar os documentos institucionais. À luz das discussões decoloniais, a tese verificou como o IFC está comprometido com esses debates de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, com a inclusão, a diversidade, a pluralidade de sexualidades e identidades de gênero, assim como o desenvolvimento do senso crítico.

Palavras-chave: Institutos Federais; Gênero; Sexualidade(s); Colonialidade; Decolonialidade.

ABSTRACT

Colonization, in addition to representing one of the most devastating chapters in history, caused deep and lasting impacts and wounds in the lives and identity of Latin American peoples. This situation led to the exploitation of native populations and their natural resources, resulting in the destruction of their cultures and identities. The impacts of this colonization persist throughout generations, perpetuating inequalities, exploitation, discrimination and prejudice. The decolonial perspective presents the thesis that these aspects are the result of the historical processes of this colonization. Education, the locus of training that is expected to be critical, ends up being, in many ways, a reproducer of colonialities that constitute a structural problem. On the other hand, it is important to highlight that it is also in this field that anti-racist discussions, regarding gender and sexuality, are gaining visibility. The purpose of this investigation was the analysis of the guiding documents of the Instituto Federal Catarinense (IFC), as well as the Pedagogical Projects of the undergraduate courses at the Camboriú campus, and the relationship of these documents with the themes of gender and sexuality within the scope of the IFC, their crossings and possibilities, proposing a discussion from a critical and decolonial perspective. The State of Knowledge was applied to justify the originality of the research, in addition to the descriptive and interpretative bibliographic analysis approach to examine the guiding documents. In light of decolonial discussions, the thesis verified how the IFC is committed to these debates on gender and sexuality and, consequently, to inclusion, diversity, the plurality of sexualities and gender identities as well as the development of critical sense.

Keywords: Federal Institutes; Gender; Sexuality; Coloniality; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Núcleos inclusivos ligados às Políticas de Inclusão e Diversidade do IFC.....	123
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Passos realizados para a pesquisa de teses e dissertações na BDTD....	68
Quadro 2 - Teses e dissertações da BDTD publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores “gênero” e “sexualidade” e “institutos federais” (entre aspas)	70
Quadro 3 - Teses e dissertações da BDTD publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores “gênero” e “sexualidade” e “institutos federais” com temática próxima a esta tese.....	73
Quadro 4 - Quatro casos específicos de vítimas da violência homofóbica (2021)	79
Quadro 5 - Cursos ofertados no Campus Camboriú.....	104
Quadro 6 - Cidades, campi e cursos ofertados no IFC.....	105
Quadro 7 - Documentos institucionais do IFC e resultado da pesquisa nestes documentos sobre gênero e sexualidade.....	128
Quadro 8 - Opções de motivos da desistência das/dos estudantes no formulário de cancelamento do vínculo de matrícula - RACI/2024.....	134
Quadro 9 - Organização do PDI (2024-2028) do IFC.....	137
Quadro 10 - Indicadores relacionados à gênero e sexualidade do “Objetivo 6 - Fomentar a inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos” do PDI 2024 – 2028.....	142
Quadro 11 - Gênero e sexualidade no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	150
Quadro 12 - Gênero e sexualidade no ementário do curso de Licenciatura em Pedagogia.....	151
Quadro 13 - Gênero e sexualidade na versão de 2023 (vigente) da matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática.....	156
Quadro 14 - Gênero e sexualidade no ementário do curso de Licenciatura em Matemática.....	157
Quadro 15 - Gênero e sexualidade nas demais partes do PPC do curso de Licenciatura em Matemática (além do ementário e da matriz curricular)	159
Quadro 16 - Campo 3 do PPC do Curso de Licenciatura em Matemática que trata sobre: Legislação, Regulamentação, Diretrizes e demais atos (2023)	159
Quadro 17 - Objetivos específicos do PPC do Curso de Licenciatura em Matemática (2023)	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores gênero e sexualidade (sem aspas)	69
Tabela 2 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores gênero e sexualidade (sem aspas)	69
Tabela 3 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores "gênero e sexualidade" (com aspas)	69
Tabela 4 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD, publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores "gênero" e "sexualidade" e "institutos federais" (entre aspas)	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de mortes de pessoas trans no Brasil de 2017 a 2023.....	78
Gráfico 2 - Dados por religião em Camboriú-SC em 2010.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Colégio Agrícola de Camboriú
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONSUPER	Conselho Superior
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Estado do Conhecimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queers, Intersexuais, Agêneros e Assexuados e outros
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEGES	Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade
NDB	Núcleo Docente Básico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA	Educação de Jovens e Adultos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DE UM PESQUISADOR LGBTQIA+	30
2 COMPREENDER AS COLONIALIDADES, BUSCAR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIZADA	44
3 INVESTIGANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NOS IFS: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA	61
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	61
4 VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE ENFRENTADAS PELA COMUNIDADE LGBTQIA+ NO BRASIL – DESAFIOS NA EDUCAÇÃO	77
4.1 CONCEITUANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA CHAVE DECOLONIAL	81
4.2 CONSERVADORISMO E ÓDIO COMO COLONIALIDADES: ENTRAVES AO RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	84
4.3 SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS ESTRUTURAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO	94
5 CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORÚ	98
5.1 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORÚ: HISTÓRIA, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....	100
5.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO IFC	113
5.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	115
5.4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE.....	117
5.5 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFC: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE(S)	127
5.6 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI).....	136
5.7 NÚCLEOS PEDAGÓGICOS DOS CAMPI DO IFC	143
5.8 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PPCS DE PEDAGOGIA E MATEMÁTICA: ELEMENTOS PARA A CONTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL CRÍTICA	146
5.8.1 PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia	147

5.8.2 PPC do Curso de Licenciatura em Matemática	154
POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	168

INTRODUÇÃO

A colonização, além de representar um dos mais devastadores capítulos da história, causou impactos e feridas profundas e duradouras na vida, bem como na identidade dos povos latino-americanos. De acordo com Honorato (2021), o sistema colonial foi estabelecido em camadas de opressão e violência, sejam elas físicas, psicológicas, sociais, econômicas ou ontológicas. Isso resultou na exploração dos recursos naturais e dos povos originários, com consequente destruição de culturas e de identidades. Os efeitos desta colonização se perpetuam e são reproduzidos de geração em geração, promovendo desigualdades, discriminação e preconceitos de uma história imperial-colonial de como a América Latina foi constituída.

Nesta constituição, ressalta-se, no entanto, que as culturas pré-coloniais nas Américas não eram homogêneas e apresentavam grande diversidade de arranjos sociais e culturais. Algumas sociedades indígenas, por exemplo, tinham estruturas matrifocais, onde o poder e a autoridade eram centrados nas mulheres, enquanto outras eram baseadas em sistemas de senhoridade ou em ordens patriarcais e patriarcais. Assim, com a chegada dos colonizadores europeus, houve um entrelaçamento desses sistemas que resultou na imposição do patriarcado europeu sobre as estruturas sociais existentes.

Tal encontro de patriarcados trouxe consequências significativas para as sociedades colonizadas, uma vez que os valores e normas patriarcais europeias foram sobrepostos aos sistemas de organização social pré-existentes. Como resultado, ocorreu uma série de opressões em consonância com as normas patriarcais impostas. Esse processo, entre outras coisas, contribuiu para a perpetuação de desigualdades de gênero e para a marginalização das mulheres nas sociedades colonizadas, onde, segundo Silva et al. (2020), “o patriarcado manifesta-se primeiramente no espaço da família e da reprodução e segue alcançando os outros níveis – político, econômico e jurídico” (p. 316)

Paredes, grafiteira e militante feminista decolonial, traz luz a essas discussões ao afirmar que, para descolonizar o gênero, é preciso recuperar a memória das lutas de nossas antepassadas contra um patriarcado que se instaurou antes da invasão colonial que aqui se instalou (Paredes, 2010, p. 6, tradução nossa).

No processo de colonização das Américas, além do entroncamento patriarcal descrito por Paredes, quando afirma que é preciso “reconhecer historicamente uma

conexão patriarcal entre o patriarcado pré-colonial e o ocidental” (Paredes, 2010, p. 6, tradução nossa), há também a imposição dominante de conhecimentos e culturas eurocêntricas, além do sequestro epistêmico dos saberes dos povos originários. Este, entre outros impactos, institui diferentes formas de preconceito, incluindo o racial e social, e legitima os saberes eurocentrados como estritamente válidos, ratificando valores e crenças ocidentais naquilo que Mignolo denomina de “história imperial-colonial de constituição da América Latina” (Mignolo, 2008, p. 240).

Mignolo (2008), caracteriza o pensamento decolonial como o desprendimento do eurocentrismo, a partir da percepção e das esferas de conhecimento dos povos oprimidos e marginalizados, sobretudo para problematizar o controle da economia, do gênero e da sexualidade.

Por isso, a perspectiva decolonial apresenta a tese de que esses aspectos são o resultado dos processos históricos de colonização enraizados em nossas sociedades e estão na base formativa que sustenta a forma e conteúdo das instituições, as quais os reproduzem. Esse é o sentido base da colonialidade do saber, do poder e do ser, sustentados por instituições como escolas e universidades, conduzidas por técnicos administrativos e docentes.

Tais instituições frequentemente reproduzem e reforçam os padrões de pensamentos e comportamentos hegemônicos impostos pelas sociedades coloniais e imperialistas, tais como a valorização da cultura europeia em detrimento de outras culturas, a negação da diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por grupos subalternizados e a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação a povos marginalizados.

Por outro lado, é também neste campo que as discussões antirracistas, de gênero e sexualidade, estão ganhando visibilidade. Portanto, é importante considerar o papel da educação dentro dessas instituições na promoção da igualdade, da equidade e no combate a todas as formas de opressão.

Para Frigotto, uma prioridade constituída na primeira década do século XXI foi a promoção de uma concepção de educação não adestradora e tecnicista (Frigotto, 2011, p. 12). Esta concepção busca valorizar o desenvolvimento integral dos indivíduos, levando em consideração não apenas seus aspectos cognitivos, mas também suas dimensões afetivas, emocionais e sociais.

Neste contexto, surgiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da lei de criação nº 11.892/2008. Ao contrário da visão tecnicista,

que trata o processo de ensino como uma mera transferência de informações e habilidades, a proposta da abordagem não adestradora da Rede Federal de Ensino busca promover a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, emergiram os Institutos Federais, visando à formação alinhada à proposta emancipatória que forme estudantes críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade.

Desta forma, a criação, em 29 de dezembro de 2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que dá origem aos Institutos Federais através da lei nº 11.892, (Brasil, 2008), trouxe a proposta de uma educação de nível médio integrado ao ensino profissionalizante. Para Frigotto e Araújo,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Frigotto e Araújo, 2018, p. 249).

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008) que, considerando os seus respectivos campi, conta ao todo com 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Em março de 2024, o presidente Lula anunciou a expansão desta rede com a construção de 100 novos campi, que serão distribuídos em todas as Unidades da Federação. Essas instituições públicas ofertam ensino gratuito e de qualidade, e possuem cotas de acesso de acordo com a Lei Nº 12.711, 2012, que destina vagas para alunos provenientes de escola públicas, pessoas com deficiência, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de pessoas de baixa renda que desejem acessar os cursos técnicos de Ensino Médio e Ensino Superior (Brasil, 2012).

Conforme a lei nº 11.892, os Institutos Federais têm, entre seus objetivos, estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, bem como à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008). Entre as finalidades dessa mesma lei, está o dever de que sejam constituídos como centros de excelência na oferta do

ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico voltado à investigação empírica. Trata-se de instituições que ofertam cursos desde a educação básica até a pós-graduação stricto sensu, sendo a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente ofertada na forma de cursos integrados seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse contexto, apesar do PNE (Brasil, 2014) apresentar entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, além da formação para o trabalho e para a cidadania, ele suprimiu as metas de combate à desigualdade de gênero e sexualidade, em uma tentativa de que haja um apagamento epistêmico sobre essas discussões.

Uma educação que seja plural, inclusiva e humanizadora não pode omitir-se da discussão de gênero e sexualidade, ainda que, em seu percurso, encontre resistência e preconceito. A educação precisa ser crítica e (re)pensar a constituição de sujeitos, para que estes se tornem pessoas conscientes de seu papel na sociedade, levando-os, portanto, a uma atitude reflexiva e de transformação social.

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são centros produtores de conhecimento científico. Premebida et al. (2011, p.27) afirmam que a produção do conhecimento não está livre dos condicionantes sociais; ao contrário, possui estreita correlação com as dinâmicas sociais que perpassam o conhecimento científico.

Assim, esses espaços de formação do conhecimento, essencialmente numa perspectiva profissional, científica e tecnológica, precisam cumprir seu papel na prática formativa do pensamento crítico, que possibilite a discussão e a construção de um saber plural. Nesse sentido, é preciso que as construções históricas do conhecimento sejam problematizadas e desnaturalizadas, para perceber que novos sentidos estão sendo construídos sobre essas relações e suas repercussões sobre a educação, em particular, a educação científica e tecnológica (Linsingen; Cassiani, 2010, p. 21). Dessarte, cabe também a essas instituições promover o debate em torno de uma educação que problematize e seja crítica a determinados padrões estabelecidos historicamente e, assim, discutir e desconstruir saberes hegemônicos permeados pelo machismo, eurocentrismo, baseados no patriarcado.

A implementação de uma educação que discuta gênero e sexualidade é um desafio contemporâneo e, ao longo do tempo, a discussão sobre esse tema tem sido feita por diferentes autores (Werebe, 1977; Rubin, 2003; Gava, 2016 Villela; 2016; Lugones, 2008; Walsh, 2008 - 2013; Carvalho, 2018; Louro, 1997, 2008, 2018, entre outros).

Mesmo entendendo que tais discussões são urgentes e necessárias, a educação na perspectiva do gênero e da sexualidade enfrenta resistência dentro da própria estrutura educacional. Carvalho (2018), em sua tese doutoral, traduz isso de forma clara, indo ao ponto nevrálgico da questão. A autora evidencia que omitir a presença das pessoas LGBTTTQIA+ (ou recorrer a uma interpretação biológica que as separe) é uma estratégia educacional que introduz nas escolas os vestígios de preconceito, exclusão e intolerância que nós, educadoras, carregamos e muitas vezes negamos.

Segundo Sfair et al. (2015), a discussão em torno da sexualidade na escola tem sua legitimidade e garantia em diferentes documentos. Assim, se por um lado há avanços nas discussões em torno disso na sociedade brasileira, com diferentes debates em torno de temas como a promoção da igualdade e diversidade, direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo, por outro lado, há um levante de movimentos conservadores que tentam impor uma visão de moralidade em torno da sexualidade e do gênero, especialmente no âmbito educacional. Dentre estes movimentos, encontra-se o intitulado “Escola sem Partido” que busca a todo custo cercear a liberdade de cátedra de docentes, alegando que existe uma fantasmagórica “doutrinação ideológica” nas instituições públicas de ensino no Brasil. Esses movimentos se mobilizam para impedir o ensino de temas relacionados à diversidade sexual, como a identidade de gênero e orientação, e argumentam que tais temas não são adequados e que doutrina crianças e adolescentes da educação básica.

Gava e Villela (2016) defendem que a legitimidade de se trabalhar essa temática no ambiente escolar é colocada em xeque quando há, como pano de fundo, o embate político e ideológico [...]. Esse embate, ao criticar e tentar impedir que a educação trate desses temas, denominados “ideologia de gênero”, busca obstruir toda e qualquer tentativa de avanço em relação a essas discussões. As mesmas autoras afirmam que,

Em caso mais recente, houve uma intervenção direta nas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) que estivessem referendadas com os termos gênero e diversidade sexual. A ideologia de gênero é utilizada para fazer uma alusão ao caráter doutrinário que esses pontos poderiam ter na formação moral de crianças e adolescentes (Gava; Villela, 2016, p.159).

Cabe aqui salientar que a ideologia de gênero é um sintagma, uma criação discursiva dos projetos colonialistas de poder e saber, enviesada pelo discurso religioso e por visões que barram o reconhecimento dos direitos sexuais de mulheres e da comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/transsexuais/transgênero, Queer, Intersexuais, Agêneros/Assexuais), entre outras possibilidades. Para contextualizar a discussão acerca do tema “ideologia de gênero”, é importante ressaltar que, segundo as autoras Carranza e Teixeira (2023, p. 50), essa expressão “foi primeiramente apropriada por certos setores pastorais do catolicismo”, reafirmando que se nota “um ataque reacionário, fundamentalista, de raiz católica e que se estende às bases transnacionais” (Garbagnoli, 2014, p. 451), não ficando só nisso, mas se chegando posteriormente em outros setores conservadores pentecostais, até alcançar a mídia que a popularizou nos últimos anos. Nesse entendimento, Colling diz que “‘Ideologia de gênero’ é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (Colling, 2018, p. 55).

Neste contexto, é necessário entender alguns nomes do catolicismo, que não apenas se opuseram ferrenhamente às questões de gênero e sexualidade, mas sobretudo enviesaram discursos e manifestos denominados anti-gênero. Junqueira (2018) se refere a Joseph Ratzinger (papa Bento XVI) como um dos grandes responsáveis por uma sofisticada e volumosa produção bibliográfica, que, ao lado de sua implacável oposição à Teologia da Libertação, manteve um ataque permanente ao relativismo cultural, ao feminismo, à liberdade sexual e à homossexualidade, em uma defesa intransigente da doutrina católica (Junqueira, 2018, p. 478).

Ao seguir analisando o surgimento de uma ideologia antigênero na sociedade, Junqueira atribui isso aos discursos inflamados e irresponsáveis da igreja católica, conforme o texto a seguir:

“Os atos homossexuais são “intrinsecamente maus” e a condição homossexual é “objetivamente desordenada”. À luz de tais premissas, o prefeito da Congregação chamou a atenção dos bispos para o fato de que

grupos próhomossexuais se moveriam a partir de uma “visão oposta à verdade sobre a pessoa humana”, manifestariam uma “ideologia materialista que nega a natureza transcendente da pessoa humana”, promovendo uma “propaganda enganadora”. O comportamento homossexual, uma ameaça à vida e ao bem estar, não pode ser gerador de direitos, de modo que a necessária reação às injustiças cometidas contra as pessoas homossexuais não deve implicar qualquer reconhecimento da legitimidade dos atos homossexuais” (Junqueira, 2018, p. 479-480).

Irresponsáveis, inclusive, do ponto de vista da educação. Os discursos da igreja são pensados e feitos para "manipular". A igreja tem um propósito na disseminação dessas ideias LGBTfóbicas e, portanto, seus discursos atendem aos seus interesses.

Isto posto, cabe reiterar que a igreja teve seu lugar de destaque nos discursos anti-gênero e contra a sexualidade, promovendo dizeres de cunho preconceituoso, colonial e LGBTfóbico. Tais aspectos deram pólvora para as labaredas de fogo que aos poucos se tornaram grandes incêndios em relação à perseguição e condenação da existência de pessoas LGBTQIA+, através da fantasiosa “ideologia de gênero”. Junqueira afirma, ainda, que

Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade [...] (Junqueira, 2018, p. 451).

Carrara e Teixeira expõem que “na América Latina, a internacionalização do vocábulo ideologia de gênero ganha fôlego político ao constituir-se no elo de alianças entre setores conservadores (religiosos ou não) para deflagrar campanhas antigênero” [...] (Carranza; Teixeira, 2023, p. 50).

É nesse contexto que se afirma a necessidade de provocar a sociedade, em especial o âmbito acadêmico, para que tais discursos sejam questionados dentro de uma abordagem decolonial, uma vez que esta perspectiva questiona as estruturas de poder que dão sustento para as colonialidades e são entendidas como uma possibilidade de desmonte das interações e práticas coloniais nas sociedades contemporâneas.

Assim, no âmbito dessas discussões, através da pedagogia decolonial no contexto latino-americano, atrelada às discussões de subalternidade, de projeto colonial, padrões de poder, do eurocentrismo e epistemicídios, em consonância com as epistemologias do sul e os estudos sociais da ciência e da tecnologia, podemos

entender/compreender como se estabelecem as práticas hegemônicas das relações de ser/poder/saber entre os sujeitos.

Lugones ao se referir à colonialidade do poder, afirma que esta instituiu um sistema de gênero violento e hierárquico impactando inclusive a construção das identidades de gênero. O autor argumenta que “é um fenômeno abrangente, pois é um dos eixos do sistema de poder e, como tal, permeia todo o controle do acesso sexual, da autoridade coletiva, do trabalho, da subjetividade/intersubjetividade” (Lugones, 2008, p. 79). Para Walsh (2013), se lançarmos um olhar para a modernidade/colonialidade a partir do corpo das oprimidas, veremos surgir a racialização e a colonialidade de gênero.

Assim, com esse olhar atento, pode-se entender que a crítica ao processo de colonização pode explicar como o conservadorismo e o preconceito se formam, estabelecem e se mantêm em nossa sociedade, pois são esses os vieses que sustentam a ideia de inferioridade das pessoas diferentes ou dissidentes das normas. Conhecer as raízes desses processos de desigualdades sociais contribui para a construção do senso crítico e de uma educação cada vez mais plural e diversa, que combata o patriarcado em todas as suas formas.

Neste sentido, esta tese, a partir de estudos realizados no Instituto Federal Catarinense (IFC), uma das unidades da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, no campus Camboriú, problematiza como as ações e políticas institucionais se articulam em relação às discussões sobre gênero e sexualidade, e de que modo estas práticas contribuem para a formação cidadã, o desenvolvimento do senso crítico e o combate ao preconceito, uma vez que situações como bullying, racismo e violência de gênero e sexual, são recorrentes no âmbito dessa instituição.

Para ilustrar as motivações deste estudo, apresento de forma breve alguns exemplos de ocorrências: um determinado aluno do terceiro ano do ensino médio, após discussão com sua namorada, agrediu fisicamente a mesma com um tapa no rosto. Em outro episódio, alunos que performavam como drags em eventos no campus Camboriú, sofreram ataques verbais de outras/os estudantes com palavras de baixo calão. Outra situação, é o emblemático caso de uma ex-aluna trans que ao usar o banheiro feminino foi expulsa desse lugar em razão da sua identidade de gênero e, com medo de sofrer de novas violências, passou a usar a mata que circunda a instituição como banheiro para suas necessidades fisiológicas.

Situações como essas levaram este pesquisador a indagações sobre o papel e a importância de não se furtar aos desmandos do patriarcado e do machismo que, constantemente, estão presentes na realidade escolar da instituição. Como docente do ensino técnico e superior recebo constantemente pedidos de ajuda de alunas/os/es relativos a violências impetradas por outras/os estudantes, especialmente em relação a situações misóginas, transfóbicas e homofóbicas. Relatos como o da estudante trans, ocorrido no ano de 2017, mencionado no parágrafo anterior, foram o estopim para que, naquele momento, ao ser procurado pela mesma, eu iniciasse um movimento dentro da instituição com o objetivo de que nossas/os estudantes LGBTQIA+ pudessem ter uma instituição segura e de combate a estas violências que transformam essas/es alunos/as em reféns da insegurança e do medo.

Neste contexto, esta tese tem como objetivo apresentar como o IFC está tratando institucionalmente as questões de gênero e sexualidade, através da análise dos documentos oficiais (regulamentos, regimentos, políticas, planos de desenvolvimento, planejamento estratégico, entre outros), com o propósito de produzir conhecimento para subsidiar discussões que visem o avanço na promoção do respeito à diversidade e do combate à violência de gênero e sexualidade.

Assim, apresento como se deu o processo de elaboração da regulamentação institucional das Políticas de Inclusão e Diversidade, atualmente vigente no IFC, que deu origem aos núcleos inclusivos. Também analiso os documentos oficiais do IFC já citados, vigentes de 2020 até o ano de 2024, período equivalente ao desenvolvimento dessa pesquisa, para identificar quais deles apresentam proposições de combate à violência de gênero e à sexualidade e/ou de respeito à diversidade de gênero e sexualidade(s), além de quais são estas proposições. O intuito é compreender como essas normas, regulamentações, políticas e ações institucionais podem contribuir para uma educação plural, não sexista, na qual todos/as/os se sintam acolhidos/as/os.

Além disso, através de uma breve amostra de PPCs dos cursos de licenciatura do Campus Camboriú, analiso se e como as proposições sobre as discussões de gênero e sexualidade estão presentes nesses documentos do referido Campus.

A escolha do IFC como campo de estudo não se deu por acaso; decorreu da minha atuação profissional nesta instituição. Nesse ponto, é importante recorrer ao meu percurso de vida para compreender o processo que culminou na presente investigação e entender que o objeto de estudo aqui explorado não se desvincula do sujeito e de suas vivências. Assim, na primeira seção desta tese, será abordada de

forma sucinta e objetiva a história de vida do pesquisador. Este capítulo se dará através de narrativa auto(biográfica) por compreender que o relato de vida deve ser culturalmente situado à medida que buscamos nosso entendimento. Conforme aponta Goodson (2017, p. 39), “o contexto histórico do relato de vida precisa ser bem esclarecido, além de compreendido em relação ao tempo e à periodização”. Dessarte, busca-se relacionar a história de vida do pesquisador com acontecimentos históricos ao longo do tempo que refletiram sobre sua vida e que possuem relação com este trabalho.

Para compreender os fundamentos teóricos que sustentam esta tese, na segunda seção abordaremos as colonialidades, as Epistemologias do Sul e os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia. Por diferentes razões, esses componentes teóricos são essenciais para uma tese que trata de temas às vezes complexos, pois auxiliam na compreensão das diferentes formas de como o conhecimento é criado, validado e difundido em diferentes contextos sociais. A incorporação desses conceitos na investigação oferece uma visão crítica de como as colonialidades continuam impactando as instituições acadêmicas e científicas, além de destacar como a ciência não-ocidental é frequentemente subestimada, inferiorizando e desumanizando pessoas.

Tendo em conta tais discussões, a tese não apenas se alinha com um corpus acadêmico que valoriza a diversidade epistemológica, mas também se compromete com a busca de um exame imparcial das várias realidades que moldam nosso mundo ao integrar estes elementos teóricos. Dessa forma, procura-se tornar esta investigação mais profícua, honesta, a fim de que ela possa contribuir para uma sociedade mais justa.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia sobre o estado do conhecimento para a identificação de teses e dissertações que tratam da temática de gênero e sexualidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através do banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esta análise visa identificar o ineditismo da pesquisa realizada nesta tese e, assim, apresentar a produção do conhecimento sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas temáticas de gênero e sexualidade.

Na quarta seção, mostra-se uma abordagem histórica e política contemporânea da violência à comunidade LGBTQIA+, com a finalidade de

contextualizar a importância desta discussão na atualidade. A partir disso, é feita uma discussão sobre os desafios da educação no combate a estas violências.

Posteriormente, na seção cinco, apresenta-se o contexto institucional e regional do Campus Camboriú, além da análise dos documentos norteadores institucionais do IFC e dos PPCs de cursos superiores de licenciatura do campus Camboriú, a fim de identificar se/como esta instituição trata as questões de gênero e sexualidade através da abordagem, discussão e incorporação de políticas institucionais.

Desse modo, discutiremos se existem proposições sobre gênero e sexualidade nos documentos, bem como propostas concretas para a inclusão e permanência das/dos estudantes que se identificam como LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, intersexos, assexuados e tantas outras designações). Além disso, ao percorrer por esses documentos, poderemos verificar se existem políticas e ações institucionais de combate às diferentes violências de gênero e sexualidade(s) para que, além de outras coisas, compreenda-se como se constitui o perfil dos egressos dos cursos de licenciatura.

A análise dos diferentes documentos institucionais do IFC foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica exploratória, com o objetivo de averiguar se existem políticas, ações sobre combate às violências de gênero e sexualidade e quais os impactos disso para o IFC campus Camboriú, além de levantar a discussão em torno da eficácia dessas políticas e ações.

Desta forma, convido você a fazer uma viagem reflexiva através das páginas deste trabalho, onde se desvelam as complexas interseções entre colonialidade/decolonialidade, epistemologias do Sul e estudos sociais da ciência e tecnologia. A partir de um repertório bibliográfico extenso, este estudo penetra nas profundezas dessas correntes epistemológicas, na intenção de proporcionar uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as estruturas hegemônicas que moldam o conhecimento e a sociedade.

Diferentes epistemólogos desafiam a repensar essas narrativas hegemônicas que subjogaram vozes e saberes subalternizados ao longo da leitura. Portanto, opiniões de diferentes autores se entrelaçam, abrindo o debate, em especial, para as questões de gênero e sexualidade e sugerindo possíveis práticas sociais e educacionais descolonizadas e libertadoras.

Este trabalho não é apenas uma análise teórica; ele lhe convida à ação. Ele é uma possibilidade de questionamento ao status quo, de descobrir novas maneiras e ativamente contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Espero que essa leitura desperte sua curiosidade e inspire novos pensamentos e possibilidades.

Lhe desejo, então, excelente leitura!

1 REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DE UM PESQUISADOR LGBTQIA+

Neste capítulo apresento minha trajetória de vida e seus desdobramentos sob a perspectiva de uma narrativa autobiográfica. Assim, nas páginas que seguem, usarei esta abordagem com estratégia de flexibilidade sobre os fatos que na trajetória de minha vida me tornaram um pesquisador e militante das causas LGBTQIA+.

Entre as potencialidades da pesquisa narrativa e autobiográfica, está o fato de que ela nos ajuda a identificar, documentar, tornar visíveis e publicamente disponíveis a “diversidade de significados humanos para dar conta do vivido, do experimentado e do representado, e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços de horizontes do futuro” (Suarez, 2017, p.11). De acordo com Goodson (2017), é preciso ter uma preocupação constante com o tempo e o período histórico, bem como com o contexto e a localização histórica para não cair em armadilhas de individualização, de roteirização e de descontextualização. Eu iria além: é necessário olhar atento para a não romantização dos fatos, mas apresentá-los tal como transcorreram. Dito isto, buscarei narrar minha história de vida nestes termos, para me apresentar de forma mais autêntica possível.

É importante ressaltar que sou homem, branco, de olhos claros, gay, nascido em uma cidade do interior de um estado da região Sul do Brasil, no seio de uma família tradicionalmente cristã. Portanto, as discussões aqui apresentadas, representam minha percepção e minhas concepções políticas e éticas.

Tanto a colonialidade como o patriarcado em sua hegemonia heteronormativa invisibilizam pessoas que trazem a diferença em seus corpos. Nascimento e Monteiro (2020, p. 8) enfatizam que a colonialidade opera para a efetivação do apagamento ou do esquecimento dessas vidas, suas histórias e saberes. Portanto, registrar histórias de vida e difundir vivências que são subalternizadas, permite entender essas colonialidades na construção de vida desses sujeitos. Dito isso, apresento a minha história de vida.

Sou natural de Maringá, uma cidade jovem, de interior, criada em 1952, localizada no norte do Paraná, estado da região sul do Brasil. Na minha infância, no início dos anos 80, Maringá tinha aproximadamente 160 mil habitantes e era

considerada uma cidade de porte médio, em pleno desenvolvimento. Em 2022, de acordo com o Censo do IBGE (2022), alcançou o número de 409.657 habitantes.

Vivi nesta cidade, até o ano de 2005, saí e retornei algumas vezes, conforme relatarei neste texto.

Venho de um núcleo familiar de tradição religiosa católica, em que o sexo e a sexualidade eram tabus, não abordados e, portanto, não discutidos. Havia a ideia de que falar de assuntos relacionados ao sexo era pecado. De acordo com a interpretação patrística da Bíblia, que durante séculos tanto influenciou nossa cultura, o sexo era um mal necessário, admissível apenas por ser indispensável à reprodução da espécie (Vitiello; Conceição, 1993).

Por estar no seio de uma família religiosa praticante, trazia comigo toda carga de cobranças no sentido de ser/me tornar um exemplo dentro e fora de casa, de reproduzir os padrões normativos do cisheteropatriarcado que, a todo o momento, exclui pessoas “diferentes”.

Tenho memória do despertar da minha sexualidade, ainda na infância, por volta dos 7 anos de idade. Não era uma criança afeminada, estava sempre rodeado de meninos e me interessavam as brincadeiras atribuídas historicamente às crianças de gênero masculino, tais como futebol, carrinhos, entre outros. Aos olhos da sociedade, eu era uma criança dentro dos padrões esperados para um menino heterossexual e, portanto, minha homossexualidade não era percebida.

Internamente, manifestavam-se em mim desejos e sentimentos como paixão e interesse por outros meninos. Enquanto a sexualidade afluía, eu não compreendia o que aquilo significava e desejava que aqueles sentimentos desaparecessem. No entanto, por mais que pedisse uma intervenção celestial, eles continuavam lá. Era o ano de 1994, e a batalha de tentar me enquadrar na heterossexualidade, de ser “normal” e aceito por Deus, estava apenas iniciando.

Minha criação foi fundamentada no cristianismo, bem próxima ao fundamentalismo religioso, onde a homossexualidade era vista como pecado, atribuída ao “demônio” e total desvio de personalidade. Vitiello e Conceição (1993) conseguem explicar esse contexto:

A partir do século XVII, com o empobrecimento da nobreza e com a ascensão da burguesia, ocorreram movimentos de valorização da cultura, passando a ser exaltada a pureza infantil, dentro de todo um contexto social de revalorização de alguns movimentos religiosos. Compreendia-se, então, a prática do sexo como uma atividade pecaminosa e não merecedora de

aceitação divina e social. As crianças, por não terem os genitais externos ainda desenvolvidos e por não praticarem atividades sexuais, estavam em estado de pureza, isentas assim de qualquer “culpa”. Ainda sob esse ponto de vista, acreditava-se ser essa “inocência” proveniente da ignorância sobre sexo, sendo então defendida a postura da conservação dessa inocência para a manutenção da ignorância. A partir desses conceitos, foi valorizado um tipo de “educação” que ao mesmo tempo mantinha as crianças (e os adolescentes) desinformados e impunha-lhes um padrão repressor de comportamento, visando mantê-las afastadas da curiosidade e dos conhecimentos sobre a sexualidade (Vitiello; Conceição, 1993, p. 48).

Meus pais se casaram muito cedo e se separaram ainda na minha infância, quando eu tinha 8 anos. A partir da separação, minha mãe, meu irmão e eu, fomos morar com minha avó materna, com um tio e uma tia, irmãos da minha mãe. Durante a minha infância e especialmente nesse período, minha educação foi dura e autoritária. O descumprimento de regras ou qualquer atitude que fosse contra os princípios e valores defendidos pela família, eram tratados com violência física e/ou verbal, com o objetivo de reprimir o comportamento considerado inadequado. Por exemplo, em uma refeição, se eu fosse pego comendo com a boca aberta ou falasse enquanto comia, eram comuns alguns tapas na boca para que “aprendesse a comer”. Por diversas vezes fui espancado por minha mãe por ter transgredido alguma regra ou ter agido de forma que resultasse em alguma reclamação por parte de vizinhos, parentes e/ou escola.

Minha família acreditava que aquele tipo de educação me daria condições para me tornar um adulto responsável e correto. Tratava-se de uma educação coercitiva, baseada na força e no poder que exerciam sobre mim. Cabe ressaltar que o castigo é uma herança colonial. A punição física é eurocêntrica; é tática de docilização dos corpos e escravização da potência produtiva.

Isto posto, Cecconello, De Antoni e Koller (2003) afirmam, em relação à disciplina coercitiva, que tais práticas incluem punição física e privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Ressaltam que estas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, o que interfere na capacidade da criança de ajustar seu comportamento à situação.

Tive medo e vergonha de expor minha sexualidade. Medo por ter a percepção de que minha família jamais aceitaria. Vergonha por acreditar que vivia em pecado, que eu seria um fardo e um desgosto. Viver abertamente a minha sexualidade não era uma opção e o "armário" era o lugar mais seguro naquele momento.

Apesar de manter minha sexualidade em segredo, os desejos e sentimentos eram inevitáveis. Tive amores "platônicos", entendido aqui como desejos por quem não poderia ter. Tais desejos me levaram a cometer um "deslize" que me arrancou à força do armário. Idealizei, no papel, uma carta de amor a quem nunca foi entregue, mas que caiu em mãos erradas na escola e desencadeou um processo de tortura e sofrimento. Tal situação se deu durante o período do ensino fundamental.

A escola, para mim, nunca foi um lugar de acolhimento onde eu pudesse ser e viver livremente. Pelo contrário, escola, para mim, sempre foi sinônimo de sofrimento, bullying e opressão para aqueles que divergem dos padrões heteronormativos. Em outras palavras, destaco o que dizem Miliorini e Brasil (2018, p. 1) quando se referem à escola afirmando que "o ambiente escolar se torna um espaço de perpetuação das violências, entre as quais se encontram a homofobia".

Era o fim dos anos 80 e, a escola, preconceituosa e totalmente despreparada para lidar com a situação, solicitou de imediato a presença de minha mãe e minha avó, e expôs toda a situação de forma descontextualizada e em tom de punição.

Este processo resultou, mais tarde, em violência física através de tratamentos psicológicos que incluíam eletrochoques, na tentativa de "reversão da minha sexualidade" (cura gay), mobilizados pela minha família e realizado em uma clínica com uma psicóloga que se intitulava cristã. Cabe destacar que, em termos de desdobramentos dos processos de racialização e inferiorização, o colonialismo não acabou. Minayo e Silva (2018), ao discutirem tal situação, explicitam que:

"A aversão e a intolerância aos homossexuais começa e se reproduz no interior da família. Na vida cotidiana, quando uma família suspeita que um filho ou uma filha mostra tendências homossexuais, todos os recursos são acionados para corrigir e curar a indesejada anormalidade" (Minayo; Silva, 2018, p. 35).

Os mesmos autores, ao comentarem sobre a violência sofrida por esses indivíduos, denunciam que a experiência mostra que os corretivos vão de surras, broncas, expulsão de casa até o uso de meios mais sutis, como recurso a psicólogos, psiquiatras e a pastores e religiosos que consideram o fato um pecado [...] (Minayo; Silva, 2018).

A chamada "cura gay" é outra estratégia de docilização dos corpos. Tal situação está atravessada pela colonialidade do ser, do gênero e da sexualidade. É

importante notar que colonizadores/invasores, como os padres jesuítas, usavam práticas de readequação de conduta e comportamento desde o século XVI.

João Silvério Trevisan, em seu livro *Devassos do Paraíso*, descreve momentos marcantes ligados à construção da identidade nacional do Brasil e às experiências da comunidade LGBTQIA+ no país. Em um de seus capítulos, traz à tona a realidade anteriormente mencionada, a “cura gay”, escancarando um frenesí obsessivo dos evangélicos fundamentalistas em relação à cura de homossexuais, que vem de longa data, e não apenas nos Estados Unidos, onde a prática nasceu (Trevisan, 2018). Ainda de forma contundente, o autor relata:

“Um dos métodos consistia no exorcismo ritual, partindo da convicção de que uma pessoa LGBT estaria possuída pelo demônio. Também no Brasil vieram se multiplicando os centros religiosos para tratamento de reversão homossexual. Os nomes variavam com falso rigor científico: Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa. Mas dentro das clínicas religiosas era mais diretamente chamado de “trabalho de libertação”, ou seja, libertar das garras do demônio. As técnicas psicoterapêuticas e comportamentais incluíam tratamentos de ordem clínica e de cunho religioso” (Trevisan, 2018, p. 478).

Tal submissão psicológica e física a qual muitos de nós fomos submetidos, seja na infância ou adolescência, representa formas perversas de percepção de que o colonialismo segue latente deixando marcas eternas nas vidas e nos corpos de pessoas LGBTQIA+. Para Rodrigues et al. (2019, p. 3), “as crianças que fomos, somos e as que nunca seremos, estas que não queremos e não podemos esquecer, nos importam com suas sobrevivências [...]”. Essas são as “crianças viadas”, terminologia ressignificada por nós, gays, como forma de resistência, segundo Machado (2021). Elas tiveram e têm suas vidas a todo tempo cerceadas e vigiadas, impedindo que vivam livremente de acordo com a sua orientação sexual e identidade de gênero, uma vez que o comportamento e as expectativas de gênero impostas pela sociedade, reprimem, marginalizam e oprimem essas crianças, continuando e reproduzindo o ciclo de discriminação e opressão.

Esses procedimentos, vivenciados em meu corpo, obviamente não obtiveram resultados, mas deixaram traumas profundos em minha vida. Quinalha (2022) diz que diferentes instituições de poder estigmatizam e excluem pessoas LGBTQIA+, rotulando-as como pecadoras. Afirmam, desde séculos, que essas pessoas são uma ameaça pública.

Os sistemas de poder e controle na sociedade sempre tentaram moldar os comportamentos e normas condenando e buscando regular a forma de viver das/dos LGBTQIA+. Segundo Quinalha (2022), estes sempre estiveram atravessados pelos discursos e práticas de controle político e social das suas subjetividades. A leitura do referido autor nos permite entender que as pessoas que não se enquadram nos papéis tradicionais de gênero e sexualidade, foram historicamente rotuladas de forma pejorativa e patologizante (Quinalha, 2022).

De forma análoga às palavras de Quinalha, após passar por episódios de violência, conquistei meu primeiro emprego durante a pré-adolescência e, de certa forma, ainda dependente da minha família, tentava esconder meus sentimentos e sexualidade.

Já adolescente e vivendo nesse ambiente hostil e conservador, eram comuns as piadas pejorativas sobre pessoas gays, lésbicas e travestis nas rodas de conversa. Mesmo sendo menino gay, mas “trancado no armário” em relação à minha sexualidade, ouvia com frequência que meninos gostam de meninas e a insistência de que, ao contrário disso, era pecaminoso, sujo e contra a natureza.

Naquela época, mantinha-me como um indivíduo bastante religioso, atuante na renovação carismática católica, e em pouco tempo cheguei à coordenação desse mesmo movimento na diocese de Maringá, pois esconder-me dentro da religião me parecia, naquele momento, um lugar seguro. Cabe ressaltar que, nesse período, vivia na pobreza (quase extrema); havia dias que tínhamos comida e outros em que não. Minha mãe, já nessa época, separada do meu pai, trabalhava para nos sustentar.

Para tentar esconder ainda mais o que sentia, me inscrevi em uma congregação religiosa na cidade de Curitiba. Tal experiência me possibilitou uma viagem para estudar no Chile e, posteriormente, na Espanha, por um período de quatro anos. Quando retornei ao Brasil, na cidade de Maringá, ingressei no ensino superior e fiz o curso de Letras Espanhol. Através dessa graduação tive uma maior aproximação com a área da educação.

Conheci meu primeiro e, até o momento, único namorado e atual amor em 2004, quando ambos frequentávamos o penúltimo ano de faculdade; ele no curso de Ciências Biológicas e eu em Letras-Espanhol. Nosso encontro ocorreu através da internet, no bate papo da UOL. Naquela época não era seguro frequentar ambientes gays, principalmente pelo medo da exposição e perseguição. Segundo Okita (2007), a repressão anti-homossexual, obriga a maioria de nós, LGBTQIA+, a nos

escondermos como seres humanos, atrás de uma máscara de conformismo heterossexual. Por isso, nos ocultávamos.

Em Maringá, no início da minha juventude, existia uma boate para o chamado público dos Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS), na zona industrial da cidade, chamada Extravaganza. Era frequente o vai e vem de carros de “curiosos” em frente ao estabelecimento para observar e identificar os “enrustidos” que frequentavam o local. Assim, como naquele momento parte da população já fazia uso da internet e o bate papo da UOL, site de relacionamentos para todos os públicos, possibilitava o anonimato, era o local onde pessoas como nós, buscavam seus relacionamentos.

Logo que eu e meu marido nos conhecemos, decidimos ficar juntos, porém, manter nossa expressão social como pessoas heterossexuais. Naquela época, para os nossos amigos e familiares, nos apresentávamos como novos amigos e mantínhamos nossa relação em segredo.

Quando concluímos o curso, em 2006, fomos morar juntos em Curitiba, objetivando um maior distanciamento familiar e, assim, viver nossa relação com um pouco mais de liberdade. Nessa cidade nos apresentávamos à sociedade em geral e na escola onde trabalhávamos de forma particular como primos que dividiam apartamento. Isso me remete ao que diz Franco (2015) ao explicitar questões como a sexualidade de quem é docente, afirmando que “deve ser deixada em casa ou, no máximo, atrás dos portões da escola” (Franco, 2015, p.6). Seguindo nesse mesmo raciocínio, explica que isso é uma prática quase perversa, pois “a vida pessoal e a intimidade, ou as possibilidades imaginárias de como elas se estabelecem, estão estampadas em nossos corpos” (Franco, 2015, p.6). Não há como nos separamos daquilo que somos, pois se trata da nossa existência enquanto pessoas.

Nós (meu marido e eu) estávamos tão imbuídos de preconceitos que ficávamos mais confortáveis dessa forma, ou seja, preferindo que ninguém soubesse da nossa sexualidade. Não frequentávamos estabelecimentos para o público gay e não convivíamos com homossexuais assumidos.

As coisas começaram a mudar quando, na convivência dos trabalhos que consegui em escolas de idiomas da capital, passamos a conhecer pessoas homossexuais que viviam abertamente a sua sexualidade. Para essas pessoas nos sentimos livres para ser quem éramos. A partir desse momento, por volta de 2007, passamos a interpretar uma vida de amigos para uma parte da família e a viver como casal perante poucos familiares e alguns amigos homossexuais.

Neste período entrei em um concurso público do estado do Paraná e passei a atuar na educação básica, com as disciplinas de línguas portuguesa e espanhola. Foi um período intenso, com muito trabalho. Também realizei, nesta etapa, uma pós-graduação lato sensu em Línguas Estrangeiras Modernas na UTFPR.

Em 2010, após vivenciar anos de intenso trabalho na educação, tomamos a decisão de deixar a sala de aula e mudamos para Santa Catarina, na cidade de Balneário Camboriú, para implementar um projeto empresarial – uma doçaria, na qual permanecemos por quatro anos. Apesar da realização do projeto de ter uma empresa, neste período, percebi, nesse período, a falta da sala de aula. Então, em 2014, decidi voltar para a área de educação. Comecei como professor substituto e retomei os concursos para voltar ao trabalho docente. Neste mesmo ano vendemos a empresa e meu amor também voltou a prestar concurso para a área de educação.

Durante esse período, em 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável homossexual como unidade familiar. Assim, pessoas lésbicas, gays e bissexuais, poderiam ter os mesmos direitos previstos na Lei 9.278/1996 (Brasil, 1996), a Lei da União Estável, que julga como entidade familiar “a convivência duradoura, pública e contínua”. Assim, em 2012, fizemos nossa união estável em Curitiba e solicitamos que, no documento, constasse a data de início de nossa relação – 26 de janeiro de 2005. Fizemos em Curitiba por receio de que em Balneário Camboriú, onde morávamos, pudéssemos sofrer algum preconceito. Nossa preocupação não era em vão; havia vários cartórios conservadores que se recusavam a efetuar a união estável e, na sequência, a realizar o casamento, evidenciando mais uma vez que isso opera no interdito do discurso, na chave decolonial de colonialidade do poder e do gênero.

Em 2014, meu amor foi aprovado em um concurso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana em Foz do Iguaçu, ocasião em que nos mudamos para lá.

Um ano antes, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça publicou a Resolução 175 de 14 de maio de 2013 (CNJ, 2013), que determinou que os cartórios efetuassem casamentos civis entre pessoas do mesmo gênero. A partir desta decisão, em 2014, em Foz do Iguaçu, realizamos o nosso casamento civil, assegurando à nossa relação, os mesmos direitos até então exclusivos aos casais heterossexuais.

Nas duas ocasiões, tanto na união estável quanto no casamento, não houve celebração ou festa. Estiveram presentes apenas os amigos que foram testemunhas

dos atos. É importante ressaltar que a ausência de festividades ocorreu por um motivo - nossa relação ainda não era oficializada perante a família.

Nossas famílias, apesar de desconfiarem, nunca haviam questionado nossa relação. Para nossa surpresa, minha sogra só se deu conta apenas um ano depois de nos casarmos. Em uma ocasião, quando meu amor a visitou, em 2015, ela acabou perguntando sobre sua sexualidade. Sua reação foi de surpresa e, a partir de então, ela passou a buscar esclarecimento para compreender a sexualidade do filho.

Em relação à minha mãe, nunca houve questionamentos. Ela conheceu meu amor em uma visita que fizemos a ela. Não houve perguntas, não explicamos nada, e a convivência foi naturalizando esta relação, a ponto de hoje ela reconhecer meu amor como genro. Quanto ao meu pai, faleceu jovem vítima de câncer. Em relação ao pai do meu amor, quando soube, não disse nada; apenas recentemente manifestou que respeita nossa relação, mas não a aceita. Ele me trata muito bem, temos uma ótima relação, mas a questão religiosa pesa bastante para ele.

A partir de 2015, passamos a tratar abertamente da nossa relação junto à nossa família. Considerando nossa vida adulta, com empregos estáveis, bem estruturados e sem depender de outras pessoas para sobreviver, a "aceitação" veio de forma natural e sem dramas. Os irmãos e cunhadas fizeram certo burburinho, mas nada que afetasse nossa vida.

Em 2015, ingressei no mestrado em "Integração contemporânea da América Latina" na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Esta experiência me permitiu conhecer e valorizar saberes ancentrais e epistemologias até então desconhecidas e totalmente alheias ao meu *modus vivendi*. Eu, como homem cis, branco, gay e reprodutor de diferentes colonialidades, fui aos poucos me apropriando de conceitos que, concomitantemente, se tornaram vivências pessoais que me ajudaram a compreender minhas limitações, fragilidades e, mais que isso, me permitiram entender minha forma branca e machista de ver e atuar na sociedade.

Gradualmente, percebi, através de diferentes discussões nas disciplinas do mestrado, nas inúmeras rodas de conversa no grupo de pesquisa, na relação com o meu orientador e especialmente por meio da compreensão epistemológica decolonial, a importância de buscar, vivenciar e praticar formas que não fossem reproduções hegemônicas na minha forma de ser e de viver. Isso me fez, inclusive, perceber o quanto minha relação ambiental-ecológica, minha relação com os seres vivos era uma

prática seguidamente de domínio, exploração e de um sujeito reprodutor de diferentes colonialidades.

Aos poucos, fui me reconhecendo como latino-americano e aprendendo a ter sensibilidade no entendimento dos frutos do colonialismo e da necessidade de uma práxis decolonial no meu dia a dia. Foi no mestrado que me aproximei das discussões decoloniais e passei a compreender a história de outra forma, com um olhar crítico para o processo de colonização. Tive a oportunidade de estagiar durante esse período com estudantes de diferentes cursos da Unila e, de forma especial, com estudantes do curso de graduação intitulado História - América Latina, concebido a partir das discussões decoloniais e numa perspectiva contra-hegemônica.

A partir destas relações, me debrucei a compreender como os efeitos da colonialidade impactam diretamente nossa vida. Desde então, tal compreensão me permitiu incorporar essas aprendizagens e novos significados para pensar como ser docente dentro de realidade crítica decolonial.

Destaco essa questão porque sempre acreditei que a educação tem um papel fundamental na luta contra todas as formas de violência relacionadas ao gênero e à sexualidade, além de outras opressões como classe e raça por exemplo. Isso permite entender a necessidade de interseccionar diferentes aspectos, como identidade sexual, epistemologia decolonial e prática pedagógica. Ser gay e decolonial implica um reconhecimento que diferentes identidades dissidentes, tal como são concebidas na atualidade, moldaram enormemente por conceitos e discursos ocidentais que muitas vezes ignoram e suprimem sexualidades não hegemônicas. Ao tentar entender-se decolonial, busca-se o reconhecimento e de outras formas de existência, incluindo o gênero e a sexualidade. Por isso, incluir uma perspectiva decolonial na docência envolve repensar o currículo e as práticas educacionais.

Assim, para combater essas estruturas hegemônicas dentro do trabalho docente, é necessário criar ambientes inclusivos que discutam e valorizem a diversidade, promovendo o respeito a todas as pessoas, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero. Acredito que isso possa ser alcançado por meio de políticas que protejam os estudantes e servidores LGBTQIA+ contra toda forma de discriminação e assédio, além de promover a visibilidade e a representação LGBTQIA+ nos materiais e currículos educacionais.

Durante o período do mestrado segui estudando para concursos públicos, o que resultou, posteriormente, na aprovação para o Instituto Federal Catarinense, onde tomei posse no início de 2016, para o campus Camboriú.

Ao adentrar essa realidade e dar início ao meu trabalho como professor no Instituto Federal Catarinense, engajei-me em diversas iniciativas no campo da educação básica. Inicialmente, concentrei-me na literatura relacionada às questões de gênero, enquanto desenvolvia pesquisas e propunha disciplinas específicas sobre essa mesma temática no programa de Pós-Graduação Lato Sensu. Afirmo que tais leituras e a prática nesse contexto me permitiram entender que essas discussões não apenas contribuíram para ampliação do repertório teórico, mas, sobretudo, me ajudaram a compreender melhor as dinâmicas sociais e culturais que impactam a educação, além de contribuir para a produção de novos conhecimentos. Isso me possibilitou entender as particularidades e os desafios encontrados no ambiente escolar, ajudando no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que procurassem atender as necessidades das/dos estudantes. No campus e na posição de educador e pesquisador, entendo que a transformação de uma sociedade é complexa e requer uma constante atuação de agentes da sociedade.

Nesse contexto, as discussões sobre gênero e sexualidade desempenham um papel crucial, pois são temas que permeiam a estrutura social e cultural, exigindo uma abordagem reflexiva e inclusiva em todas as esferas da educação e da pesquisa.

Apresentado o contexto acima, observa-se que essa parte de minha história de vida ocorreu concomitantemente a várias vitórias e desafios da comunidade LGBTQIA+. Em meio a tantas lutas travadas por essa comunidade em prol de reconhecimento, é importante destacar brevemente as situações também enfrentadas por essa mesma comunidade sobre um passado histórico repleto de dificuldades e opressões. No início dos anos 80, destaca-se a ditadura militar que insistiu em permanecer no Brasil até o ano de 1984. Foi nessa mesma década, durante os anos 80, que assistimos a explosão da epidemia de HIV/AIDS, que assolou a comunidade LGBTQIA+ trazendo ainda mais preconceito, discriminação contra esse grupo que, além de outras questões, era tido como o responsável pelo surgimento da doença que, naquele momento, foi tratada como o “cancer gay”. Além disso, nesse contexto, havia as lutas travadas pelos grupos minoritários de mulheres, negros e LGBTs para ampliação de seus direitos. Ainda, entre outros acontecimentos que se relacionam com as/os LGBTQIA+, no ano de 1992, a Organização Mundial da Saúde (OMS)

retirou a classificação da homossexualidade do rol de doenças mentais. Deu-se então a substituição do referido termo por “homossexualidade”, uma vez que no contexto médico o sufixo “ismo” remete à doença.

Em 1995, aconteceu a primeira Parada do Orgulho LGBT de São Paulo e esta se tornou um dos eventos mais significativos da luta pelos direitos LGBTQIA+ no Brasil, bem como uma das maiores paradas do mundo. Já em 2001, a Holanda se tornava o primeiro país a reconhecer a união e legalizar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Em 2004 aconteceu a 1ª Conferência Nacional LGBT ocorrida no Brasil, com o objetivo de desenvolver políticas públicas para a comunidade LGBTQIA+. Em 2016, ocorreu o massacre na Boate Pulse nos Estados Unidos, retratando uma vez mais a violência e o preconceito que, com todas as suas forças, mata todos os dias as pessoas LGBTQIA+. Foram 49 pessoas assassinadas nesta ocasião. Estes são apenas alguns marcos dentro de um contexto mais amplo de avanços e desafios que a comunidade LGBTQIA+ tem enfrentado ao longo das décadas. No entanto, ainda há muito a ser feito, principalmente quanto ao combate à violência às pessoas LGBTQIA+.

Destaca-se que o Brasil é um dos países que mais mata transexuais no mundo e a homotransfobia, apesar de recentemente ser considerada crime, ainda é uma prática recorrente em nosso país. Segundo dados do Dossiê - Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022, entre os anos de 2017 e 2022, período em que a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) passou a fazer este tipo de mapeamento, ocorreu um total de 912 (novecentos e doze) assassinatos de pessoas trans e não binárias brasileiras. A estatística alarmante mostra que as pessoas travestis e transexuais enfrentam medos e riscos elevados de violência física e psicológica. Tais dados também refletem a realidade brutal e cruel da marginalização e da violência sistêmica.

Neste contexto, eu, por ser homem branco e de características consideradas masculinas, me encontro em menor risco e, de certa forma, em posição de privilégio considerando a estrutura de preconceitos e ódio historicamente vivenciada pela comunidade LGBTQIA+ em nosso país. Este reconhecimento do meu privilégio não é apenas um exercício de autoconsciência; é uma chamada para que eu utilize minha posição para defender e apoiar as lutas contra a discriminação que afeta as pessoas travestis, trans e não binárias. Como não estou sujeito a essas situações, tenho a

responsabilidade e a oportunidade de defender as vozes que são raramente ouvidas ou ignoradas.

Foi neste contexto de tantas lutas por visibilidade e direitos que, em 2015, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a adoção, sem restrição de idade, por casais homossexuais, uma vitória para muitos casais que enfrentavam dolorosos processos para terem seus filhos com o reconhecimento da lei. É importante frisar que, em 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal – STF decidiu pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo (7.716/1989), até que o Congresso Nacional edite lei sobre a matéria.

Quinalha, em seu livro *Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias*, afirma que essas pessoas, apesar de todas as violências enfrentadas, conseguiram estabelecer redes de proteção, desenvolveram estilo de vida autêntico e criaram seus próprios espaços de sobrevivência e socialização (Quinalha, 2022). Desta forma, o autor nos faz perceber a capacidade de resistência e resiliência da comunidade LGBTQIA+ diante das adversidades e enfrentamentos. Quando ele se refere, por exemplo, à construção de redes de proteção, percebemos que esta não é apenas uma estratégia de sobrevivência; é um ato de solidariedade e resistência. Como sistemas de apoio, essas redes permitem que seus membros enfrentem desafios coletivamente, fortalecendo a comunidade como um todo, fornecendo segurança física e emocional.

Medidas legais significativas, como a decisão histórica do Supremo Tribunal Federal de 13 de junho de 2019, reforçam essa segurança. Ao criminalizar a homofobia e a transfobia, com a aplicação da Lei do Racismo (7.716/1989), o STF não apenas reconhece a gravidade desses atos de discriminação, violência e anulação desse grupo, mas também amplia a proteção jurídica, equiparando a homofobia e a transfobia ao crime de racismo. Logo, complementa os esforços das redes de apoio para promover um ambiente mais seguro e inclusivo para a comunidade LGBTQIA+.

Estas conquistas, resultado de amplos enfrentamentos dos diferentes movimentos sociais e, em especial, da comunidade LGBTQIA+ nas últimas décadas, só foram possíveis pelo incansável trabalho de todos os agentes militantes que arriscaram suas vidas perante uma sociedade machista e conservadora para garantir nossos direitos básicos. Viver num país que é recordista em mortes de pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+, em especial pessoas travestis e

transsexuais, é um desafio que se põe diariamente às nossas vidas. Fica aqui registrada a gratidão a todas as manas, maricas, gays, transsexuais, travestis, lésbicas, bissexuais, queer, drags, intersexuais, assexuadas/os, e todo o colorido que compõem a diversidade sexual e as identidades de gênero na sociedade.

2 COMPREENDER AS COLONIALIDADES, BUSCAR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIZADA

Diversas/os pensadoras/es, ao longo das últimas décadas, buscaram compreender e definir as diferentes colonialidades e subalternidades, lançando luz sobre esses temas ao promover uma nova epistemologia que objetiva um olhar decolonial para as questões sociais, ambientais, políticas e econômicas dos países do Sul Global. Dessa forma, o propósito desta seção é discutir os efeitos da colonialidade do ser, saber, poder, gênero a partir das críticas à colonialidade e aos processos de subalternização do Sul Global.

Destaca-se aqui o Grupo Modernidade / Colonialidade, da década de 1990, composto por teóricas/os como Anibal Quijano, Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Maria Lugones entre outros. Este grupo de pessoas vem de várias correntes de pensamento que incluem críticas às estruturas tradicionais de poder e conhecimento; a teoria do sistema-mundo, que estuda as dinâmicas socioeconômicas globais; e a filosofia da libertação, que se concentra em questões de opressão e emancipação. Essas/es pensadoras/es se uniram em torno de um objetivo comum: criar uma perspectiva analítica decolonial. O grupo propôs uma perspectiva decolonial que visa questionar e desafiar os legados do colonialismo e do patriarcado, ainda presentes nas estruturas sociais, culturais e políticas, principalmente nas sociedades latino-americanas.

Maldonado-Torres, refere-se à colonialidade como

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Esse padrão de poder colonial se manifestou por meio de políticas e ações discriminatórias e segregacionistas, como por exemplo o apartheid na África do Sul e as leis de segregação racial nos Estados Unidos. Tal padrão visava manter o domínio e o controle dos invasores sobre determinados grupos. Assim, o racismo desempenhou o seu papel neste sistema colonial, pois apresentava uma justificativa ideológica, cruel e desumana para a exploração e opressão de diferentes povos.

Ballestrin, defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global

nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. A ela se unem diferentes autores, como Catherine Walsh, que questiona as perspectivas colonizadoras, modernas e brancas, bem como as relações de poder que formam hierarquias raciais, estratificações sociais e patriarcais. Enrique Dussel (1993, 2017), filósofo argentino exilado no México, Aníbal Quijano (1992, 2000, 2005), sociólogo peruano, Ramón Grosfoguel (2008, 2011) sociólogo porto-riquenho e Ballestrin (2013) apresentam e aprofundam a análise da colonialidade do poder, do saber e do ser a partir da perspectiva latinoamericana e decolonial, discutindo diferentes temas, como colonialismo, modernidade crítica, eurocentrismo, racismo, classe, gênero, epistemicídios e dominação/subalternização de diversos grupos.

Em suas análises, Dussel (1993) argumenta que a história da América Latina é caracterizada por regimes de colonialidade do poder, saber e do ser, pois a colonialidade não se limitou a uma relação entre metrópoles e colônias, mas se ampliou com a imposição do modelo de civilização ocidental a outras culturas. O mesmo autor ressalta, ainda, que nesse modelo, impera uma visão de mundo branca e europeia que faz inferiores os grupos já invisibilizados, como por exemplo as mulheres, os negros, indígenas, subjulgando essas pessoas por meio da violência, em um desejo ardente de domínio, controle, poder e fortunas.

Adensando essa crítica, Quijano (2005) discute tais colonialidades a partir da ideia de raça, isto é, a modernidade ocidental foi construída a partir da dominação colonial e de uma hierarquia global baseada na raça e na cor da pele. O autor argumenta que a colonialidade não é apenas um fenômeno histórico, mas, também, estrutural e sistêmico, que continua a existir nas relações globais contemporâneas (Quijano, 2005). Nesse mesmo sentido, Oliveira e Linsingen (2021) expressam que a colonialidade do poder estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada, na qual brancos (europeus) são superiores aos indígenas e negros entre outros povos subalternizados. Para Cassiani (2018), a colonialidade do saber/poder produz modelos que vêm dos países do capitalismo global, logo, promove diferentes formas de desigualdade, seja de gênero, etnia, sexualidade, entre outras.

Ramón Grosfoguel (2008), ao debater as diferentes colonialidades, seguindo o que dizem outros autores, afirma que a decolonialidade¹ implica a descolonização

¹ **Descolonial:** Trata-se do processo histórico de libertação do domínio colonial com ênfase na obtenção de independência política e na remoção das estruturas coloniais de uma nação. Já o **decolonial**, envolve a condenação e o colapso dos sistemas colonialistas de poder, conhecimento e

do saber, do poder e do ser, que são interdependentes e inseparáveis. Ele, assim como outras/os autoras/es decoloniais, defende que “a decolonialidade é uma prática política e epistemológica que visa transformar as relações de poder opressivas e construir alternativas para a emancipação” (Grosfoguel, 2008).

Nessa mesma perspectiva, e com um olhar atento, Lugones (2008) diz que é necessário fazer uma interseção entre estas diferentes colonialidades sem esquecer-se da colonialidade de gênero. Desta forma, as mulheres, especialmente “as indígenas e negras, não apenas foram racializadas, senão inferiorizadas ou biologizadas por causa do gênero” (Meneses, 2020, p. 56).

Para compreendermos a colonização do “ser”, partimos de uma crítica às formas como o colonialismo e o imperialismo moldaram as sociedades latino-americanas e deixaram marcas profundas em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. A colonialidade do “ser”, mesmo após a “independência” formal dos países colonizados, refere-se às formas de perpetuação das marcas coloniais e opressivas, não apenas nas instituições políticas e econômicas, mas na vida, nas relações entre as pessoas, em como elas pensam, como agem e se relacionam em sociedade, levando à construção de hierarquias raciais e de gênero reproduzidas por meio de práticas e discursos que naturalizam a subalternidade de determinados grupos sociais.

Nesse sentido, Dussel (1993) também contribui com a análise da colonialidade do ser. Para ele, a América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna - sem metáforas, já que historicamente foi a maior “periferia” antes mesmo da África e da Ásia. Esse processo de colonização da América Latina se deu a partir de 1492 e foi permeado por colonialidades, entre elas a colonialidade do poder, instituída como modelo de dominação pelos países hegemônicos europeus, no sentido de dominar os povos latino-americanos. Foi neste contexto que se deu o bárbaro processo de dominação.

Para Dussel (1993, p. 8), “o ano de 1492 traz, portanto, a marca do nascimento de uma modernidade”, “a superioridade europeia sobre as restantes culturas do orbe” (Dussel, 2017, p. 3242), que se origina nas cidades europeias medievais e quando a Europa se confronta com o que ele chama de seu “Outro” ou

cultura. Vai além da independência política, valorizando conhecimentos e métodos ignorados e incentivando a mudança constante das estruturas sociais e mentalidades.

como diz Meneses (2020), em 1492, no caso da América Latina (Abya-Yala), inicia-se o processo de construção dos “outros”. Dussel (1993) afirma que isso tinha como finalidade controlá-lo e violentá-lo, em um processo de encobrimento do não europeu.

A ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade. Rufino, Camargo e Sanchez (2020), explicam que

“Dessa forma, o Novo Mundo e o chamado “desenvolvimento” operado na ideologia do progresso e nas políticas ocidentalistas têm no racismo e no patriarcado, bem como na dicotomia e hierarquia humano versus natureza seus fundamentos básicos”. (Rufino; Camargo; Sanchez, 2020, p. 2)

Dussel (1993) considera que a partir do nascimento da modernidade na Europa, se deu o começo da domesticação, da estruturação, da colonização do “modo” como as pessoas viviam e reproduziam sua vida humana e, por meio disso, buscam inserir “a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa e isso é um dos mais importantes princípios da modernidade” (Maldonado-Torres, 2008, p. 77).

Desta forma, a “colonização” constituiu a América Latina e, conseqüentemente, o nascimento do Estado Colonial, que trouxe com ele diferentes colonialidades e opressões, das quais se destacam nesta investigação, a do gênero e da sexualidade. Por isso, Krenak (2015) afirma que é necessário se posicionar frente ao colonialismo e seus efeitos sem pestanejar; estar atentos a esses efeitos e não alargar nossos cotovelos, bem ao gosto colonial.

Consoante a isso, em suas reflexões, Dussel destaca que a colonialidade do ser se manifesta por meio de uma série de práticas e discursos que reforçam a dominação colonial e que são reproduzidos em escala global.

Diferentes pensadoras/es latino-americanos têm contribuído para a análise da colonialidade do ser, como Walter Mignolo, Catherine Walsh, María Lugones, entre outros. Juntos, eles têm trabalhado para desvelar as formas como o colonialismo e o imperialismo continuam a moldar as sociedades latino-americanas e a perpetuar desigualdades estruturais, além de buscar alternativas para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Diante disso, qual o desafio que nos cabe? Devemos nos juntar a essa luta atuando e pensando de que forma as colonialidades influenciaram e continuam a interferir na vida dos indivíduos através de determinados padrões de poder

estabelecidos socialmente. Esse é um desafio para a ciência e para os indivíduos de forma bastante particular. É essencial pensar de forma descolonial, sem cair nas armadilhas da colônia e não reproduzindo determinadas colonialidades na nossa forma de ser e atuar.

Espinosa Miñoso (2009), diante desse panorama, nos questiona da seguinte forma: Como a América Latina continua no seio da democracia cultivando uma estrutura socio econômica, política e cultural, e ideias de gênero e raça que, em muitos aspectos, conservam os legados da colônia?

Mignolo (2017) já nos questionava sobre a necessidade de que precisamos lutar por pessoas, conhecimentos e instituições descoloniais.

Consoante a isso, Lugones (2014, p.2) entre outras coisas, ao explicar o ser colonizador, afirmou de forma contundente que este é “homem europeu, colonial moderno, totalmente burguês, de identidade heterossexual”, deixando claro que é conservador e cristão. A autora utiliza o termo “colonial moderno” para se referir aos colonizadores que não são apenas produtos do colonialismo histórico, mas também produtos da modernidade que mantém as desigualdades e as relações de poder que surgiram durante a era colonial. Ela também o caracteriza como burguês, denotando sua posição social de privilégio, associando-o ao capitalismo e à exploração econômica, pois a propriedade e o controle dos meios de produção são atribuídos à burguesia, o que aumenta sua hegemonia econômica sobre os povos subalternizados.

Por isso, Gonzalez (2011, p.15) ao tratar de diferentes questões hierárquicas de poder, diz que “desse modo, a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades”. Lélia Gonzalez aprofunda o debate e reafirma o que chama de sofisticação do racismo latino-americano. Ainda nesse sentido, a mesma autora diz que tal sofisticação do racismo segue mantendo “negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento [...]” (Gonzalez, 2011, p. 15).

Segato (2018), ao descrever a hierarquia e a norma imposta pelo colonizador quando se trata de gênero e sexualidade, diz que a normatividade rígida de gênero, centrada na reprodução e na domesticidade é feita como ideal civilizatório contra os males de uma relacionalidade “desviante” em termos de gênero e sexualidade.

Letícia Nascimento, mulher travesti, gorda e negra como se autodenomina, autora do livro Transfeminismo, descreve que, na infância, as normas regulatórias do

gênero lhe obrigavam a viver de determinadas formas que não estavam de acordo com os seus desejos. Em seu artigo de 2020, publicado na Revista Inter-Legere da Universidade Federal do Rio grande do Norte em um dossiê sobre a Pandemia de Covid-19 na vida das Mulheres, ela diz: “durante vários momentos, as pessoas faziam com que eu entendesse que eu não poderia ser uma menina, que eu precisava aceitar a minha condição de menino” (Nascimento, 2020, p. 6).

Questões como essas descritas por Leticia Nascimento, nos levam à compreensão do que Lugones escreve sobre a abrangência da colonialidade:

A 'colonialidade' não se refere apenas à classificação 'racial'. Ela é um fenômeno abrangente, pois é um dos eixos do sistema de poder e, como tal, permeia todo o controle do acesso sexual, da autoridade coletiva, do trabalho, da subjetividade/inter-subjetividade e da produção de conhecimento a partir dessas relações intersubjetivas (Lugones, 2008, p. 79, tradução nossa).

Há nesse sistema mundo, uma tentativa de apagamento de outras dissidências, do gênero, das sexualidades e orientações sexuais. Por isso, histórias como a de Letícia, nos mostram como as hierarquias se repetem por meio das colonialidades e, para que sejam sustentadas, dependem da manutenção da classificação dos indivíduos.

Quijano (2000) busca disseminar a ideia de que a colonialidade do poder é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, que é eurocêntrico e que se funda na imposição de uma classificação racial da população do mundo. Sendo assim, marginalizar, racializar, invisibilizar e oprimir, são aspectos norteadores para a exclusão e a injustiça dos povos tidos como subalternos, especialmente os que não pertencem aos padrões da hegemonia branca, heteronormativa e patriarcal. Honorato (2021) explicita que a branquitude, no seu pacto racista e de hegemonia, se colocará numa posição de poder hierárquica, classificando todos aqueles que não são brancos.

Cabe ressaltar que na colonialidade do poder, a interpretação da diferença sexual baseada na biologia ou na natureza reafirma que as características biológicas dos sexos (o masculino e o feminino) determinam os papéis sociais e de comportamento que homens e mulheres devem executar na sociedade. Desta forma, as mulheres seriam naturalmente as cuidadoras que atendem o lar nos afazeres domésticos e os homens seriam naturalmente os provedores.

Essa é uma perspectiva europeia, que historicamente impôs uma visão binária e rígida de gênero. Quijano (1992) afirma que, na América Latina, o eurocentrismo ainda mantém sua hegemonia. Isso se nota em razão de que concepções mais diversas e fluidas de gênero e sexualidade, foram desconsideradas ou reprimidas durante o período colonial, e a noção europeia/hegemônica foi vastamente disseminada.

É nesta perspectiva que a heterossexualidade e o gênero masculino são postos como dominantes, o gênero feminino como subalterno e sexualidades não heterossexuais são consideradas desviantes, portanto, inferiores e invisibilizadas. Quijano (2000), é categórico ao afirmar que:

[...] la clasificación de las gentes no se realiza solamente en un ámbito del poder, la economía, por ejemplo, sino en todos y en cada uno de los ámbitos. La dominación es el requisito de la explotación, y la raza es el más eficaz instrumento de dominación que, asociado a la explotación, sirve como el clasificador universal en el actual patrón mundial de poder capitalista (Quijano, 2000, p. 241).

Desta forma, o eurocentrismo se estabelece e busca se perpetuar dentro da sociedade. Sabe-se que esta é uma ideologia que se baseia na supremacia cultural e intelectual da Europa e da cultura ocidental sobre outras culturas e regiões do mundo. Vale ressaltar que a hegemonia imperialista não é apenas uma invenção da Europa. Os Estados Unidos também desempenham um papel importante na manutenção dessa dominação mundial. A ascensão dos Estados Unidos como potência econômica no século XX colocou o país como propulsor de valores ocidentais, muitas vezes em detrimento de outros povos e culturas. O referido país tem exercido seu poder por meio de práticas econômicas, políticas, culturais e militares, consolidando um tipo de imperialismo contemporâneo que só faz aumentar as desigualdades globais (em especial do Sul Global), na busca incessante do manutenção da sua hegemonia e do pensamento ocidental. Essas hegemonias, sejam europeias ou americanas, se manifestam em diferentes campos, incluindo a história, filosofia, ciência, política e economia, e têm sido utilizadas historicamente para justificar a colonização, escravização, exploração e opressão de povos não-europeus.

Para Quijano (2000), o eurocentrismo é definido como uma perspectiva de conhecimento, cuja construção sistemática teve início na Europa Ocidental antes do século XVI [...]. Ainda segundo o autor,

A formação do eurocentrismo se deu em conexão com a secularização específica do pensamento burguês europeu, bem como com as experiências e necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno e eurocentrado, instaurado a partir da América (Quijano, 2000, p. 218).

Portanto, dentro dessa perspectiva eurocêntrica, hegemônica e de estabelecimento destas normas regulatórias e sistemáticas, a tentativa de impor padrões procura se perpetuar em todos os campos.

Na educação, por exemplo, a colonização busca também sua manutenção, por meio da colonialidade do saber. Walsh (2008) diz que um dos aspectos de tal colonialidade é:

El posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeo como el marco científico-académico-intelectual (Walsh, 2008, p. 137).

Entender questões como essas é compreender que a colonização do saber busca referendar a manutenção de um sistema mundo colonial e opressor, gerador de intermináveis injustiças sociais. Santos (2007) afirma que a injustiça social está associada intimamente à injustiça cognitiva. Esta última é relativa ao acesso ao conhecimento, que deveria ser universal, mas não é. Nesse contexto, Meneses e Bidaseca (2018), coordenadoras da obra *Epistemologías del Sur*, ao se referirem a essas Epistemologias outras, dizem que essas discussões tratam a respeito daquilo que é produzido e legitimado como “conhecimentos ancorados nas experiências de resistência [e luta] dos grupos sociais que têm experimentado injustiças, opressões e destruições sistemáticas praticadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado” (Meneses; Bidaseca, 2018, p. 12). Além disso, para as autoras, “é um Sul epistemológico e não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de todos eles serem conhecidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (Meneses; Bidaseca, 2018, p. 12-13). Para Meneses, o “Sul global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação econômica, social, cultural e política, um espaço de diálogo entre os saberes locais e os saberes de natureza universal” (Meneses, 2018, p. 65).

Ao longo da história, diferentes autoras/es discorrem sobre estas diferentes epistemologias (epistemologias outras), buscando apresentar e discutir a relação

entre as hegemonias eurocêntricas de subalternização e suas consequências para o Sul Global, fruto do colonialismo. Entre elas/es estão: Meneses, Bidaseca, Mendoza, Quijano, Grosfoguel, entre outros.

O colonialismo para essas/es diferentes autoras/es, não se limita apenas a um período histórico específico, mas continua a moldar as estruturas sociais, econômicas e políticas do mundo atual, reiterando que é uma forma de poder epistêmico que impõe uma hierarquia do conhecimento e que é baseada em uma visão hegemônica do mundo (eurocentrada).

Outra autora, Breny Mendoza, em seu artigo intitulado *La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano*, discute as questões referentes às novas possibilidades epistemológicas e sua relação com as discussões feministas e de gênero, e propõe indagações acerca da relação entre a epistemologia do sul e suas relações com essas discussões. Mendoza (2014, p. 91, tradução nossa), questiona, entre outras coisas “como podemos articular o feminismo e o gênero com essa nova epistemologia do sul?”.

Outra maneira de entender novas possibilidades, é através do que propõe Eduardo Viveiros de Castro, antropólogo brasileiro. Em seu artigo “*Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*”, apresenta o conceito de “perspectivismo ameríndio”, aponta que diferentes espécies (as humanas e as não humanas) entendem o mundo a partir de suas próprias concepções, questiona o antropocentrismo ocidental e promove uma compreensão mais plural da realidade. Desta forma, o autor desafia as ideias do pensamento ocidental valorizando as cosmologias indígenas da América Latina.

Estas epistemologias surgem como uma forma de resistência ao conhecimento dominante produzido pelos países hegemônicos do Norte Global, que tende a ser eurocentrado e a reproduzir relações de poder assimétricas. Colocada a importância de incluir nesta discussão essa epistemologia, cabe frisar que, para o autor, tais epistemologias buscam descolonizar o conhecimento e questionar as formas de produção de conhecimento dominantes que surgiram a partir do colonialismo.

Para Quijano (2010), a colonialidade produz efeitos profundos na vida social, política e cultural das sociedades colonizadas, afetando suas formas de conhecimento, subjetividade, identidade e poder.

Nesse sentido, o mesmo autor reafirma que um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial (Quijano, 2010). Buscando analisar mais profundamente o que se entende por colonizar, bem como os efeitos dessa colonização do poder, Grosfoguel (2008) coloca que:

Colonialidade do poder designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da "colonialidade global" imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (Grosfoguel, 2008, p. 13).

Pode-se identificar que a colonialidade vai além da existência e das relações sociais. Paulo Freire, um dos maiores expoentes da educação no Brasil, educador que desenvolveu a teoria pedagógica conhecida como "Pedagogia do Oprimido", tinha como objetivo promover a conscientização e a emancipação dos indivíduos por meio da educação. Freire sempre acreditou que essa epistemologia, a partir do Sul, constituída para pensar uma educação transformadora, era crucial para uma efetiva transformação social. Embora a teoria de Freire não tenha sido diretamente focada na questão da colonialidade do ser, é possível entrelaçar seu pensamento com essa discussão.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que a teoria de Freire foi desenvolvida em um contexto de forte repressão política e cultural no Brasil, que se manifestava em práticas autoritárias de controle e exclusão social. Nesse sentido, é possível enxergar tal teoria como tentativa de resistência às formas de dominação colonial que ainda se faziam presentes no país.

Deste modo, pode-se entender que a epistemologia proposta por Freire também se relaciona à colonialidade do ser por meio de sua abordagem crítica aos processos de educação tradicionais. A educação tradicional, que se baseia em uma relação vertical de ensino-aprendizagem, é um reflexo das estruturas de poder autoritárias que se manifestam na sociedade em geral. Para Freire, "impõe-se pensar e viver 'a educação como prática da liberdade'" (Freire, 1987, p. 9).

Essa relação de ensino-aprendizagem reproduz a ideia de que o conhecimento é transmitido de cima para baixo, reforçando a hierarquização das relações sociais.

Em contrapartida, a "Pedagogia do Oprimido", de Freire, propõe uma educação baseada na conscientização crítica dos indivíduos, para que sejam capazes de refletir sobre sua própria realidade e atuar de forma transformadora sobre ela. Nesse sentido, a teoria deste filósofo pode ser vista como uma tentativa de romper com as estruturas coloniais de pensamento que naturalizam as relações de poder e subalterniza determinados grupos sociais. Freire (1987), na referida obra, já trazia a seguinte reflexão: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (p. 44). Por outro lado, a pedagogia libertadora proposta por ele busca romper com essa lógica opressora e proporcionar uma educação crítica e transformadora, capaz de libertar os oprimidos das amarras impostas pelo sistema colonial.

Para Freire, as colonialidades ocorrem através da chamada invasão cultural. Em outras palavras, na "penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 1987, p. 86).

Imersos nesse contexto e, compreendendo os efeitos danosos que as colonialidades provocam, podemos entender que a descolonização, seja ela do ser, do saber ou do poder, e as outras epistemologias do Sul Global, podem contribuir de forma a questionar, discutir e até mesmo refutar o pensamento do poder hegemônico eurocêntrico e promover uma educação descolonizada.

Entende-se que a descolonização do pensamento hegemônico se baseia na ideia de que as sociedades contemporâneas são influenciadas por um modelo de pensamento que é baseado em valores, crenças e práticas que perpetuam a lógica do colonialismo. Ressalta-se que esse modelo de pensamento se manifesta em diferentes áreas da vida social, como na política, economia, cultura e educação, e tem como característica a reprodução das estruturas de poder que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Desta forma, descolonizar o poder nessa perspectiva macro, é uma proposta que busca desconstruir e superar esse modelo de pensamento, visando a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Essa proposta envolve a revisão crítica dos conceitos, valores e práticas que sustentam as estruturas de poder colonial,

e a busca por alternativas que promovam a diversidade, a igualdade e a liberdade para todos.

Decolonizar o pensamento hegemônico é não se limitar a um campo específico de atuação, trata-se de abranger diferentes áreas do conhecimento e da ação social. Na política, por exemplo, a decolonização envolve a busca por alternativas que superem a lógica do poder concentrado nas mãos de poucos, em favor da participação democrática e da distribuição equitativa dos recursos e oportunidades. Na educação, a decolonização se manifesta na busca por um ensino que valorize a diversidade cultural e promova a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e dominação, numa busca constante por superar as relações de opressão, tais como o racismo e a violência de gênero por exemplo, desigualdades e subalternizações que foram estabelecidas pelo já colocado sistema colonial, objetivando uma sociedade mais justa na valorização da diversidade, do respeito aos direitos humanos, às diferentes formas de vida do nosso planeta, os recursos naturais e o cuidado com a mãe-terra.

Para Bragato (2014), o pensamento decolonial nasce nos primórdios da Modernidade, sempre em condição periférica. Nem sempre essas discussões tiveram visibilidade ou foram propostas dentro de uma perspectiva não hegemônica. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] somente nas duas últimas décadas adquire visibilidade, especialmente por meio de um grupo de pensadores latino-americanos organizados em torno do Projeto Modernidade/Colonialidade, quais sejam: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Lewis Gordon, Ramon Grosfoguel, Eduardo Mendieta, Santiago Castro-Gomez, entre outros (Bragato, 2014, p. 210).

Foram esses pensadores que trouxeram à tona tais discussões e questionamentos em relação a esse sistema mundo opressor. Segundo a mesma autora, o pensamento decolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemônicas da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial (Bragato, 2014).

Diante dessas reflexões, cabe observar a necessidade de incluir na formação integral de docentes do ensino básico no Brasil, um debate sério e responsável sobre os efeitos da colonização e das colonialidades na sociedade brasileira, para que, durante o período formativo, os/as estudantes das licenciaturas possam compreender

a necessidade e a urgência de descolonizar suas práticas como futuros profissionais da educação.

Rodrigues et al. (2019), enfatizam que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação escolar passou a incorporar discursos de comprometimento com a formação integral e cidadã dos estudantes. A partir dessa perspectiva surgiu a necessidade de pensarmos uma formação efetiva para além da construção de saberes científicos, que leve os sujeitos à compreensão do seu papel como agentes sociais transformadores e não reprodutores do sistema mundo colonial e hegemônico.

À vista disso, as instituições de ensino superior, em seu papel formador, especialmente em cursos de formação de professores, agentes de transformação da sociedade, precisam se questionar que egressos estão formando: pessoas com saberes hegemônicos, eurocentrados e patriarcais ou pessoas efetivamente capazes de discutir saberes plurais? Tendo em conta as subjetividades e interseccionalidades, visando a inclusão em seu sentido mais amplo.

O reconhecimento de que precisamos formar cidadãos críticos numa perspectiva plural, diversa e descolonizada, alinhando ciência e tecnologia dentro de uma perspectiva anticolonial e não de legitimação de uma hegemonia patriarcal, racista e normativa é o princípio para implementar uma educação descolonizada.

Sabe-se que a implementação de políticas públicas e investimentos voltados à educação é fundamental para estabelecer um sistema educacional plural e inclusivo, que respeite a diversidade epistemológica da sociedade. Assim, o reconhecimento epistemológico dos saberes originários é uma questão necessária e central quando se trata de formulação de políticas educacionais, de tal forma que essas informações sejam incorporadas de forma significativa aos currículos escolares.

Entende-se, portanto, que reconhecer e promover os saberes originários vai além de incluir conteúdos sobre as diferentes culturas indígenas ou afrodescendentes no currículo. É necessária uma reconfiguração epistemológica que provoque uma discussão não hegemônica do conhecimento ocidental e que, desta forma, construa novas compreensões sobre aquelas historicamente excluídas.

Compreender este processo formativo, discuti-lo, implementá-lo e avaliá-lo é um processo longo e difícil, principalmente em virtude da resistência dos movimentos conservadores e até mesmo dos próprios estudantes e professores, que estão inseridos em uma sociedade conservadora e trazem para a escola seus preconceitos.

O IFC é uma instituição da rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, com formação voltada para o mundo do trabalho, que é interpretado por muitos como a formação de habilidades práticas e conhecimentos específicos para a atuação em um determinado setor ou segmento de mercado. Neste ponto, é importante considerar que a formação dos Institutos Federais não se limita às habilidades e ao conhecimento para exercer uma atividade de trabalho. Segundo o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador das ações do IFC, a concepção de educação profissional e tecnológica que subsidia as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão nos Institutos Federais, baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana. Além disso, esse mesmo documento diz estar firmado no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã (IFC-PDI, 2019).

Desta forma, há que se considerar que a relação entre ciência, tecnologia e sociedade é complexa e multifacetada. Premebida et al. (2011, p. 27), em seu artigo sobre os Estudos Sociais em Ciência e Tecnologia e suas distintas Abordagens, dizem que o sujeito, ao produzir conhecimento científico, “não estaria livre de condicionantes sociais, muito pelo contrário, sua validade e legitimidade possuem estreita correlação com as dinâmicas sociais que perpassam o campo científico”. A ciência e a tecnologia têm impacto direto na sociedade, pois moldam a maneira como as pessoas vivem, trabalham e interagem umas com as outras. Ao mesmo tempo, a sociedade molda a ciência e a tecnologia, influenciando o que é pesquisado, desenvolvido e aplicado. Irlan von Linsingen (2007), ao escrever sobre os estudos sociais da ciência e tecnologia, afirma que tais estudos são fundamentais para o avanço do conhecimento e para a promoção de reflexões críticas sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. A produção científica nessa área permite uma análise aprofundada das implicações sociais e políticas da produção científica e tecnológica, assim como das práticas e valores que sustentam essas atividades. Em essência, trata-se de promover um ensino, neste caso, de ciência e tecnologia, que objetive capacitar os indivíduos a compreenderem seus papéis como agentes ativos na mudança da sociedade em que estão inseridos (Linsingen, 2007).

Cassiani e Linsingen (2009) ao escreverem sobre a perspectiva discursiva na educação CTS, afirmam que educar numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas. De acordo com os autores, esses mesmos sujeitos, envolvidos nesse processo, precisam se “tornar

aptos a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia” (Cassiani; Linsingen, 2009, p. 135).

A história da ciência e da tecnologia está profundamente ligada ao colonialismo, uma vez que o conhecimento científico foi frequentemente usado para justificar a dominação e a exploração de povos colonizados. A ciência e a tecnologia foram utilizadas para legitimar a superioridade das potências coloniais sobre os povos colonizados e para justificar a exploração de seus recursos naturais. Além do que, historicamente, a Ciência moderna e hegemônica foi produzida pelas elites dominantes do Norte Global e parece estar a serviço delas, tornando invisíveis ou se apropriando indevidamente de outras formas de conhecimento do Sul Global que pudessem colocar em xeque os modos de dominação da modernidade (capitalismo, colonialismo e patriarcado) (Rodrigues et al., 2019, p. 76).

A ciência e a tecnologia foram usadas como ferramentas de controle social para impor ideologias coloniais sobre os povos colonizados. Por outro lado, também foram utilizadas pelos povos colonizados como ferramentas de resistência e libertação. A luta contra o colonialismo frequentemente envolvia o uso de conhecimento científico e tecnológico para resistir ao domínio colonial e para alcançar a independência.

Consoante a isso, cabe ressaltar que, atualmente, a ciência que se propõe na era moderna, carrega consigo uma série de características com base em perspectivas racionalistas e eurocêntricas. É comum que essa ciência seja vista como universal e objetiva, o que leva a desvalorizar outros tipos de conhecimento, principalmente aqueles que não estão em consonância com os métodos científicos ocidentais. Logo, ao se posicionarem como defensores da ciência e da tecnologia, os IFs precisam equilibrar a valorização daquilo que apresentam como proposta de uma educação científica e tecnológica, juntamente com o reconhecimento e a integração dos saberes dos povos subalternizados. Para isso, é necessário reavaliar o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais dos IFs, objetivando uma instituição não reprodutora de diferentes hegemonias e que esteja a serviço das pessoas mais vulneráveis.

Reconhecer e examinar a história da ciência, tecnologia e sociedade em relação ao colonialismo, e trazer para o contexto educacional, é importante para entender como a ciência, a tecnologia e a educação foram, em muitos casos, usadas para perpetuar a opressão colonial. Em outras palavras, é necessário fazer uma

reflexão crítica sobre como a ciência e a tecnologia são usadas atualmente para perpetuar as desigualdades globais e como elas podem ser usadas de maneira mais justa e equitativa para promover o bem-estar e a emancipação de todos os povos. Isso pode ser demonstrado por meio de exemplos que mostram como a internet, as redes sociais e, de forma geral, o mundo digital são dominados por grandes empresas e corporações do Norte Global, a fim de dominar e controlar essas corporações sobre diferentes povos e regiões do Sul Global. Outro exemplo é o uso da ciência e da tecnologia no controle da produção de medicamentos e tratamentos no mundo, o que dificulta o acesso a esses recursos por parte das populações mais pobres. Reitera-se, portanto, o papel fundamental dos IFs, como instituições que pensem seu papel na sociedade contemporânea, possibilitando uma educação que seja, sim, reflexiva, mas também que forme pessoas críticas capazes de enfrentar os problemas da sociedade atual.

Por isso, a descolonização da ciência e da tecnologia também envolve a valorização das questões sociais e ambientais em detrimento do lucro e do interesse corporativo. Um exemplo disso é que a tecnologia pode ser utilizada de maneira a favorecer a sustentabilidade ambiental e a inclusão social, e não apenas para aumentar a produtividade e o lucro das empresas. Pode-se pensar, por exemplo, no uso da tecnologia para uma agricultura sustentável e inclusiva. Outra possibilidade, é o uso da tecnologia para a promoção de energia renovável para diferentes comunidades. Pode-se, ainda, pensar a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento de plataformas digitais para a economia solidária, entre outras coisas.

Sabe-se que a ciência e a tecnologia são vistas tradicionalmente como pilares da “modernidade” e do “progresso”, e são frequentemente utilizadas para reforçar a dominação e o colonialismo. Nas palavras de Quijano (2005, p. 127) [...] “o mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental”. No entanto, existem outras formas possíveis de se utilizar essa ideia, repensando o papel da ciência e da tecnologia na sociedade a partir de uma perspectiva descolonizadora, que busque romper com as hierarquias epistêmicas e valorizar as sabedorias e conhecimentos tradicionais.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na descolonização. É preciso avaliar, discutir e repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas para que possam incluir e valorizar os conhecimentos tradicionais, bem

como os saberes de povos marginalizados. A educação pode e precisa se tornar um espaço de diálogo intercultural, em que diferentes formas de conhecimento possam coexistir e se complementar para que, desta forma, como bem colocado por Stortti e Pereira (2017 p. 16), possamos reconhecer a “persistência do projeto colonial no programa capitalista destinado a América Latina”, a fim de que esse espaço de diálogo seja efetivado. Assim, pode-se promover um debate decolonial que não seja hegemônico e que, portanto, promova ações contra o machismo, o racismo, a violência de gênero, de promoção da equidade e de respeito às liberdades.

3 INVESTIGANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NOS IFS: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA

Iniciamos este capítulo abordando o trajeto metodológico do Estado do Conhecimento (EC) como ferramenta para identificação e análise de teses e dissertações que trazem a discussão sobre gênero e sexualidade em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Utilizamos como base as discussões realizadas pelas autoras Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt. As autoras buscam contribuir com a construção científica no Brasil através de suas vivências em sala de aula e em suas análises utilizando o EC.

Antes de avançarmos no que diz respeito à metodologia propriamente dita, cabe ressaltar que a escolha feita pelo autor em relação à proposta metodológica, se dá em razão de esta atender os critérios específicos da investigação.

A análise das produções de dissertações e teses para identificar o ineditismo da temática estudada e, portanto, a relevância da pesquisa, além da observação de produções sobre o tema, se deu em todos os trabalhos realizados entre os anos de 2008 até 2023. Justifica-se esse período em razão do momento que compreende o surgimento dos Institutos Federais no Brasil (2008) e do ano em que esse capítulo foi finalizado (2023). Para isso, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), aplicou-se o método intitulado Estado do Conhecimento, foram utilizados, primeiramente, os descritores “gênero” e “sexualidade” e, na sequência, para um melhor refinamento da pesquisa, foram empregados os descritores “gênero” e “sexualidade” e “rede federal”, na tentativa de se chegar a resultados mais precisos sobre a temática explorada.

Postas essas questões, passaremos à descrição do caminho metodológico para a realização desta pesquisa; a saber: o estado do conhecimento.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Em uma apresentação preliminar, cabe mencionar que:

O Estado do Conhecimento se refere à identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando

periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini; Fernandes, 2014, p.155)

A construção do conhecimento científico não se dá através de uma via única, mas é também constituída/construída a partir das experiências/vivências do pesquisador que a produz, bem como de suas interações com o meio em que está inserido; portanto, não ocorre exclusivamente através da pesquisa científica. Trazer essas vivências para a construção do conhecimento científico é permitir que este seja humanizado/humanizador e, assim, colabore com a construção de saberes a partir de uma perspectiva emancipatória e deslocada dos saberes hegemônicos.

Para iniciar nossa discussão a esse respeito, apresentamos a seguir alguns dados. Ao realizar uma busca rápida no Google Acadêmico, incluindo aleatoriamente os anos de 2022 e 2023, constatou-se 18.300 resultados para a expressão “estado do conhecimento” (EC). Através de uma leitura dinâmica, pôde-se perceber diferentes áreas do conhecimento atravessadas por esse campo de estudo, pesquisas nas áreas da Biologia, Nutrição, Educação Matemática e CTS, Educação Física, Docência no Ensino Superior, Alfabetização, Letramento e Ensino de Jovens e Adultos, entre outras.

Nesse contexto e para uma compreensão mais ampla sobre essa discussão, buscaremos entender a relação entre o EC e a pesquisa científica.

Alguns nomes nos últimos anos vêm se destacando em torno do debate sobre o EC, dentre elas, estão as pesquisadoras Marília Costa Morosini, Pricila Kohls-Santos. Em suas pesquisas, ambas as autoras argumentam que o conhecimento acerca do campo científico de uma área de estudo é uma tarefa complexa, que se configura como um desafio em tempos de expansão da produção científica, em diversificadas plataformas e tipos de documentos (Morosini; Kohls-Santos, 2021, p. 123).

As autoras, ao buscar uma definição, dizem que a metodologia Estado de Conhecimento, aqui compreendida como busca e análise da produção científica em teses/dissertações, artigos e livros, busca qualificar essa construção analítica com o fito de subsidiar pesquisas em um determinado tempo e espaço (Morosini; Kohls-Santos, 2021, p. 123).

A discussão sobre a questão acima soma-se à pesquisadora Cleoni Maria Barboza Fernandes. Em uma de suas publicações, juntamente com Morosini (Morosini; Fernandes, 2014), explorou a importância sobre o EC:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154).

Segundo as autoras, nos últimos anos, tem havido um notável movimento de ampliação de programas, cursos, workshops e conferências voltados para a área da educação e suas diversas vertentes. Nesse mesmo contexto e aprofundando ainda mais a discussão, Morosini e Fernandes (2014) complementam que “há cada vez mais dissertações, teses, artigos e uma infinidade de estudos e publicações sobre os diversos aspectos que envolvem a educação e sua gestão” (p. 158). Por isso, o campo do conhecimento, especialmente no que se refere à pesquisa, não é limitado ou definido e, mesmo depois de uma pesquisa, ainda há muito a ser estudado, aprofundado, debatido e analisado (Morosini; Fernandes, 2014).

Ao ler as pesquisas de tais autoras sobre o EC, elas nos permitem compreender que a ideia sobre a dinamicidade do conhecimento se desprende. Quanto mais nos aprofundamos nessas leituras, fica perceptível o fato de que o estado do conhecimento é algo em constante evolução, em virtude da produção constante de novos conhecimentos e da revisão dos conhecimentos já existentes. Desta forma, se dá ênfase ao fato de que é essencial que os pesquisadores estejam sempre atualizados em relação às novas tendências e perspectivas em sua área de atuação, para que possam contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento em seu campo de estudos.

Desprende-se, então, a ideia de que o estado do conhecimento é a soma do conhecimento existente em um determinado campo de estudo. Ele se refere ao conjunto de informações, conceitos e teorias que foram desenvolvidos ao longo do tempo e que ajudam a explicar fenômenos, tal como resolver problemas específicos.

A esse processo se une o entendimento de que a pesquisa científica é a atividade que contribui para o estado do conhecimento, por meio da produção de novas informações, conceitos e teorias. Ela é guiada por uma metodologia rigorosa e sistemática, que envolve a formulação de hipóteses, o planejamento e a execução de experimentos, a análise de dados e a interpretação dos resultados.

O estado do conhecimento e a pesquisa científica são, portanto, interdependentes. A pesquisa científica contribui para a evolução do estado do conhecimento, ao mesmo tempo em que é guiada pelo conhecimento existente. Em outras palavras, a pesquisa científica avança a partir das bases já estabelecidas pelo estado do conhecimento e, por sua vez, ajuda a expandir essas bases. Isso permite que o conhecimento em uma determinada área seja constantemente aprimorado e atualizado.

Numa compreensão um pouco mais ampla, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) afirmam que o estado do conhecimento se constitui a partir de um tipo de metodologia bibliográfica. Ressalta-se aqui que, nesse contexto, as autoras tiveram uma importante contribuição no desenho do percurso metodológico desta pesquisa, que contém um viés teórico e de abordagem qualitativa.

Retomando o que foi descrito anteriormente, o estado do conhecimento, também conhecido como revisão sistemática ou revisão da literatura, se apresenta como uma metodologia científica que consiste na análise crítica, síntese e avaliação dos estudos e pesquisas já realizados sobre um determinado tema. Por isso se trata de uma etapa fundamental no processo de pesquisa científica, pois permite que o pesquisador identifique as lacunas no conhecimento existente. Em consonância, Caldas (1986), ao explicar o estado do conhecimento como pesquisa científica, afirma que um dos aspectos importantes inseridos nesse contexto é a busca e análise de lacunas na produção do conhecimento. Portanto, uma vez que o EC consiste em um tipo de pesquisa bibliográfica, ele pode ser aplicado na análise de teses e dissertações.

Pesquisar teses e dissertações significa que, quem investiga, busca o que atualmente vem sendo produzido sobre determinado nível de pós-graduação. É também uma maneira de encontrar, dentro de determinada área, as situações, particularidades ainda não analisadas e os pontos de vista que ainda não foram pensados sobre alguns temas, inovando assim nossas pesquisas.

Ao deparar-se com as teses e dissertações, através da busca no banco de dados da BDTD, faz-se, num primeiro momento, uma leitura flutuante (título, palavra-chave, resumo) para verificar se o que foi apresentado na pesquisa inicial mostra o que buscamos para nossa pesquisa. Na sequência, é realizada uma leitura mais aprofundada que engloba a metodologia, objetivos e resultados. Ao analisar esses outros campos da investigação, é possível fazer a seleção final dos trabalhos que

serão utilizados para uma base mais sólida da investigação. Cabe ressaltar que os descritores utilizados para essa pesquisa serão apresentados mais adiante.

Por isso, é importante entender que, quando aplicamos o EC a todo esse contexto, não se propõe uma mera categorização (listagem quantificadora de dados), mas a aplicação da interpretação que dialoga com esses dados obtidos para a construção de outros sentidos.

O EC apresenta três grandes etapas: a primeira consiste na escolha do tema (a depender da temática da tese); a segunda diz respeito à bibliografia anotada, sistematizada e categorizada; e a terceira é relativa à reescrita do texto. Lembrando que a bibliografia anotada é a parte “mecânica” da proposta.

Embora o estado do conhecimento não seja considerado, por vezes, uma metodologia científica em si, é, sem dúvida, um aspecto crucial do processo de pesquisa científica, pois como já dito, permite que os pesquisadores possam mapear espaços faltantes, além de desenvolver um entendimento profundo do campo de estudo proposto e avançar no conhecimento existente. Para Romanowski e Ens (2006), faltam estudos que possam mapear o conhecimento produzido.

Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Por isso, uma das justificativas para a aplicação do estado do conhecimento nessas análises se dá pelo fato de que a produção científica vem crescendo exponencialmente no Brasil desde a década de 60, momento em que é criada a pós-graduação no País. Esse número cresceu de maneira bastante significativa especialmente nas duas últimas décadas. Por isso, justifica-se a importância e relevância de que se tenha conhecimento com relação ao que vem sendo produzido, sobretudo na área da educação no Brasil.

Nesse contexto, adotaremos a metodologia bibliográfica, uma vez que o EC se dá na análise de documentos escritos. Nascimento (2022) apresenta de forma certa a ideia de que, uma vez que nosso procedimento bibliográfico se baseia em outras pesquisas, as quais utilizam distintas metodologias e técnicas de coleta de dados, ele, de forma indireta, englobará os resultados de diversos procedimentos metodológicos. Para o autor, embora as investigações e o conhecimento revelem

possíveis inconsistências e lacunas que apontam caminhos para contribuições nos processos de ensino e aprendizagem (caminhos já apontados também por Morosini e Fernandes), o presente estado do conhecimento é considerado uma pesquisa original, pois estabelece relações com o conhecimento em desenvolvimento (Nascimento, 2022). Ele afirma ainda que, enquanto metodologia bibliográfica, o estado do conhecimento contém quatro etapas baseadas no que dizem Morosini, Kohls-santos e Bittencourt: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada [...] (Nascimento, 2022).

Apresentadas essas etapas, Nascimento (2022) diz que a elaboração da Bibliografia Anotada consiste em selecionar as bases de dados que fornecerão as referências para o estado do conhecimento, além de definir os descritores de busca em consonância com o tema e a problemática da pesquisa. Afirma também que esta Bibliografia gerou um banco de dados no qual foram armazenados os trabalhos selecionados das bases de dados, constando ano, autor, título, palavras-chave e resumo (Nascimento, 2022). O autor procurou sintetizar os procedimentos metodológicos defendidos por Romanowski, que estão em acordo com a Bibliografia Anotada. São eles: a) definir os descritores que serão utilizados como termos de busca; b) realizar a busca por teses e dissertações no banco de dados; c) definir critérios que permitam selecionar adequadamente os materiais que farão parte dessa revisão bibliográfica, a fim de compor o corpus do estado do conhecimento; e d) proceder com a leitura das pesquisas que foram previamente selecionadas (Romanowski, 2002).

Como sequência do procedimento aplicado, o autor realizou a releitura do que foi selecionado nas teses e dissertações, etapa essa denominada Bibliografia Sistematizada. Ele explica que nesse momento (sic) “recorre-se à leitura de partes dos textos para além das já referenciadas, caso não constasse no resumo, os objetivos, a metodologia e os resultados das pesquisas. Tal leitura é realizada de forma crítica e reflexiva” (Nascimento, 2022, p. 85).

Num terceiro momento, foi utilizada a Bibliografia Categorizada. Nascimento (2022) traz as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69) para definir esse uso: “[...] como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido”.

Isto posto, para verificar o ineditismo desta pesquisa, bem como o que tem sido produzido no Brasil nos últimos anos sobre o tema investigado nesta tese, foi realizada uma busca na página do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICTI), através da sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), uma instituição de pesquisa brasileira que tem como objetivo promover o desenvolvimento e a disseminação da informação científica e tecnológica no país.

A BDTD é um banco de dados online que reúne teses e dissertações produzidas por pesquisadores brasileiros em diversas áreas do conhecimento. Essa biblioteca digital conta com mais de 460 mil teses e dissertações disponíveis para consulta pública.

A busca se deu através do uso de palavras e expressões comumente utilizadas na ficha catalográfica, quando o acadêmico entrega a dissertação ou a tese para a biblioteca, uma vez finalizado o mestrado ou o doutorado. Expressões como “Gênero” e “Sexualidade” balizaram essas buscas para que, posteriormente, chegássemos ao refinamento das expressões: “Gênero” e “Sexualidade” e “Institutos Federais”.

Essa pesquisa se iniciou com a busca por testes, através de diversos termos e palavras-chave. Isso foi realizado de duas formas: primeiro, procurando cada palavra de forma isolada e, depois, combinando-as por meio de operadores booleanos. O objetivo era definir quais palavras-chave seriam as mais úteis para a busca das teses e dissertações. Após a seleção dos descritores adequados, foi realizada uma leitura flutuante. Nessa fase, foi feita uma leitura do título, do resumo e das palavras-chave da tese ou dissertação escolhida. Essa etapa foi importante para entender o conteúdo do trabalho selecionado e para ajudar o pesquisador a avançar na sua própria pesquisa.

Corroborando, Bardin (2016, p. 126) enfatiza que, “durante esta fase, o investigador empreendeu esforços para "estabelecer vínculo com os registros documentais, examinar e familiarizar-se com o conteúdo pesquisado”.

Abaixo, algumas considerações relativas à realização da busca do pesquisador na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em conta a necessidade de uma investigação criteriosa de acordo com a finalidade

que se propõe essa tese. Para isso, foram seguidos os seguintes passos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Passos realizados para a pesquisa de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

1.	Foi acessado o site da BDTD (http://bdtd.ibict.br/).
2.	Numa primeira busca, na página principal, encontrou-se a barra de pesquisa. Foram digitadas dentro dela as palavras-chave relacionadas ao assunto pesquisado e então, foi realizada a busca.
3.	Num segundo momento, objetivando refinar ainda mais a pesquisa, foram utilizados também os filtros disponíveis na página e aplicado o filtro “ano”. A partir disso foi realizado o recorte de 2008 a 2022 (lembrando que foi a partir de 2008 que surgiram os Institutos Federais – IFs no Brasil). Há também a possibilidade de encontrar outros filtros como: tipo de trabalho (tese, dissertação, monografia), instituição de ensino, autor, entre outros.
4.	Na sequência, foram selecionados os filtros para o refinamento.
5.	A página de resultados da pesquisa foi, então, exibida, mostrando todas as teses e dissertações que correspondem ao que está sendo buscado.
6.	Clicou-se no(s) título(s) para obter mais informações sobre o trabalho, incluindo o resumo, as palavras-chave, o autor e a instituição de ensino.
7.	Após o procedimento acima, foi possível baixar o trabalho completo em formato PDF, clicando no botão “Download”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No momento da busca percebemos, em destaque, na página do IBICT, 134 instituições, 587.786 mil dissertações, 215.705 mil teses, perfazendo um total de 803.491 mil documentos. Ao fazer uma busca rápida nesse banco de dados, sem delimitação temporal, ou seja, sem refinar a busca em relação ao(s) ano(s) e colocando os descritores “gênero e sexualidade”, encontramos 4.819 trabalhos com esses descritores. Como nossa intenção é perfazer o caminho desde a criação dos Institutos Federais em 2008, ao delimitar esse espaço de tempo, foram encontrados 4312 trabalhos. Quando falamos em estado do conhecimento, é importante salientar que tal número de trabalhos encontrados não o efetiva, uma vez que para aplicá-lo nas pesquisas, é necessário afunilar nossa busca para que tenhamos dados concretos e seguros em relação ao que é procurado e analisado. Quanto mais específica for a busca, mais reais serão os resultados.

Veja abaixo a tabela sobre essa busca rápida, num primeiro momento sem a aplicação de filtro temporal e posteriormente com a aplicação da delimitação de tempo.

Tabela 1 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores gênero e sexualidade (sem aspas)

Banco de dados	Número de trabalhos encontrados	Recorte temporal
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	4819	nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tabela 2 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores gênero e sexualidade (sem aspas)

Banco de dados	Número de trabalhos encontrados	Recorte temporal
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	4312	2008 a 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como o objetivo no EC é refinar a pesquisa para que a mesma corresponda a realidade do que está sendo analisado, apresenta-se na Tabela 3 o mesmo descritor (gênero e sexualidade), porém entre aspas.

Tabela 3 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD publicados no período de 2008 a 2022, com os descritores “gênero e sexualidade” (entre aspas)

Banco de dados	Número de trabalhos encontrados	Recorte temporal
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	929	nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar o descritor “gênero e sexualidade”, observamos que os três primeiros trabalhos encontrados versavam sobre temas como: Gênero e Sexualidade na Escola, Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras de Recreio e Gênero e Sexualidade no Currículo Escolar. Avançando na leitura do título dos demais trabalhos, percebemos que já não existia uma relação específica com o tema da tese. Temas como Vulnerabilidade de Gênero na Sexualidade e na Paternidade Adolescente, Os Cadernos Escolares que “Falam”: Artefato de Subjetivação de Gênero e Sexualidade, e Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade no Estado Constitucional de Direito, nos afastaram do nosso objeto de pesquisa. Por isso, a importância de um maior refinamento para avançar na busca do que investigamos.

Como já mencionado anteriormente, um dos objetivos do EC é o refinamento da busca para que os resultados sejam mais precisos. Sendo assim, foi utilizado o operador booleano “e” (*and* em inglês) para tornar a pesquisa mais precisa. Sendo assim, apresentamos abaixo o resultado encontrado através do descritor “gênero” e “sexualidade” e “institutos federais” na BDTD.

Tabela 4 - Número de pesquisas disponíveis na BDTD, publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores “gênero” e “sexualidade” e “institutos federais” (entre aspas)

Banco de dados	Número de trabalhos encontrados	Recorte temporal
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	20	2008 a 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os 20 trabalhos encontrados na pesquisa foram identificados no Quadro 2, pelos dados: título, autores, tipo de documento (dissertação ou tese e ano).

Quadro 2 - Teses e dissertações da BDTD publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores “gênero” e “sexualidade” e “institutos federais” (entre aspas)

Título	Autor	Documento	Ano
“Assédio nosso de cada dia”: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão a partir das relações de gênero no trabalho	RODRIGUES, Karoline Parrião	Dissertação	2021
O núcleo de gênero e diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de	Dissertação	2020
"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto	CARDOSO, Helma de Melo	Dissertação	2016

Federal de Sergipe, campus Aracaju			
Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro	OLIVEIRA, Caíque Diogo de	Dissertação	2019
Educação e trabalho: reflexões sobre permanência e gênero na Educação de Jovens e Adultos no Câmpus de Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás	CABRAL, Márcia Cristina de Souza	Dissertação	2020
Avaliação da assistência estudantil em relação ao reconhecimento das diversidades no Campus Agrícola de Umirim/CE	BRANDÃO, Lorena de Menezes	Dissertação	2017
Divisão sexual do trabalho e inconsciente político: histórias de mulheres em formação profissional	ALVES, Cândida Beatriz	Tese	2017
Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências	NASCIMENTO, Ana Paula Leite	Tese	2019
Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na Educação Profissional e os desafios no mundo do trabalho	MORAIS, Johana de Angelis Cavalcanti de	Dissertação	2020
O lugar das mulheres na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre relações patriarcais de gênero no IFRN Campus Natal Central	GOMES, Livia Daiane	Dissertação	2020
Programa Mulheres Mil: interfaces de gênero na capacitação de mulheres para o mercado de trabalho em Palmas	GOIS, Évelin Lorena Paixão de	Dissertação	2016

Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR – Campus Curitiba	INCERTI, Tânia Gracieli Vega	Dissertação	2017
Relações de gênero na agricultura familiar: uma experiência pedagógica no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	FERNANDES, Francinete Pereira	Dissertação	2018
Produção de sentidos sobre diversidade sexual por jovens rurais	PRIMO, Izabelle Cristina de Medeiros	Dissertação	2018
Relações de gênero, mídia e educação: o cinema de ficção científica e as possibilidades de promoção de igualdade de gênero	Cruz, Livia Delgado Leandro da	Dissertação	2020
Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFFAR – Campus São Borja	ADAMS, Aline	Dissertação	2018
O discurso da diferença entre homens e mulheres no IFPE Recife, século XXI	OLIVEIRA, Sandra Maria Roque de	Tese	2014
Mulheres pobres e trabalhadoras de Curitiba, o crime de homicídio e as tramas da justiça no início da Primeira República	FERREIRA, Marcela Catini de Lima	Dissertação	2019
Mulheres ribeirinhas de São Carlos do Jamari/Rondônia: da vida passada às perspectivas de futuro	SANTOS, George Madson Dias	Dissertação	2016
Análise dos Sistemas de Informação em Saúde	RIBEIRO, Nilva Maria	Dissertação	2016

SIM e SINAN em Relação ao Suicídio na Cidade de Uberaba/MG			
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Através da busca realizada na BDTD, das 20 pesquisas realizadas com os descritores: "gênero" e "sexualidade" e "instituto federal", 3 foram previamente separadas para uma leitura mais detalhada, pois se aproximavam de forma mais concreta ao tema abordado por esta tese. Tal escolha se deu após leitura do título, resumo e palavras-chave de todas as pesquisas. As demais, por não caracterizarem o objeto desta investigação, foram descartadas. Após análise dos três trabalhos (Quadro 3), constatou-se que somente um dos trabalhos possuía características semelhantes a esta investigação.

Quadro 3 - Teses e dissertações da BDTD publicadas no período de 2008 a 2022, com os descritores "gênero" e "sexualidade" e "institutos federais" com temática próxima a esta tese.

Título:	Breve resumo:	Palavras-chave:
O núcleo de gênero e diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Este estudo dá centralidade às orientações sexuais e identidades de gênero não hegemônicas, reconhecidas em suas dimensões sociais, culturais e políticas, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, considerando-se o princípio da formação humana integral. Dentre os objetivos do estudo, destaca-se a busca pela compreensão acerca da atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) nos movimentos de elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhimento das populações LGBTQIA+ na instituição	Educação Profissional e Tecnológica e Formação Humana Integral; Identidade de Gênero e Diversidade Sexual; Populações LGBTQIA+; Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade.
"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus	Esta dissertação tem como objetivo geral analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/Campus Aracaju. Foi construída uma	Educação; Corpo; Formação docente; Formação de professores; Gênero; Sexualidades.

Aracaju	proposta metodológica organizada a partir da perspectiva pós-crítica, abandonando o caráter normativo da pesquisa e buscando mostrar que os fenômenos sociais são múltiplos e heterogêneos. Os instrumentos utilizados foram a análise documental do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciaturas em Matemática e Química do IFS, uma entrevista semiestruturada com a Professora da disciplina Educação e Diversidade e Grupo Focal, com a participação de cinco licenciandos/as do último ano dos cursos.	
Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na Educação Profissional e os desafios no mundo do trabalho	Este estudo teve como objetivo compreender as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e os desafios enfrentados no mundo do trabalho e tem como campo de estudo o Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda. São problematizadas questões como gênero, sexualidade, identidade, Teoria Queer, educação, multiculturalismo e mundo do trabalho. A abordagem metodológica proposta foi de natureza qualitativa, apoiada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, e de entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes LGBTI+ dos cursos subsequentes do mencionado campus.	LGBTI+; Gênero; Sexualidade; Mundo do Trabalho; Educação Profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme resultados obtidos no levantamento deste EC, alguns aspectos relevantes puderam ser observados, num primeiro momento referentes à pouca produção científica sobre gênero e sexualidade nos Institutos Federais. No recorte temporal de 2008 a 2022, momento da criação dos Institutos até a atualidade, poucas

pesquisas aparecem no rol da BDTD. Embora haja uma crescente conscientização sobre questões que dizem respeito a gênero e sexualidade(s), é notável que pesquisas sobre o tema mostram que os números ainda são baixos. Pode-se inferir que uma das causas da quase ausência de estudos sobre esses temas se dá em razão destas instituições ainda serem relativamente novas e se encontrarem num processo de consolidação de suas políticas, regulamentos e normas.

No entanto, a carência de trabalhos que façam o levantamento e acompanhamento desses processos dentro dos IFs dificulta o favorecimento de um embasamento científico e do conhecimento sobre trabalhos executados nestas instituições, que poderiam ser utilizados para fortalecer a rede e promover um debate mais amplo.

Outro aspecto que se desprende da análise acima é o fato de que, em 17 das 20 pesquisas realizadas, em algum momento é mencionado algo sobre “gênero e sexualidade”. Isso foi notado através das análises realizadas nos trabalhos.

Ressalta-se também que apenas 3 pesquisadores desse total de 20 trabalhos, são pessoas do gênero masculino (análise extraída em razão dos nomes dos autores registrados nos trabalhos). Isso pode ser resultado de vários fatores, destacando-se talvez, a falta de interesse ou compreensão dos pesquisadores acerca da importância do tema.

É importante que a produção científica em todas as áreas comece a incluir perspectivas de gênero e sexualidade(s) para uma compreensão mais ampla e precisa dos problemas sociais que circunvizinham essas questões, já que a escola e a universidade são locais privilegiados para a socialização e a construção de conhecimento, e avançam em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

Estudos desta natureza em Institutos Federais, na área de Educação Científica e Tecnológica, ainda são poucos, como mostrado na análise realizada por meio do Estado do Conhecimento. Estas pesquisas promovem a socialização do conhecimento sobre como as instituições lidam com as diferentes situações relativas a gênero e sexualidade(s) em seus espaços e a publicização desses conhecimentos permite ampliar a capacidade dessas instituições de lidar com as violências de gênero e sexualidade(s), além do machismo, LGBTfobia e outras formas de discriminação que afetam estudantes, profissionais da educação e a sociedade como um todo. Reconhecer isso contribui para o estabelecimento de políticas públicas que garantam a inclusão e o acolhimento a todas as identidades no ambiente acadêmico, e que

promovam a redução da evasão escolar, melhorando assim os resultados escolares de alunos LGBTQIA+ e de outros grupos marginalizados. Trazer esses temas para o centro do debate é importante e necessário uma vez que, assim, pode-se ampliar a discussão na promoção de uma educação decolonial e não geradora de opressões.

4 VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE ENFRENTADAS PELA COMUNIDADE LGBTQIA+ NO BRASIL – DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

A violência contra a comunidade LGBTQIA+ é um problema sistêmico, e está relacionada diretamente com a discriminação. Dentre outras coisas, essa violência é motivada por esta população ter orientações sexuais e/ou identidade de gênero não normativas.

Em uma sociedade conservadora como a do Brasil, as pessoas LGBTQIA+ enfrentam problemas e obstáculos em relação ao acesso a serviços básicos, como saúde, educação e emprego, o que as/os põe em situações de vulnerabilidade, abandono e exclusão social. Além disso, estão expostas às violências física, verbal, psicológica, sexual, bem como à discriminação.

Relatos de assassinatos são cada vez mais comuns em nosso país, fazendo com que o Brasil ocupe o primeiro lugar no cenário mundial. É o que afirma o Dossiê sobre assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022, e mostra que pelo 14º ano consecutivo, o país é o que mais mata essa população. Isso faz do Brasil um dos países mais perigosos do mundo para pessoas transgênero, com altas taxas de violência, homicídios e suicídios. A ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) realiza dossiês anuais sobre assassinatos e violências contra travestis e transexuais desde 2017. Os dados são alarmantes. Só em 2023 foram 155 casos, sendo 145 casos de assassinatos e 10 pessoas trans suicidadas no Brasil. “A mais jovem trans assassinada tinha 13 anos, e vimos a persistência de uma patrulha contra crianças e adolescentes trans” (Antra, 2024, p.6). Ainda de acordo com esse relatório, “observou-se ainda que a manutenção da violência parte de um projeto político em que a extrema-direita assumiu o protagonismo [...] (Antra, 2024, p. 6).

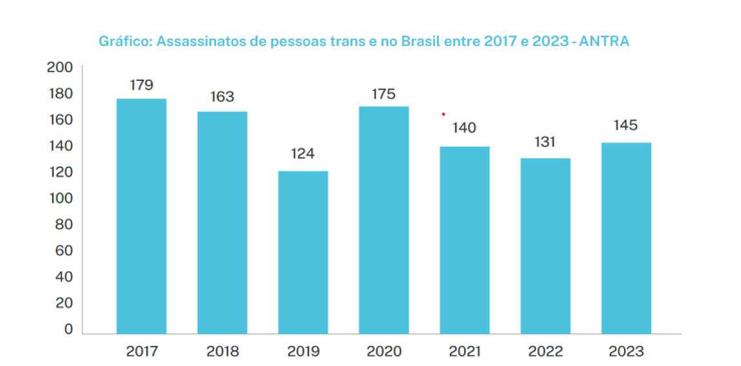
De acordo com Silva (2016), pessoas que se identificam como transgênero sofrem maior estigmatização devido à dissidência da identidade de gênero em relação ao gênero lido ao nascimento. Isso pode desencadear em situações de constrangimento e violência, o que pode levar as vítimas a se conformarem com as normas heterossexuais predominantes. Infelizmente, a falta de obrigatoriedade de se registrar a causa das mortes de travestis e transexuais em boletins de ocorrência policial pode resultar na invisibilidade dessas mortes, prejudicando as estatísticas de mortalidade. Conforme apontado por Bonassi et al. (2015), a partir disso, o número real de vítimas pode vir a ser subestimado.

De acordo com o Relatório da Pesquisa: Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+ do Conselho Nacional de Justiça - CNJ (CNJ, 2022), a desigualdade estrutural no Brasil resulta em altos índices de violência e mortes, especialmente entre grupos específicos da sociedade que são vitimizados com maior frequência de forma letal. Em 2022, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2022), através de seu anuário, publicou dados do "Segurança em Números" que ilustram a situação: dos homicídios ocorridos em todo o mundo, 20,4% ocorrem no Brasil, o que representa 2,7% da população brasileira. Esse cenário é ainda mais preocupante quando consideramos o perfil das vítimas, onde 77,9% são negras. Os que estão na faixa entre 12 e 29 anos representam um total de 50% e 91,3% são homens.

Paralelo a isso, o Observatório de Mortes e Violências LGBTQIA+ no Brasil, vem realizando um esforço conjunto entre diferentes instituições, grupos, militantes, entre outros, para mapear os atos de violência contra a população LGBTQIA+. Esse observatório tem elaborado um dossiê sobre mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil nos últimos anos. O recorte do ano de 2023 se deu em razão de que são estes os mais recentes e últimos dados recolhidos pelo dossiê até o momento da elaboração deste capítulo.

Exemplo dessa violência é a análise histórica apresentada pelo dossiê em relação ao número de mortes de pessoas trans no Brasil entre os anos de 2017 a 2023 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de mortes de pessoas trans no Brasil de 2017 a 2023



Fonte: Dossiê de Mortes e Violências contra pessoas trans no Brasil em 2024

Segundo o Dossiê de Mortes e Violências contra pessoas trans no Brasil (2024):

“A ausência de dados governamentais é um problema sério que precisa de atenção. Dados sobre essas violências seguem inexistentes ou insuficientes quando comparadas com o que é reportado pelos canais de notícias. E é urgente saber onde está sendo “perdida” essa informação” (Antra, 2024, p. 44).

Já o Dossiê sobre Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2023), ao apresentar o relato sobre as mortes de pessoas LGBTQIA+ no ano de 2023, mostra os seguintes dados:

“A pesquisa de 2023 identificou diversos tipos de violência LGBT, como esfaqueamento, apedrejamento, asfixia, esquartejamento, negativas de fornecimento de serviços e tentativas de homicídio. Houve uma maioria de mortes lgbt provocadas por terceiros: 184 homicídios, representando 80% do total, 18 suicídios, que corresponderam a 7,83% dos casos e outras 28 mortes, 12,17% dos casos.” (Dossiê, 2023, p. s.i).

Para compreender melhor essa realidade, de forma menos estatística e com mais humanidade, e na intencionalidade de despertar as pessoas para a crueldade e gravidade da violência cometida contra a população LGBTQIA+, relata-se no quadro abaixo (Quadro 4), quatro casos específicos de vítimas da violência LGBTfóbica ocorridos no ano de 2021, extraídos do Dossiê sobre Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2021). Justifica-se a escolha do ano de 2021 para apresentar esses relatos em razão de que não foram obtidos dados sobre isso nos anos seguintes.

Quadro 4 - Quatro casos específicos de vítimas da violência homofóbica, ocorridos no ano de 2021

Vítima	Caso
Lindolfo Kosmaski	O jovem Lindolfo Kosmaski, branco, de 25 anos, gay e integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi assassinado com dois tiros, além de ter o corpo carbonizado, em 1º de maio de 2021, na cidade de São João do Triunfo/PR.
Roberta Silva	Roberta Silva, mulher trans negra em situação de rua, teve 40% do corpo queimado por um adolescente, no Centro do Recife/PE, em 24 de junho, enquanto dormia nas proximidades do Cais de Santa Rita. Por conta das queimaduras, veio a óbito semanas depois do crime.

Leila Debora Barbosa Brito	Leila Debora Barbosa Brito, mulher lésbica. Segundo o dossiê, Leila foi abordada e assassinada por dois homens, sendo um menor de idade, quando voltava de uma mercearia com a namorada. A vítima foi encontrada pela polícia em uma área de vegetação, nos fundos de um lote, em Betim/ MG. Leila foi levada para o meio do mato, estuprada e assassinada com 16 disparos de arma, em diversas regiões do corpo. Foi encontrada enterrada com a cabeça exposta, pelo menos 24 horas depois do óbito.
Vida Bruno	Vida Bruno, homem trans negro, coordenador de Políticas e Promoção da Cidadania LGBT da Prefeitura Municipal de Salvador/BA. Vida foi agredido na cabeça enquanto estava em um restaurante em novembro de 2020. Dias depois foi internado e, após dois meses, faleceu em decorrência dos ferimentos. Segundo relatos, quando o proprietário do restaurante percebeu que se tratava de um homem trans, abriu a camisa de Vida Bruno e expôs os seios dizendo: "Não se trata de homem! Isso aqui é uma puta negra".

Fonte: Dossiê sobre Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2021). Quadro elaborado pelo autor.

A violência aos LGBTQIA+ não tem um território específico, ela ocorre em espaços públicos e privados, em ambientes familiares e domésticos e no âmbito institucional e político.

Há que se destacar que, pessoas LGBTQIA+ negras, pobres e periféricas se tornam ainda mais vulneráveis e expostas a essas violências. Por isso, dentro de uma perspectiva interseccional, Alves e Araújo (2020) dizem que o racismo se traduz como mecanismo que não se dá isolado e age como solo fértil em conjunto a outros preconceitos sociais, em especial do gênero e da sexualidade.

Destaca-se como um exemplo claro disso, a LGBTfobia, compreendida como o medo, aversão e, conseqüentemente, discriminação contra pessoas LGBTQIA+. No entanto, quando analisamos essa questão de forma interseccional, percebemos que a LGBTfobia afeta de maneira ainda mais intensa e cruel as pessoas LGBTQIA+ negras, pobres e periféricas. Elas enfrentam uma sobreposição de opressões, não

apenas a discriminação baseada em sua sexualidade, mas também o racismo estrutural e as desigualdades sociais e econômicas.

É importante compreender que tais violências estão vinculadas ao patriarcado e à heteronormatividade. Na base colonial, estão vinculadas à manutenção das estruturas coloniais de sexo gênero, entre as quais, o binarismo, o dualismo, o sexismo, o machismo, o conservadorismo. Em geral, dentro de um sistema-mundo, é comum ver pessoas acreditarem que a homossexualidade é imoral, errada, pecaminosa e perigosa. Minayo e Silva ressaltam que:

A homofobia atinge dimensões chocantes e requintes de crueldade no Brasil e no mundo. Fruto de uma ideologia machista e heterossexista (atitude de preconceito, discriminação ou ódio contra toda sexualidade não heterossexual), os homofóbicos veem os homossexuais como desleais frente à tradição e ao formato de família tradicional, normalmente constituída por homem e mulher unidos por matrimônio ou por união de fato e responsáveis por filhos biológicos (Minayo; Silva, 2018, p.35).

Bagemihl (2000) afirma que a heterossexualidade se mantém cogitada como a única maneira de expressão da norma, ou seja, daquilo que se preconiza como sendo “natural”. No entanto, é importante notar que a LGBTfobia não é uma característica inerente ao conservadorismo. Muitos conservadores são capazes de manter suas crenças políticas e religiosas sem discriminar ou desrespeitar as pessoas LGBTQIA+.

Para seguir com essa discussão, Pacheco (2009) contribuirá com reflexões sobre o chamado determinismo conservador e ultra-reacionário que tem buscado, através de seus discursos carregados de ódio, instaurar uma política de extermínio à população LGBTQIA+. Buscam calar e invisibilizar toda e qualquer tentativa de expressão desse grupo, não permitindo que suas palavras, corpos, formas de viver e ser, sejam dignamente aceitas como parte da diversidade existente.

4.1 CONCEITUANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA CHAVE DECOLONIAL

Gênero e sexualidade são dois conceitos diferentes, embora estejam frequentemente interligados. Bagagli diz que “há ainda uma lacuna que diz respeito à intersecção analítica e descritiva entre as identidades de gênero contra-hegemônicas e as sexualidades contra-hegemônicas” (Bagagli, 2017, p.138-139).

Para a pesquisadora Miriam Pilar Grossi, “o campo de estudos que hoje chamamos no Brasil de gênero ou relações de gênero surge nos anos 1970/1980 em torno da problemática da condição feminina” (Grossi, 1998, p. 2). Assim, entende-se o gênero como uma categoria de análise para se compreender as relações de poder constituintes das desigualdades entre homens e mulheres – cis e trans.

A pesquisadora Judith Butler em seu livro “O Gênero em Disputa” (tradução nossa para: El Género en Disputa), ao tentar trazer para o leitor suas análises sobre as diferentes concepções de gênero, comenta que seu objetivo ao discutir o assunto proposto não era ditar um novo estilo de vida com gênero, para que as pessoas o seguissem como modelo, mas sim abrir possibilidades para diferentes expressões de gênero, sem definir quais seriam essas possibilidades (Butler, 2001).

Saffioti, em seu artigo Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero, traz Butler para o centro do debate e diz que “pode-se aproveitar da concepção de Butler para pensar múltiplas matrizes de gênero: uma dominante e as demais competindo pela hegemonia” (2001, p. 124). Essa mesma autora comenta que “não se trata de pensar uma nova educação fora do gênero, mas fora da matriz dominante [...], sem jamais considerá-las como desordem” (Saffioti, 2001, p.124). Louro (1997) enfatiza que essas questões são moldadas pelas experiências, interações e contextos culturais. Para a autora,

“O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida” (Louro, 1997, p.9).

Avançando ainda mais nessa discussão, desprende-se a ideia de que gênero se refere às expectativas, normas e aos comportamentos associados a ser homem ou mulher em uma determinada cultura. Trata-se de uma construção social e cultural, não apenas de uma questão biológica. O gênero pode incluir expressões de gênero (como vestimenta, estilo de cabelo e comportamento), identidade de gênero (identificação com a feminilidade, com a masculinidade, com possibilidades fluidas, polivalentes, não binárias ou neutras de gênero).

Por outro lado, a sexualidade se refere à atração sexual e/ou romântica por outras pessoas. A sexualidade é multifacetada e pode incluir atração por pessoas do mesmo gênero (homossexualidade), do gênero oposto (heterossexualidade), ambos

os gêneros (bissexualidade) ou nenhum gênero (assexualidade). Ela também pode ser influenciada por fatores biológicos, sociais e culturais.

A sexualidade é um aspecto fundamental da experiência humana e pode ser definida de várias maneiras, como por exemplo a expressão de nossos desejos e necessidades sexuais, incluindo o desejo de intimidade emocional, contato físico e a própria atividade sexual. Além disso, como já dito, é uma fonte de prazer, satisfação e conexão emocional para muitas pessoas e também pode ser uma fonte de conflito, trauma e estigma para outras, sendo ela, uma parte complexa e multifacetada da experiência humana.

No entanto, cabe lembrar que “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções” (Louro, 2018, p. 64).

As interpretações acerca da sexualidade humana, foram arduamente combatidas por setores católicos ao longo da história e movimentos evangélicos que se apropriam de determinados conceitos conservadores para atacar movimentos progressistas e todo discurso não hegemônico sobre esse tema. Para tanto, destaca-se o que Junqueira (2018) chama de reformulação do discurso católico sobre a sexualidade. O autor nos lembra que foi ao longo do pontificado de Karol Wojtyła, o chamado papa João Paulo II, que se operou uma forte mudança no registro discursivo sobre a “ordem sexual” (Junqueira, 2018, p. 470). Segundo o mesmo autor, a partir disso surgiu a chamada Teologia do Corpo, elaborada por Karol Wojtyła em estrita colaboração com seu sucessor Ratzinger, o papa Bento XVI. Toda a estrutura vaticana foi utilizada para difundir esse pensamento. Essa forma de pensar tem se ramificado na sociedade de forma generalizada e, por isso, a importância de desmistificar e desconstruir tais contextos ideológicos conservadores.

Neste contexto, a escola tem um papel de fundamental importância, seja pensando possibilidades socialmente referenciadas para debater essas questões, seja no combate efetivo desses discursos dentro da própria escola. Araújo, Cruz e Dantas dizem que “a escola pode em um processo dialógico permanente e cuidadoso, aproveitar as inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar para lidar com as questões de gênero e de sexualidade” [...] (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 52).

De acordo com Louro (1997, p. 7), é preciso “recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”. Assim, colocando o debate no campo social, a autora sugere que é nesse

campo onde desigualdades podem ser contestadas e transformadas. Isso contribui para a promoção de um diálogo mais profundo sobre como as relações de poder afetam a sociedade e, conseqüentemente, as pessoas.

Na seção a seguir, discutiremos essas relações entre o conservadorismo, a sexualidade e o gênero.

4.2 CONSERVADORISMO E ÓDIO COMO COLONIALIDADES: ENTRAVES AO RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

O conservadorismo é definido como a preservação dos sistemas sociais existentes. Assim, “é entendido como um conjunto de crenças políticas, econômicas, religiosas, educacionais e sociais, caracterizado pela ênfase no status quo e na estabilidade social, na religião, na tradição e na moralidade” (Guerra; Gouveia, 2007, p. 43).

Trata-se de um braço da colonialidade, visto que funciona nas esferas política, jurídica, econômica e subjetiva, mantendo desigualdades e hierarquias. Esse sistema promove a dominação do ocidente sobre o Sul Global, justificando a rejeição de conhecimentos e práticas não ocidentais. Politicamente, o conservadorismo defende instituições que mantêm o poder das classes dominantes. Ao limitar os direitos e recursos das populações marginalizadas, ele defende as leis que protegem essas elites. Na economia, apoia políticas que concentram o poder e a riqueza em poucos indivíduos, enquanto cria identidades e subjetividades que promovem a conformidade e a submissão, marginalizando formas alternativas de ser e existir. Por isso, este grupo funciona como um mecanismo de colonialidade, ou seja, busca preservar as estruturas sociais e culturais que foram deixadas pelo colonialismo e impede mudanças sociais que possam desafiar e insurgir contra essas hierarquias.

O conservadorismo alinha-se ao neoliberalismo que, no contexto educacional, pressupõe uma educação para atender exclusivamente as demandas do mercado de trabalho e, que nas palavras de Rita Segato (2018) em sua obra *Contra-Pedagogias da Crueldade*, são atos e práticas que ensinam, habitam e programam as pessoas a transformar coisas vivas e vibrantes em coisas inertes e mercadeáveis. Segundo Pacheco (2009), o conservadorismo refere-se à atitude daqueles que procuram preservar e perpetuar a ordem fixada, sem se envolver no exercício crítico das coisas levando a assumir a recusa à possibilidade de ocorrer mudança, inovação ou

transformação. Este movimento busca suprimir a autonomia de cátedra e a discussão da pluralidade de ideias no campo da educação.

Geralmente, o conservadorismo se opõe a grupos que desafiam as normas dominantes e os conservadores costumam ser hostis aos direitos e à dignidade da população LGBTQIA+. As justificativas para a hostilidade são diversas, geralmente se dão a partir de questões biológicas reprodutivas, morais e religiosas, além da manutenção da família nuclear tradicional. Tal hostilidade pode se manifestar em discursos de ódio, discriminação, preconceito e violência física ou verbal; hostilidade psicológica e social geral em relação àqueles que supostamente desejam indivíduos de seu próprio sexo ou têm práticas sexuais com eles. Segundo Borrillo (2001), esta hostilidade é uma forma específica de sexismo, que rejeita todos que não se conformam com o papel predeterminado por seu gênero atribuído. É uma construção ideológica que consiste em promover a heterossexualidade em detrimento homossexualidade.

Tais atos de violência possuem raízes entranhadas no racismo e na inferiorização de pessoas LGBTQIA+ e a extrema-direita é a mais reativa às pautas de grupos.

É comum ver em diferentes lugares do mundo, que esse movimento político e social defende, entre outras coisas, a valorização das “verdadeiras tradições”, dos chamados “valores culturais” relacionados à família tradicional, à pátria, à religião e aos costumes. Esses “*slogans*” aparecem constantemente nas falas e discursos de políticos conservadores. O conservadorismo, de forma especial no cenário político, ganhou força nos últimos anos, principalmente a partir das eleições de 2018, que levaram Jair Bolsonaro, um político de extrema-direita, com viés conservador e extremista, à presidência da República.

Em termos econômicos, essa vertente política costuma se posicionar nos meios de comunicação através de seus discursos políticos, a favor do liberalismo econômico, defendendo a redução da intervenção do Estado na economia e a promoção do livre mercado.

No contexto político, a extrema-direita conservadora brasileira que recebe forte influência dos Estados Unidos, tem sido marcada por um forte discurso “anti-esquerdista” e “anti-petista”, que vem se intensificando desde a eleição do presidente Lula em 2002, gerando uma crise política que culminou no impeachment de Dilma

Rousseff em 2016. Desde então, esse campo político tem se consolidado como uma das principais forças de oposição à esquerda no País.

Outro aspecto bastante necessário a se considerar neste cenário, é o extremismo religioso, tema recorrente nos discursos de setores da extrema-direita brasileira, em especial de grupos ligados ao fundamentalismo cristão, tais como: o grupo ultraconservador da Opus Dei, Arautos do Evangelho, Católicos Contra a Ideologia de Gênero, entre outros. Esses grupos defendem uma visão conservadora e fundamentalista da religião, que em nosso país, geralmente se mistura com pautas políticas e ideológicas. Para Matos (2019),

O avanço recente de movimentos e grupos ultraconservadores, que têm atacado sistematicamente a abordagem de temáticas relacionadas a gênero e sexualidades nas escolas, dá-se sob a alegação de que a discussão de tais temas promoveria a “ideologia de gênero”, impondo ideias e valores a estudantes contra a vontade de suas famílias (Matos, 2019, p. 575).

Ataques desse tipo aparecem em diferentes frentes, inclusive dentro da própria igreja católica há grupos ultraconservadores defensores dessas pautas, como por exemplo o Centro Dom Bosco (CDB). Para Carranza e Teixeira (2023, p. 49), estes grupos, se definem como “uma comunidade defensora da ‘verdadeira doutrina’ da Igreja católica, o CDB afirma promover a formação de ‘soldados de Cristo’ por meio da via espiritual e intelectual para atuar na cultura defendendo a fé verdadeira”.

Entre as principais pautas defendidas por setores como este ligados ao fundamentalismo religioso, destacam-se a defesa da família tradicional nuclear, o combate à chamada “ideologia de gênero”, a criminalização do aborto, são contra toda e qualquer descriminalização das drogas, a oposição aos direitos LGBTQIA+ e a defesa do ensino religioso nas escolas públicas.

Políticos ligados a esses diferentes grupos, como Jair Bolsonaro e seus filhos, têm se destacado por seus discursos extremistas, muitas vezes associados à religião. Esses políticos costumam utilizar um tom agressivo e combativo, recorrendo frequentemente a metáforas e analogias religiosas para se comunicar com seu público.

Uma das discussões mais polêmicas provocadas por aquelas/es que endossam tais discursos, é referente ao projeto “Escola sem Partido” que, segundo Frigotto (2016, p.11), trata-se de “uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde”. A ideia do movimento Escola Sem Partido subsidiou,

em todo território nacional, propostas de leis para proibir a discussão de ideologias políticas na educação, incluindo temas de gênero e sexualidade.

Ainda para Frigotto,

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (Frigotto, 2017, p. 29).

Foi com base em movimentos como esse que o estado de Alagoas foi o primeiro a propor uma lei desta natureza (Proposta de Lei 7800/2016 de 05 de maio de 2016), a qual buscava a aprovação da Lei Estadual chamada “Escola Livre”. O STF, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 5580, decidiu por maioria dos votos pela inconstitucionalidade da Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas e alegou, entre seus argumentos, que esta viola o direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição.

Além da declaração de inconstitucionalidade de leis como essas, por parte do STF, recentemente o estado de Rondônia teve declarada também inconstitucional sua Lei (projeto de lei nº 948/2021) que proibia o uso da linguagem neutra inclusiva nas escolas do estado. O mesmo tem ocorrido com outros estados como o Paraná, com as cidades de Paranaguá e Londrina, e a cidade de Palmas no Tocantins. Todas elas tiveram suas leis sobre o ensino de gênero e sexualidade, declaradas inconstitucionais. Mesmo o STF derrubando tais leis, alguns estados brasileiros seguem na contramão e tentam aprovar leis similares com base no movimento “Escola sem Partido”, o qual foi amplamente criticado por especialistas, como por exemplo, o pesquisador Gaudêncio Frigotto, que dentre outras coisas, diz:

“Os arautos e mentores da “Escola Sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares” (Frigotto, 2016, p. 11).

O mesmo pesquisador mostra que esse movimento se trata, na perspectiva de seus apoiadores, da defesa de uma escola absolutamente intolerante e alinhada a um pensamento autoritário. Ele destaca que

Ao pôr entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido

absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que os reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (Frigotto, 2016, p. 12).

Tanto o colonialismo quanto o movimento "Escola Sem Partido" compartilham uma agenda de controle e de uniformização do conhecimento, mantendo a exclusão e a dominação. Ambos defendem um esforço epistemicida que visa eliminar os diferentes pontos de vista em favor de uma universalização de ideias que beneficia os grupos dominantes.

Pesquisadores e ativistas argumentam que a discussão sobre gênero e sexualidade é fundamental para a prevenção da violência de gênero e para a promoção da igualdade de gênero. Louro (2008) evidencia que “a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (p. 18).

Fabiana Carvalho em sua tese doutoral, destaca a importância do que ela denomina de Educação para os gêneros - as sexualidades e, nesse contexto, explica que é importante “pensar a Educação para os gêneros – as sexualidades – e as diferenças de modo problematizado e flexionado junto aos vieses da nossa atualidade” (Carvalho, 2018, p. 7). Em outras palavras, pensar a educação para os gêneros, as sexualidades e as diferenças, significa abordar esses temas de maneira crítica, questionando as normas e expectativas tradicionais que muitas vezes são vistas como naturais ou imutáveis. Para tanto, é necessário promover uma educação que ajude a combater as discriminações, desnaturalizar as desigualdades e combater todo tipo de violência, sobretudo a violência de gênero e sexualidades.

Notavelmente, a falta de uma educação crítica e reflexiva sobre gênero e sexualidade, mantém vivo esse sistema, pois as normas tradicionais e os papéis de gênero hegemônicos continuam a ser transmitidos em todas as esferas de influência da sociedade, a qual podemos recordar: Família, religião, educação, mídia e comunicação, artes, economia e política.

Dito isso, são inúmeros os casos de violência de gênero envolvendo políticos brasileiros, amplamente noticiados pela mídia. Esses casos evidenciam a persistência do machismo, da cultura do estupro e do patriarcado na sociedade brasileira e

mostram como a violência de gênero é um problema estrutural que precisa ser combatido em todas as esferas da sociedade.

Um destes casos é em relação ao ex-deputado federal e ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que foi preso em 2016 acusado de corrupção e lavagem de dinheiro, e que também responde a processos por violência contra mulheres. Ele foi acusado de agredir a ex-mulher e também de pressioná-la a fazer um aborto ilegal.

Outro caso enormemente emblemático e que gerou grande comoção, foi o da vereadora Marielle Franco, assassinada em março de 2018 no Rio de Janeiro. Marielle era uma defensora dos direitos das mulheres, dos negros e das pessoas LGBTQIA+ e denunciava a violência policial nas favelas cariocas. Ela simbolizava uma ameaça direta às organizações de poder da elite política. Incomodava aqueles que se beneficiam do estado atual, principalmente as elites políticas e econômicas que têm fortes ligações com a especulação imobiliária e as operações das milícias no Rio de Janeiro.

Sua morte chocou o país e até hoje não foi totalmente esclarecida, cabendo aqui a pergunta que ecoa em nossa sociedade: quem são todos os envolvidos na morte de Marielle Franco? Marielle ao denunciar tais práticas, mostra a lógica colonial que mantém a desigualdade e a opressão que continua persistindo nas relações de poder e estruturas sociais contemporâneas.

Outro caso bastante noticiado foi do ex-presidente da República Jair Bolsonaro. Quando ainda deputado federal, em 2014, disse que a deputada Maria do Rosário não merecia ser estuprada porque "é muito feia", de acordo com o portal de notícias G1 de 2016 (Ramalho, 2016). Ao longo de sua vida e carreira política, Jair Bolsonaro fez diferentes comentários misóginos e ofensivos contra as mulheres, com destaque a parlamentares e jornalistas mulheres.

Representantes religiosos, do meio artístico e autoridades também protagonizam crimes desta natureza. Um desses nomes é de João Teixeira de Faria, conhecido como "João de Deus", médium brasileiro que se tornou famoso por realizar "cirurgias espirituais" e que foi condenado a mais de 40 anos de prisão por estupro de vulnerável e violência sexual mediante fraude, tendo cometido esses crimes contra centenas de mulheres que procuravam sua ajuda

É importante destacar que a violência de gênero é um problema que afeta a sociedade como um todo, independentemente da posição social e política ocupada,

mas casos como os apresentados anteriormente, envolvendo pessoas influentes, demonstram a gravidade do problema. A “naturalização” da violência contribui para a perpetuação da discriminação contra mulheres, contra a comunidade LGBTQIA+, pessoas pretas e indígenas, entre outros grupos marginalizados.

Com a maior representatividade da extrema-direita no poder nos últimos anos no Brasil, os discursos de ódio e a violência ganharam força e eco, fenômeno complexo que tem sido objeto de debate e análise por parte de pesquisadores, analistas políticos e da sociedade em geral. Questões sociais, econômicas e políticas se apresentam muitas vezes como situações para que esse grupo político, se aproveitando desses temas, alcance visibilidade no cenário político. Um dos temas recorrentes é a sexualidade que aparece como “monstro” nos discursos desses grupos.

A antropóloga Gayle Rubin, ao se referir à esfera da sexualidade e sua relação com a política, diz que:

“a sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais, concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana” (Rubin, 2003, p. 1).

A autora apresenta a ideia da face política da sexualidade, enfatizando como o campo é afetado por dinâmicas de poder, desigualdades e opressões. Rubin afirma, ainda, que “o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada” (Rubin, 2003, p. 1). Nessa pauta, políticos com viés fundamentalista se aproveitam desses temas para ganhar votos de uma parcela da população. Rubin (2003, p. 8) se refere a isso dizendo que “estrategistas de direita e fundamentalistas religiosos descobriram que estes assuntos têm apelo de massa”.

A extrema-direita tem se apresentado como uma opção para aqueles que buscam mudanças drásticas no comportamento político e social brasileiro e procuram por soluções rápidas e simples para os problemas do país.

Esther Solano, cientista política e professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisadora sobre a extrema-direita no Brasil, diz que a emergência desta no Brasil é um fenômeno complexo e diversificado, que requer uma abordagem ampla e multifatorial (Solano, 2019). Para a autora, a falta de mobilização e esclarecimentos contribui para a escalada desses grupos, especialmente nas mídias

sociais, como grupos de Instagram, Facebook e Whatsapp, entre outros. Ela enfatiza ainda que

A extrema-direita, assim como a esquerda, é uma corrente política, que se baseia na negação do status quo e oferece alternativas radicais ao modelo vigente. A diferença está em que a extrema-direita busca uma ruptura total, que rompa com os valores democráticos, com as instituições políticas e com a estrutura social, para implantar um projeto autoritário e antidemocrático" (Solano, 2019, p. 16).

Solano (2019) comenta em sua obra que algumas das causas contribuintes para a ascensão da extrema-direita no Brasil, foram a suposta crise política e econômica, premeditada por partidos de oposição à esquerda no Brasil, a corrupção endêmica, a desigualdade social, a violência e a polarização política. Além disso, sua análise descreve algumas das estratégias utilizadas pela extrema-direita para se fortalecer, como o uso intensivo das redes sociais, a disseminação de notícias falsas e a exploração do sentimento de insegurança da população. De forma contundente, afirma que essa ideologia no Brasil, mistura elementos do conservadorismo moral, do ultraliberalismo econômico e do nacionalismo. Solano (2019) argumenta que tal ideologia se baseia em um discurso que se apresenta como anti-establishment, anti-político e anti-intelectual, que visa a todo custo, perpetuar um rompimento democrático.

A busca por uma ruptura total com valores democráticos, tem sido vista no Brasil e no mundo de forma bastante contundente. Pierre Dardot, sociólogo francês, e o filósofo Christian Laval, no livro intitulado "Os demônios do Liberalismo", tratam da ascensão do populismo de direita na Europa e os seus impactos na democracia e nas instituições políticas. Os autores discorrem sobre o chamado populismo de direita na Europa e no mundo. Segundo Dardot e Laval (2018) o populismo de direita se alimenta da impotência dos partidos tradicionais, da desafeição à política, da falta de confiança nas instituições democráticas, da angústia identitária, da xenofobia e do racismo. Em uma reflexão sobre essa ascensão afirmam que:

O populismo de direita, que se apresenta como antissistema, não tem em vista tanto a sua crítica quanto a conquista do poder a partir de uma base social inquieta e desorientada. A emergência de uma nova forma de autoritarismo, que visa a instauração de um regime anti pluralista, revela o caráter violento e antidemocrático das novas lutas pela soberania popular (Dardot; Laval, 2018, p. 22).

Outro fator que tem sido usado pelos políticos conservadores em seus discursos, é o ataque constante à questão da segurança pública. Grupos de políticos de direita se apropriam desse tipo de discurso vociferando que para esse tema há uma solução: a militarização. Segundo Camargos (2024), são os “processos de militarização da segurança e de uso da violência estatal para ganhos políticos” que colocam em cena esses grupos, mesmo que para isso, leve a violações dos direitos humanos.

Ao se apropriar desse discurso, esses grupos afirmam com frequência que a violência urbana e a criminalidade são problemas crônicos no país e isso gera uma sensação de insegurança e medo na população. A extrema-direita tem se aproveitado desse sentimento para promover uma agenda de "lei e ordem", que inclui a defesa de políticas mais duras contra o crime, como a redução da maioria penal e o armamento da população, oferecendo uma alternativa à segurança.

Além disso, a polarização política tem se intensificado no Brasil nos últimos anos, com a disseminação de discursos de ódio e com a intolerância nas redes sociais e em outros espaços públicos, além da propagação em massa das chamadas “Fake News”. A extrema-direita tem sido uma das principais responsáveis por alimentar essa disseminação e polarização, utilizando estratégias agressivas de propaganda e de mobilização de seus seguidores para criar uma base de apoio cada vez mais sólida.

O crescimento desse movimento no Brasil também está relacionado a uma série de fatores históricos e culturais, como o legado da ditadura militar e a persistência de preconceitos e discriminações raciais, de gênero e sexualidades. A extrema-direita tem se aproveitado dessas tensões e conflitos para promover uma visão conservadora, autoritária, anti-gênero, racista, heterocentrada, eurocêntrica, elitista, branca, industrial, dizimadora, violenta, nacionalista, canônica e autoritária da sociedade, que busca limitar os direitos, bem como as liberdades individuais em nome da "ordem" e da "tradição".

A ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da república deu destaque às suas posições controversas em questões de direitos humanos, meio ambiente, diversidade sexual e gênero, entre outras. Suas declarações contra os direitos humanos, favoráveis à tortura e ao porte de armas, entre outras, foram amplamente divulgadas pelos meios de comunicação brasileiros e internacionais em diversas ocasiões, incluindo entrevistas, pronunciamentos públicos e redes sociais feitas em diferentes momentos ao longo dos últimos anos, incluindo sua campanha presidencial

em 2018, durante todo seu mandato como presidente do Brasil a partir de janeiro de 2019 e mais recentemente durante campanha presidencial em 2022.

Outro político polêmico, Eduardo Bolsonaro, deputado federal, ganhou destaque nas mídias sociais e tradicionais por suas posições conservadoras em temas como segurança pública, defesa do porte de armas e oposição ao socialismo.

Representante da ala conservadora religiosa, Marco Feliciano, pastor evangélico e deputado federal, ganhou notoriedade por suas declarações consideradas homofóbicas e racistas. Ele é um dos principais representantes da bancada evangélica no Congresso Nacional e é conhecido por sua defesa de temas conservadores em questões de moralidade e costumes.

A lista de deputados que se destacam no campo conservador de extrema-direita é extensa. Diante do contexto político exemplificado acima, através de posições de políticos brasileiros desse movimento e aliados do governo Bolsonaro, observa-se que o período de 2018 a 2022 foi marcado por discursos conservadores e extremistas que defendiam, entre outras coisas, pautas como a redução da maioria penal, a flexibilização das leis de armamento, o fortalecimento das instituições militares, a diminuição do papel do Estado na economia e o ataque e perseguição aos seus opositores políticos e a toda/o e qualquer cidadã/ão que não esteja alinhado ideologicamente a ele. Situações como essas geraram e ainda geram incontáveis atos gratuitos de violência no Brasil.

Dentro deste contexto conservador, o Brasil deixou de promover, durante o governo Bolsonaro, o combate ao preconceito e a discriminação para, assim, atender a uma parcela de seu eleitorado especialmente evangélica que é contrária a essas políticas. O governo em questão, minou e eliminou as poucas políticas existentes em prol da população LGBTQIA+, citadas pela pesquisadora Bruna Andrade Irineu, como por exemplo, o Programa Brasil Sem Homofobia - BSH (2004), o I Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos e Cidadania LGBT (2009) e o Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência LGBT (2013). Embora estes tenham sido criados através destas iniciativas que colocaram a LGBTfobia na agenda pública brasileira, demonstram o quanto as formulações do Executivo dependem de vínculos com marcos legais (Irineu, 2021). Pode-se citar ainda as secretarias de estado que tratavam diretamente da violência em relação a essa população e da promoção do respeito e dignidade dessas pessoas. Nas palavras de Carvalho e Inocencio (2021, p. 240), “partidos com caráter conservador ou pautados pela defesa da economia de

mercado a qualquer custo tendem a refrear as agendas sociais ou manipulá-las em função de seus interesses”, em detrimento do sofrimento de determinados grupos.

Essa população permanece sujeita às mais diversas formas de violência que incluem agressão física, verbal e sexual, discriminação no trabalho e na escola, assédio nas ruas e em espaços públicos e principalmente nos discursos religiosos que associam pessoas LGBTQIA+ ao pecado, dentro e fora das igrejas. Permanece sujeita aos conservadores que inferiorizam os LGBTQIA+, além da rejeição por parte da família e da comunidade. Isso é ampliado quando esses grupos políticos engrossam as vozes contra os direitos desses grupos subalternizados. Violências como essas podem ter efeitos devastadores na saúde mental e emocional dessas pessoas, e muitas vezes resultam em consequências graves ou até mesmo morte.

É importante destacar que a violência contra a população LGBTQIA+ não é apenas um problema individual, mas sim um problema estrutural, que resulta de normas culturais e sociais que favorecem a heterossexualidade e a cisgeneridade. Para combater essa violência é necessário um esforço conjunto da sociedade, incluindo leis e políticas públicas que garantam os direitos dessa população e promovam a educação e a conscientização sobre a diversidade de gênero e sexualidade. No entanto, trata-se de um processo complexo, de um movimento que enfrenta forte resistência, uma vez que precisa desconstruir preconceitos impregnados na sociedade e ressignificá-los, mas que aos poucos tem avançado no país e a teoria decolonial tem forte contribuição para tal.

4.3 SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS ESTRUTURAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

A educação pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência e na promoção dos direitos humanos e da diversidade. Uma educação inclusiva, que ensine a equidade e que seja respeitosa da diversidade, pode ajudar a combater o preconceito e a discriminação, bem como a criar ambientes mais seguros e saudáveis, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Na educação, em especial, nas práticas pedagógicas, o combate à violência sexual e de gênero pode se dar por meio de temas como: a) sexualidade – quebra do determinismo biológico -, discussões sobre a congruência sexo/gênero, discussões sobre desejo, afeto, relações, autonomia nas escolhas sexuais, entre outras

possibilidades; b) gênero: desigualdade a partir da divisão sexual do trabalho, mulheres na ciência, mulheres latinas nas ciências; mulheres negras na ciência; cientistas LGBTQIA+; e c) direitos humanos: direitos sexuais, casamento ou união civil entre pessoas do mesmo gênero; distribuição de fármacos e políticas de atendimento às pessoas transgêneras, entre outros temas. A abordagem desses temas na formação continuada de professores e profissionais da educação é de suma importância, pois, ambientes escolares precisam se tornar espaços seguros e acolhedores para os alunos LGBTQIA+.

No entanto, a educação é um terreno de conflitos, resistências e disputas, especialmente em contextos que desafiam conservadores e religiosos, e está sempre em debate. Valores e crenças dominantes podem ser desafiados por visões mais inclusivas e abertas, mas sempre encontram resistência neste campo político de disputas.

Por outro lado, o currículo da escola, com base em leis e diretrizes oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve garantir que os/os estudantes recebam uma educação inclusiva, crítica e preparada para a cidadania plena, tendo em conta a perspectiva decolonial que desafia as estruturas de poder herdadas do colonialismo que ainda afetam, por exemplo, as práticas e o conhecimento. Isso, é claro, gera conflito com os grupos conservadores que tentam impedir ou limitar a inclusão de temas relacionados ao gênero e a sexualidade na educação, alegando que isso fere a moralidade ou os valores tradicionais e os chamados “bons costumes”. Essa resistência pode ser expressa em forma de pressão política, legislativa ou social, o que pode criar tensões e conflitos na educação, afirmando que no espaço escolar, já no início da década de 70, questões sobre sexualidade foram duramente atacadas, interrompendo quaisquer possibilidades de falar sobre o tema. Werebe, escreve sobre isso: “Nos primeiros anos da década de 70 observou-se um certo recuo em matéria de educação e sexual[...]” (Werebe, 1977, p. 2). O autor comenta que, inclusive as poucas tentativas que existiam de se trabalhar o tema na época, foram interrompidas: “houve inclusive, condenação oficial de qualquer forma de educação sexual na escola” (Werebe, 1977, p. 2).

A exclusão ou limitação de tais temas da educação pode ter efeitos nocivos na saúde mental e física dos estudantes LGBTQIA+, bem como na promoção da igualdade de gênero e na prevenção da discriminação e da violência. A educação inclusiva e diversa pode fornecer informações necessárias e importantes sobre

questões de gênero e sexualidade, reduzindo assim os estereótipos e preconceitos, promovendo a igualdade e aumentando a aceitação das diferentes identidades e orientações sexuais presentes no universo pluridiverso da sala de aula.

Assim, a educação sexual é um tópico cada vez mais relevante e importante no mundo atual. Por ser parte integral da vida humana, é crucial que as pessoas e, neste caso, as/os estudantes, tenham acesso à informação e educação adequadas para explorar essa área com segurança, respeito e consciência.

Através da educação sexual, informações importantes como saúde sexual, consentimento, ISTs, autonomia, reconhecimento corporal, decisões, afeto, machismo, sexismo, violências entre outros temas, podem ser explorados com as/os estudantes.

É importante reconhecer que a educação sexual não se limita apenas à anatomia e reprodução como defendem determinados grupos. A discussão precisa incluir questões como orientação sexual, identidade de gênero, diversidade sexual e direitos reprodutivos. Além disso, a educação sexual deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente da idade, gênero, orientação sexual, religião ou cultura.

Apesar da clara importância da educação sexual, ela ainda é um tema considerado controverso. Em países específicos, como a Rússia por exemplo, onde existe a chamada “Lei Anti LGBTQIA+”, recentemente, em novembro de 2022, foi aprovada uma nova lei pelos deputados russos que amplia as perseguições ao que denominaram “propaganda LGBT” nos espaços públicos. Assim, essas leis ou normas sociais, visam limitar, coibir, proibir e punir a expressão ou o ensino de certos aspectos da sexualidade, especialmente em relação a temas como a homossexualidade, a contracepção e o aborto.

Em termos globais, muitos países até hoje possuem leis ou políticas restritivas em relação à sexualidade. Como exemplo, podemos citar a Arábia Saudita, onde a homossexualidade é ilegal e pode ser punida com a prisão ou até mesmo com a pena de morte. Neste país, o adultério também é considerado um crime e pode resultar em punições graves. Também no Irã, a homossexualidade é considerada um crime e pode ser punida com a morte. O país também tem leis rígidas relativas à relação sexual fora do casamento. A Uganda tem leis que proíbem a homossexualidade e punem a prática com prisão perpétua. Mais recentemente, em março de 2023, esse país aprovou a chamada “Lei Anti-Homossexualidade” que condena à pena de morte indivíduos considerados culpados de atos homossexuais. Cingapura também proíbe

o sexo entre homens e limitam a expressão pública de afeto entre pessoas do mesmo gênero.

Entendendo, portanto, a relevância desse tema e objetivando uma sociedade cada vez menos reacionária sobre tais discussões, compreende-se neste trabalho a educação como espaço fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Assim, podemos concluir que é necessária a inclusão dos temas de gênero e sexualidade na educação, por meio da ciência, considerando as experiências sociais dos educandos e educadores, para construir através do pensamento crítico. Novas narrativas que combatem a discriminação e o preconceito previnem a violência sexual e promovem o respeito a toda e qualquer orientação sexual e identidade de gênero.

5 CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORÚ

Para compreender o campo de estudo em que se realiza esta pesquisa, as discussões a seguir, além de apresentar uma breve introdução sobre o que motivou o surgimento desta investigação, mostrarão os desafios que se impõem à educação decolonial no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Traremos uma breve contextualização contemporânea, bem como os desafios e resistências que se impõem a este debate. Para isso foi realizada uma análise dos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Catarinense e dos PPCs dos cursos superiores de licenciatura do Campus Camboriú, a saber: Pedagogia e Matemática, entendendo que tais cursos irão formarão as/os futuros profissionais na e para a área da Educação. Além disso, investigamos as ações realizadas no âmbito do campus Camboriú para suprimir as violências de gênero e LGBTfóbicas, sobretudo, através da compreensão da existência das Políticas de Inclusão e Diversidade do IFC, por meio do Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade do IFC (NEGES).

Tais análises e discussões nos permitem verificar o compromisso do IFC com uma educação crítica e libertadora e que não seja racista, sexista, machista LGBTfóbica e misógina.

Essa reflexão é especialmente pertinente ao considerar que, quando ingressei no IFC – Campus Camboriú, em 2016, me inquietou o fato de não termos institucionalmente uma política que tratasse de gênero e sexualidade. Isso porque, a necessidade se apresentava no cotidiano da instituição. Diferentes professoras e professores, colegas de trabalho, me apresentavam demandas constantes sobre atitudes LGBTfóbicas na relação entre as/os estudantes em sala de aula, por compreenderem que minhas vivências e meus estudos pudessem oferecer soluções e/ou encaminhamentos às situações apresentadas.

Naquela época, aconteciam ataques à sexualidade de diferentes estudantes, assim como atitudes machistas, sexistas, além da prática bastante frequente de bullying contra alunas/os que não pertenciam ao padrão hegemônico de sexualidade. Não havia instrumentos institucionais para agir e/ou reagir. Existiam os “pedidos de socorro” por parte dos estudantes atacados verbalmente e, inclusive, fisicamente,

esperando por ações concretas da instituição e, portanto, uma demanda por formalizar institucionalmente este trabalho.

Sabe-se nesse contexto que, historicamente, a educação tem sido um espaço marcado pela exclusão de pessoas e pela perpetuação de estereótipos de gênero e sexualidades. Muitas vezes nos currículos escolares, são deixadas de lado questões imprescindíveis para o debate em torno do gênero e a sexualidade. Nascimento e Botelho (2010, p. 68), ao pensar os efeitos da colonialidade sobre a educação, dizem que “uma das marcas principais da produção dos estudos sobre a colonialidade é pensar os efeitos de poder que a produção de conhecimento tem no período moderno”, porém isso não é tido em conta por parte de muitas instituições, que defendem, inclusive, ser desnecessário tratar de temas como esses. As escolas, em muitos casos, reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, perpetuando ideias e práticas discriminatórias. No Brasil diz-se que todos têm direito à educação, mas é preciso compreender que muitos são excluídos deste “todos” por não se enquadrarem no padrão heteronormativo, tornando-se alvos de violências que deslegitimam suas identidades e comprometem o direito pleno à educação.

Retornando à minha experiência dentro do IFC, eu observava que, ao mesmo tempo em que situações de violências eram relatadas por estudantes, cresciam também projetos de pesquisa propostos pelas/os mesmas/os sobre questões que tratavam do gênero e da sexualidade. Pairava no ambiente escolar uma angústia por parte de docentes e discentes de que algo precisava ser feito e que era urgente criar um movimento de combate ao preconceito, ao racismo, ao sexismo e à toda forma de discriminação. Havia um desejo crescente e urgente para a criação de políticas internas para a promoção da equidade e de combate a toda e qualquer forma de violência no campus. Essa urgência já foi observada há tempos, como afirma Gomes (2011):

Uma urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (Gomes, 2011, p.114).

lensue (2021, p.1) enfatiza que “o reconhecimento da “diferença”, visando propalar a existência de uma “diversidade” cultural inclusiva no Brasil, não se revelará suficiente para combater os estereótipos e os estigmas” [...]. É preciso ação e reação.

Assim, é necessário reconhecer as diferenças, mas também estabelecer políticas de equidade e desenvolver ações concretas que possam resultar em uma educação descolonizada por meio de políticas públicas e reparatórias.

Desta forma, o reconhecimento das diferenças, a equidade e a educação descolonizada são temas cruciais no âmbito da educação, especialmente no contexto latino-americano. Esses temas abordam a necessidade de promover uma educação que respeite as diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero e de sexualidade. É preciso viabilizarmos uma educação que seja, de fato, para “todos”.

Este reconhecimento é um conceito que parte do pressuposto de que as diferenças existem e são legítimas. É importante que as escolas sejam espaços onde as diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero e de sexualidade sejam respeitadas e valorizadas. Para isso, é preciso que as práticas pedagógicas considerem a diversidade dos estudantes, suas experiências e conhecimentos prévios. Por isso, uma educação descolonizada propõe a valorização das culturas locais, a promoção de uma educação mais crítica e reflexiva e a desconstrução do conhecimento eurocêntrico dominante. Permite, portanto, reconstruir saberes, relações e atitudes através da pluralidade dessas diferenças.

Desta maneira, as reflexões que seguem, buscarão apresentar um breve contexto histórico do IFC Camboriú e examinar de que forma este campus tem atuado, tanto na formalização de documentos oficiais quanto nas políticas específicas e ações concretas, que visem o combate às violências de gênero e sexualidade.

5.1 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ: HISTÓRIA, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O IFC – Campus Camboriú, assim como todas as unidades de IFs pelo Brasil, apresenta condições favoráveis para, junto à comunidade acadêmica e dentro da sociedade em seu entorno, promover uma educação descolonizada.

A instituição apresenta um corpo docente e técnico altamente qualificado, possuindo a grande maioria de seus servidores titulação de mestres e ou doutores.

De acordo com o site do IFC campus Camboriú - IFC (2024), o atual campus Camboriú era conhecido como Colégio Agrícola de Camboriú - CAC até o final de 2008. Sua fundação ocorreu em 08 de abril de 1953, após um acordo entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina, que foi publicado no Diário Oficial da União em

15 de abril do mesmo ano. A Instituição iniciou suas atividades pedagógicas em 1962, oferecendo o Curso Ginásial Agrícola. Posteriormente, em 1965, foi criado o Curso Técnico em Agricultura, que passou a ser denominado Curso Técnico em Agropecuária em 1973.

Inicialmente, a escola foi gerenciada pela Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. Já a parte didático-pedagógica ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação (MEC). Em 25 de janeiro de 1968, o decreto 62.178 transferiu a gestão financeira e administrativa do Colégio para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que ficou responsável por ele através da Pró-Reitoria de Ensino, com atividades restritas ao ensino profissionalizante de segundo grau. Em 1990, o CAC passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao ensino médio.

Embora seja uma instituição com nome voltado à área agrícola, a partir de 2000, ela ampliou seus cursos para incluir áreas como Informática e Meio Ambiente. Em 2003, em resposta à demanda do mercado de trabalho local, começou a oferecer o Curso Técnico em Transações Imobiliárias. Da mesma forma, em 2008, introduziu o Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade. Em 2007, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Foi por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que o Colégio Agrícola de Camboriú - CAC se tornou um campus do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública do Ministério da Educação para que as escolas agrícolas se transformassem em Institutos Federais, permitindo assim que fossem oferecidos cursos superiores e pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), além, é claro, dos cursos de nível médio, pós-médio e proeja (formação de jovens e adultos).

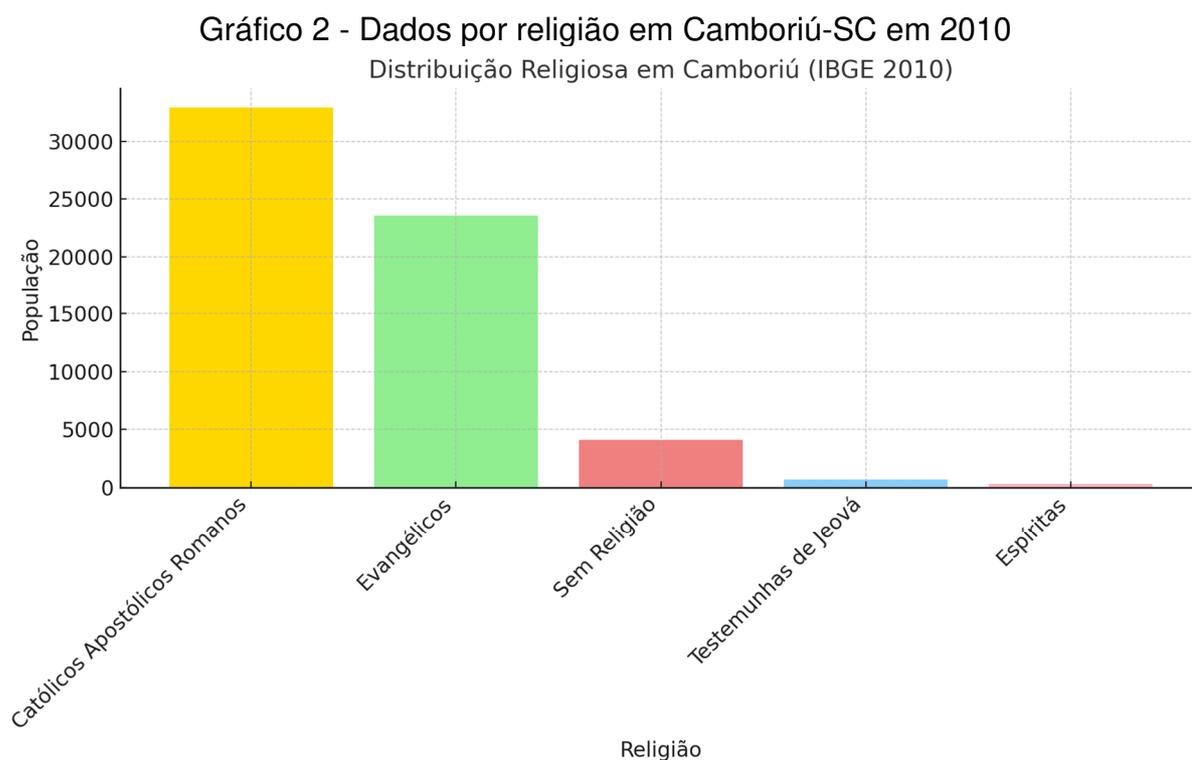
O IFC apresenta como missão, o oferecimento de uma educação profissional comprometida com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Em relação a sua visão, a instituição almeja ser reconhecida como referência em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco no mundo do trabalho e na formação de cidadãos críticos e conscientes.

O Campus Camboriú localiza-se na cidade de Camboriú, no vale do Itajaí. Possui um histórico que completa, em 2024, 71 anos de instituição de ensino. Antes de ser IFC, o atual campus foi um colégio de aplicação agrícola pertencente à UFSC.

Em 2022, a população da cidade de Camboriú, segundo estimativa do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2022), era de 103.074 habitantes.

Camboriú encontra-se atualmente em crescimento populacional, em parte motivado por habitantes que migraram para a região litorânea vindas de todas as partes do Brasil em busca de trabalho e, devido aos altos custos de moradia em cidades vizinhas, como Balneário Camboriú, estas pessoas optam por residir em Camboriú, onde encontram aluguéis mais baratos e valores de imóveis mais acessíveis comparado às cidades vizinhas.

Em relação à religião, os dados do IBGE de 2010 (censo mais recente sobre esses dados) apontam que Camboriú se apresenta da seguinte forma: 32919 são católicos apostólicos romanos, 23.588 evangélicos, 4104 sem religião, 697 testemunhas de Jeová e 317 espíritas, conforme gráfico abaixo.



Fonte: Dados extraídos da página oficial do IBGE (2010) - Gráfico criado pelo autor

Trata-se de uma cidade majoritariamente cristã, em que praticamente 84% da população se declara como católica ou evangélica.

Em termos econômicos, com relação ao trabalho e ao rendimento para o ano de 2021, o IBGE traz a seguinte informação sobre a cidade de Camboriú:

Em 2020, o salário médio mensal era de 2.2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 116 de 295 e 229 de 295, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1177 de 5570 e 1643 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 27.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 155 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 5090 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020).

Com a citação acima, entende-se que, em 2020, o salário médio das pessoas em Camboriú era equivalente a 2.2 salários mínimos. No entanto, somente 18% da população da cidade possuía um emprego formal. Por outro lado, apesar dessa informação parecer importante, aproximadamente 27,5% da população da cidade vive com apenas rendimentos em torno de meio salário mínimo. Em termos gerais, a cidade se encontra numa posição intermediária em relação ao estado e a nível nacional.

Ao examinar a estrutura social e econômica de Camboriú, é perceptível que o cenário atual da cidade reflete um processo de transformação que remonta às décadas anteriores. Para melhor entender o cenário dessas décadas que antecedem os dados atuais, apresenta-se o contexto a seguir.

Entre as décadas de 1950 e 1990, Camboriú se mostrava com grande potencial agrícola e foi nesse contexto que surgiu o então Colégio Agrícola de Camboriú (CAC). O CAC foi fundado em 08 de abril de 1953 após um acordo firmado entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina. Foi publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953, mas foi somente em 1962 que as atividades pedagógicas do Colégio Agrícola tiveram início.

A cidade e todo o seu entorno aos poucos foi crescendo e, com isso, aumentando a necessidade de mão de obra qualificada. Foi nesse contexto expansionista que o então CAC, no final de 2008 como já dito anteriormente, a partir da criação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, se transformou num campus do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública do Ministério da Educação e, então, se tornou um Instituto Federal. Atualmente, em 2023, o campus Camboriú apresenta a configuração apresentada no Quadro 5 em relação aos cursos que são oferecidos.

Quadro 5 - Cursos ofertados no Campus Camboriú

Curso	Nível de ensino
Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Mestrado Acadêmico em Educação (<i>Stricto Sensu</i>); - Pós-Graduação em Educação (<i>Lato Sensu</i>); - Pós-Graduação em Gestão e Negócios (<i>Lato Sensu</i>); - Pós-graduação em Treinador e Instrutor de Cães-Guia (<i>Lato Sensu</i>).
Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Bacharelado em Agronomia; - Bacharelado em Sistemas de Informação; - Licenciatura em Matemática; - Licenciatura em Pedagogia; - Tecnologia em Negócios Imobiliários; - Tecnologia em Sistemas para Internet (EaD) – ingressantes a partir de 2022; - Tecnologia em Sistemas para Internet (presencial).
Cursos Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Integrado ao Ensino Médio – Agropecuária; - Integrado ao Ensino Médio – Controle Ambiental; Integrado ao Ensino Médio – Hospedagem; - Integrado ao Ensino Médio – Informática; - Subsequente ao Ensino Médio – Defesa Civil (Presencial); - Subsequente ao Ensino Médio – Segurança do Trabalho; - Subsequente ao Ensino Médio – Transações Imobiliárias; - Subsequente ao Ensino Médio – Defesa Civil (EaD) – ingressantes a partir de 2022.
EJA/EPT - Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - EJA Agroindústria - EJA Agente de Higiene e Segurança do Trabalho.
Qualificação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Agente de proteção e defesa civil; - Auxiliar de apoio em educação especial; - Cuidador de idosos; - Desenhista de moda; - Educação e cultura para paz; - Formação de dupla usuário/cão-guia; - Gestão e operação de restaurantes e similares; - Gestão financeira e de capitais; - Ilustração mangá; - Jovem empreendedor IFC; - Libras básico; - Monitor de inclusão; - Noções Introdutórias em audiodescrição; - Recepção docente; - Suporte básico nas situações de urgências e emergências.

Fonte: Página oficial do IFC - Camboriú (acesso em 21 de dezembro de 2023).
Tabela elaborada pelo autor

Desta forma, o campus Camboriú deixou seu histórico de um pequeno campus voltado exclusivamente à agroindústria (antigo colégio agrícola) e se transformou em uma instituição plural.

Através de sua missão, o IFC busca “proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC/Cam, 2024).

Este campus é uma unidade de uma estrutura multicampi pertencente ao IFC, que por sua vez, é uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual, desde sua criação em 2008, constitui-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no país. Segundo Otranto (2010), os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais.

Os Institutos, assim como o IFC, organizam-se em uma estrutura multicampi, ou seja, suas unidades estão distribuídas em cidades de uma determinada região de abrangência. No caso do IFC, são 15 Campi, distribuídos no Estado de Santa Catarina.

Segundo Pacheco (2010),

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (Pacheco, 2010, p.13).

Atualmente, o IFC se apresenta dentro de uma configuração que abrange as seguintes cidades: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, conforme detalhamento no Quadro 6:

Quadro 6 - Cidades, campi e cursos ofertados no IFC

campus/cidade	cursos oferecidos/ médio	cursos oferecidos/pós médio	cursos oferecidos/ graduação	cursos oferecidos/ Pós-graduação
Abelardo Luz	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE	-	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.	-

	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM SEGURANÇA ALIMENTAR			
Araquari	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.	TÉCNICO EM AGRIMENSURA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO.	BACHARELADO EM AGRONOMIA; LICENCIATURA CIÊNCIAS AGRÍCOLA; BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA; LICENCIATURA EM QUÍMICA; TECNÓLOGO EM REDES DE COMPUTADORES; BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO.	MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA E AMBIENTE - STRICTO SENSU; MESTRADO EM PRODUÇÃO E SANIDADE ANIMAL - STRICTO SENSU (MESTRADO PROFISSIONAL)
Blumenau	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL	TÉCNICO EM MECÂNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM QUALIDADE SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO.	BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO; CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO; BACHAREL EM ENGENHARIA ELÉTRICA; LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.	MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - STRICTO SENSU (MESTRADO PROFISSIONAL).
Brusque	TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	TÉCNICO EM CERVEJARIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO;	LICENCIATURA EM QUÍMICA; TECNÓLOGO EM REDES DE COMPUTADORES.	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL - STRICTO SENSU (MESTRADO PROFISSIONAL)
Camboriú	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM HOSPEDAGEM INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM	TÉCNICO EM DEFESA CIVIL SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM TREINAMENTO E INSTRUÇÃO DE CÃES-GUIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO;	BACHARELADO EM AGRONOMIA; LICENCIATURA EM MATEMÁTICA; TECNÓLOGO EM NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS; LICENCIATURA EM PEDAGOGIA; BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO;	GESTÃO E NEGÓCIOS - LATO SENSU; MESTRADO EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU (ACADÊMICO).

	<p>INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.</p> <p>ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM AGENTE DE HIGIENE E SEGURANÇA TRABALHO.</p> <p>ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM AGENTE DE OBSERVAÇÃO DE SEGURANÇA.</p> <p>ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROINDÚSTRIA</p>	TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO.	TECNÓLOGO EM SISTEMAS PARA INTERNET (modalidades: à distância e presencial).	
Concórdia	<p>TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO;</p> <p>TÉCNICO EM ALIMENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO;</p> <p>TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.</p>		<p>BACHARELADO EM AGRONOMIA;</p> <p>BACHARELADO EM ENGENHARIA DE ALIMENTOS;</p> <p>LICENCIATURA EM FÍSICA;</p> <p>LICENCIATURA EM MATEMÁTICA;</p> <p>BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA.</p>	AGROECOLOGIA COM ÊNFASE EM AGROFLORESTA - <i>LATO SENSU</i> .
Fraiburgo	<p>TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.</p> <p>ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM OPERADOR DE COMPUTADOR</p>	<p>TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO;</p> <p>TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO.</p>	TECNÓLOGO EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS.	-
Ibirama	<p>TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO;</p> <p>TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO;</p>		TECNÓLOGO EM DESIGN DE MODA.	<p>EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE - <i>LATO SENSU</i>;</p> <p>MODA - <i>LATO SENSU</i></p>

	TÉCNICO EM VESTUÁRIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.			
Luzerna	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM MECÂNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO; ENGENHARIA MECÂNICA.	-
Rio do Sul	TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.	TÉCNICO EM AGRIMENSURA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM AGROECOLOGIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO;	BACHAREL EM AGRONOMIA; BACHAREL EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO; ENGENHARIA MECATRÔNICA; LICENCIATURA EM FÍSICA; LICENCIATURA EM MATEMÁTICA; LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.	-
Santa Rosa do Sul	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO	ENGENHARIA AGRÔNOMICA; ZOOTECNIA.	-
São Bento do Sul	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.	TÉCNICO EM DEFESA CIVIL SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM TREINAMENTO E INSTRUÇÃO DE CÃES-GUIA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO; ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO.	-
São Francisco do Sul	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO;	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO	Bacharelado em Engenharia Elétrica; TECNÓLOGO EM LOGÍSTICA; TECNÓLOGO EM REDES DE COMPUTADORES;	GESTÃO E NEGÓCIOS - LATO SENSU

	TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM AUXILIAR ADMINISTRATIVO			
Sombrio	- TÉCNICO EM HOSPEDAGEM INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; - TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; -TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ASSISTENTE ADMINISTRATIVO		GESTÃO DE TURISMO; LICENCIATURA EM MATEMÁTICA; REDES DE COMPUTADORES.	-
Videira	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ELETRÔNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO; TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO.	BACHAREL EM AGRONOMIA; BACHAREL EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO; BACHAREL EM ENGENHARIA ELÉTRICA; LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.	-

Fonte: Dados extraídos do sistema SIGAA do IFC em 15 janeiro de 2023. Tabela elaborada pelo autor

Ainda dentro dessa estrutura, os IFs assumem o papel de proporcionar à sociedade o tripé ensino, pesquisa e extensão da educação básica à pós-graduação,

com uma educação de qualidade, laica e socialmente referenciada sempre em unidade com a sociedade onde está inserido.

Para Pacheco (2010), os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. O mesmo autor observa que, para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. Segundo ele,

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (Pacheco, 2010, p. 14).

Otranto (2010), afirma que o Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. A autora é contundente ao afirmar que essa realidade está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental [...] (Otranto, 2010).

Desta forma, podemos esperar que os IFs promovam uma educação que se preocupe com a emancipação dos sujeitos e que seja protagonista no que tange à educação que liberta e que apresente resistência aos padrões hegemônicos que oprimem e excluem estudantes em todos os níveis.

Há sempre que se questionar de que forma estamos fazendo educação, como a escola está tratando os temas que tangem aos direitos humanos e à dignidade da pessoa, como por exemplo, sexualidade, gênero, raça, estrutura social, entre outros. Araújo, Cruz e Dantas (2018) questionam desde quando e como a escola trata dos temas da sexualidade nas aulas? Com quais objetivos? Essa é uma reflexão que deve ser feita no contexto da educação e quiçá, ir além desses questionamentos. Para as autoras acima, questionar por que a escola insiste em tratar os temas da sexualidade apenas em determinadas disciplinas e dentro de uma perspectiva naturalizante, normativa e reprodutiva, deve ser parte do trabalho de todos os docentes para não naturalizar preconceitos na educação, principalmente a LGBTfobia.

Temos que obter respostas para essas perguntas e, a partir das respostas, problematizar e oportunizar uma educação que não promova hegemonias em sua

estrutura. Uma educação descolonizada que dialogue com os saberes ancestrais e que respeite a diferença. Uma educação que seja crítica e antiracista. Assim, apesar da resistência e dos desafios que são impostos à educação brasileira e, em especial, aos temas tratados dentro de sala, é imperativa a não omissão frente aos mesmos.

O estado de Santa Catarina, onde o IFC está localizado, vem ganhando destaque nas mídias nacionais em tempos recentes e, ultimamente, está na vanguarda na tentativa de censura e de abafamento por parte do seu atual governo e de grande parte dos representantes legislativos, em relação à proibição da discussão desses temas nas escolas.

Recentemente, em 09 de fevereiro de 2023, o atual chefe do executivo no estado de Santa Catarina, assinou a Lei 18.637 que institui a chamada “Semana Escolar de Combate à Violência Institucional contra a Criança e ao Adolescente em Santa Catarina”. A lei determina que, anualmente, estudantes sejam informados e conheçam sobre o direito de liberdade de aprender conteúdo politicamente neutro, bem como sejam orientados sobre “atitudes a serem tomadas no caso de violação dos direitos”. Essa lei é travestida pelo inconstitucional projeto “escola sem partido” e proíbe, entre outras coisas, o uso da linguagem inclusiva, mesmo tendo o Supremo Tribunal Federal, como já dito anteriormente, em razão da ausência legislativa, declarado a inconstitucionalidade dessas e outras questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, como por exemplo, o caso da Lei municipal nº 1516, de 30 de junho de 2015, do município de Novo Gama, no estado de Goiás, que proibia o debate sobre diversidade sexual nas escolas. Precisou uma vez mais que o STF viesse a plenário e julgasse a inconstitucionalidade desta matéria.

Ainda em Santa Catarina, um dos estados mais bolsonaristas brasileiro, a tentativa de censura de alguns representantes municipais e estaduais segue em curso contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Recentemente, a prefeita de Rancho Queimado, cidade na serra catarinense, defendeu publicamente e com veemência o projeto que proíbe o uso da linguagem neutra inclusiva, apesar do Tribunal de Justiça de Santa Catarina ter declarado, em 2022, a inconstitucionalidade das leis de onze cidades do mesmo estado que tratavam também deste tema.

De todos os lados surgem ataques de grupos conservadores que buscam proibir discussões necessárias ao desenvolvimento humano, mesmo conscientes de que estão ferindo a Constituição e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. Buscam perpetuar o racismo institucional que subjuga e fere liberdades individuais.

Discursos inflamados de ódio contra a população LGBTQIA+ são cada vez mais comuns nas tribunas Federais, Estaduais e Municipais. Estes discursos tentam colocar os LGBTQIA+ como cidadãos e cidadãs de segunda categoria.

Tais discursos reverberam potencialmente nos ambientes escolares e a falta de formação para professores sobre esses temas, leva a aumentar o estigma e o preconceito. Em virtude deste cenário, verifica-se a importância do papel da escola nos processos formativos junto às/aos estudantes no Estado de Santa Catarina.

Assim, em relação à conjuntura atual, é evidente que a aprovação de uma lei como essa promulgada pelo governo do estado de Santa Catarina, sob o tema de combate à violência institucional contra crianças e adolescentes, é um esforço para esconder práticas que visam restringir e anular todo o debate e a formação crítica dentro das escolas. Essa lei, na verdade, ressuscita o inconstitucional projeto "Escola Sem Partido" e impede discussões fundamentais sobre diversidade, gênero e sexualidade, ignorando a importância de uma educação inclusiva e respeitosa às diferenças.

Os ataques frequentes de determinados grupos e políticos conservadores a temas como gênero, sexualidades e identidade de gênero, por exemplo, não apenas violam a Constituição, mas também perpetuam o racismo e a discriminação, enfraquecendo o papel da educação como um lugar para emancipação e desenvolvimento humano. A retórica inflamada contra os LGBTQIA+, em vários lugares, de poder é um sinal da intolerância e da tentativa de impor uma visão machista colonial. É, portanto, excludente sobre a sociedade, tratando esses indivíduos como cidadãos de segunda classe. Esse tipo de discurso marginaliza ainda mais grupos já vulneráveis e mantém estruturas de poder e opressão.

Dessarte, a importância da escola como um local de (in)formação é inegável em situações como essas. Persistir numa educação que invisibilize entre outros aspectos, o debate sobre gênero e sexualidades, agrava o estigma e o preconceito, limitando a possibilidade de uma educação que contribua para a construção de sociedades justas e equânimes. Por isso, o IFC em Santa Catarina, deve se opor à censura, lutar contra toda forma de colonialismo e, assim, proporcionar uma educação para a formação crítica das pessoas, questionando e desafiando as injustiças sociais. A escola deve ser um local onde os direitos humanos, a formação para a diversidade e o combate à violência seja um dos principais propósitos.

5.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO IFC

A educação, historicamente, sempre foi vista como um dos pilares fundamentais da sociedade, sendo ela responsável por formar indivíduos capazes de compreender e atuar no mundo em que vivem. No Brasil, isso é um grande desafio, uma vez que o país enfrenta grandes desafios na área educacional, como a desigualdade social, a falta de investimentos e a deficiência na formação de professores e, conseqüentemente, de estudantes.

É importante reconhecer que os documentos institucionais da educação se apresentam como ferramentas essenciais para orientar políticas públicas, práticas pedagógicas e a formação nas diversas áreas de formação. Esses documentos têm o objetivo de garantir a qualidade do ensino, definindo diretrizes, objetivos e metas que devem ser alcançadas em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Logo, são documentos que estabelecem diretrizes, normas e orientações, criados a partir de intensa discussão por especialistas e, conforme o documento norteador, em diálogo com a comunidade interna e externa.

A construção destes documentos ocorre num contexto de disputa política, ideológica e de interesses dos envolvidos, e, de modo geral, não se aprofunda em discussões que abrangem direitos de populações historicamente marginalizadas, temas estes comumente silenciados pelo preconceito. É importante compreender que os documentos institucionais estão atrelados e obedecem a normas maiores, determinadas em nível nacional, pelo Ministério da Educação (MEC).

Os documentos institucionais criados pelo MEC podem ser divididos em três categorias: leis educacionais, documentos curriculares e diretrizes pedagógicas.

Entre os principais documentos institucionais da educação no Brasil, destacam-se a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estes documentos determinam as bases legais para a educação no país. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é o documento que define as bases para a educação em todos os níveis e modalidades no Brasil. Essas leis são fundamentais para garantir a universalização do acesso à educação, à qualidade do ensino e à formação de cidadãos críticos e participativos.

Os documentos curriculares, por sua vez, são aqueles que definem os conteúdos e as competências que devem ser desenvolvidos em cada etapa da educação básica. Entre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990, que orientaram a prática pedagógica em todo o país. Hoje em dia, os PCNs foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora não trate explicitamente da palavra gênero, aborda o respeito às diferenças e à diversidade, além de definir as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

As diretrizes pedagógicas são documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas. Entre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que definem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada curso superior. As DCNs são fundamentais para garantir a qualidade dos cursos superiores no país e para assegurar que os formandos possam exercer suas profissões com competência e ética, além de garantir a inclusão de temas relacionados a direitos humanos, gênero, diversidade sexual, e igualdade racial no currículo escolar.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece como objetivo que a educação seja um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Não há menção explícita à palavra gênero nesse documento.

Já o currículo determina que a Educação Básica deve ter uma base nacional comum, com diretrizes curriculares nacionais para cada etapa, além de uma parte diversificada, que deve ser adaptada às peculiaridades locais e às necessidades dos estudantes.

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, sendo uma das prioridades na destinação de recursos públicos. Foi a partir dessa premissa que as leis, orientações, normas e políticas públicas da educação foram criadas, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência, o êxito e a qualidade do ensino para todos os cidadãos brasileiros.

Neste contexto, os documentos norteadores institucionais do IFC, tomando como base os documentos nacionais, visam orientar, dar embasamento, criar normas e políticas para uma educação pública de qualidade, gratuita, exitosa, laica, inclusiva e socialmente referenciada.

Na próxima seção será feita uma análise dos documentos institucionais do IFC, a fim de verificar como e se as questões de gênero e sexualidade aparecem nestes documentos. Os documentos basilares que serão analisados estão descritos no capítulo 5.2.1 “Caminhos metodológicos na análise dos documentos do IFC”, e serão analisados sob a perspectiva da análise documental de abordagem qualitativa do tipo analítica descritiva e interpretativa.

Assim, serão apresentados os caminhos metodológicos para a análise destes documentos. O histórico da resolução que trata das políticas de inclusão e diversidade no IFC será especialmente apresentado e debatido, uma vez que consiste no principal documento que se propõe a implementar ações que tratam de gênero e sexualidade na instituição. Em seguida será apresentada a análise dos demais documentos institucionais, com o propósito de embasar a discussão, além das entrevistas estruturadas que serão realizadas com estudantes do último ano das licenciaturas em Matemática e Pedagogia do campus Camboriú, por se tratar da formação inicial dos futuros docentes dessas áreas.

5.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a escolha dos documentos, foi definido como critério analisar aqueles que, na concepção do autor, deveriam apresentar elementos que trouxessem encaminhamentos que podem resultar em uma educação decolonial. Foram excluídos documentos de cunho administrativo e gerencial que não afetam diretamente o processo pedagógico. A base de dados utilizada foi a página de internet do IFC, que disponibiliza publicamente os documentos institucionais.

A partir da identificação dos documentos, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Resolução nº 33/2019 – Política de Inclusão e Diversidade do IFC, o Regulamento nº 20 de 11 de maio de 2022 do Núcleo Pedagógico (NUPE) -, a Resolução nº 005/2017 – Regulamento de Conduta Discente, a Resolução nº 22/2022 – Dispõe sobre a Política de Atendimento ao Estudante do Instituto Federal Catarinense, a Portaria Normativa nº 14/2021 – Utilização de banheiros, dormitórios, vestiários e demais espaços segregados por gênero de acordo com a identidade de gênero de cada pessoa, o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFC, a Política de Ingresso, a Organização Didática, o Regimento Geral, o Estatuto do IFC e Regulamentos para a reserva de

vagas para ingresso nos cursos, além dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática, únicos cursos de licenciatura do campus.

Para realizar a análise de documentos, foi utilizada a metodologia de análise bibliográfica de abordagem do tipo descritiva e interpretativa, utilizando principalmente autores como Godoy (1995) e Gil (2017).

Segundo Gil (2017), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas propostos. Em outras palavras, a pesquisa deve manter a credibilidade e autenticidade dos resultados, usando métodos e abordagens comprovadas. Em sua essência, a pesquisa é uma ferramenta fundamental para aprimorar o conhecimento, visto que permite a exploração e a investigação científica de fenômenos, e promove o entendimento e a resolução de diferentes questões. Ainda para Gil (2017, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]”, ou seja, essa compreensão enfatiza o papel da pesquisa como um meio de preencher lacunas no conhecimento e fornecer dados ou evidências que permitem a resolução de problemas complexos ou desconhecidos. O autor comenta ainda que “a pesquisa documental, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes” (Gil, 2017, p. 35)

Sobre esse tipo de pesquisa, Godoy (1995) faz a seguinte análise:

“Acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial” (Godoy, 1995, p. 21).

Desta forma, a pesquisa em questão, é vista como um método inovador que pode fornecer novas perspectivas e corroborar com novas pesquisas sobre o tema da tese. Isso posto, indica-se que a pesquisa pode descobrir aspectos e informações que outros métodos talvez não capturem com a mesma versatilidade ao usar documentos como fonte principal. Além disso, os documentos são considerados fontes de dados importantes para estudos qualitativos. Como eles podem fornecer informações específicas e detalhadas essenciais para a análise qualitativa, isso enfatiza a importância de considerá-los durante essa pesquisa.

De acordo com Gil (1995), a escolha de determinados documentos não é um processo acidental, mas ocorre em razão de aspectos importantes como concepções ou suposições.

Desta forma, para a análise dos documentos selecionados, foi realizada a leitura e uma busca pelos termos “gênero”, “sexualidade (s)”, “diversidade”, identidade de gênero, categoria de expressões constituidoras do objeto de pesquisa desta tese. A partir desta análise, foi efetuada uma avaliação do comprometimento e efetividade dos documentos selecionados em relação às temáticas de gênero e sexualidade, e uma síntese dos resultados, com o objetivo de identificar a relevância desta discussão para a instituição, a forma como a instituição se organiza para tratar esses temas e, conseqüentemente, para se transformar em uma instituição inclusiva, onde caibam todas as identidades e sexualidades.

A fim de desvendar como as abordagens tratam as questões de gênero e sexualidade, esta pesquisa realizou uma análise minuciosa e sistemática dos documentos institucionais.

A contribuição do estudo é importante para a discussão, na medida em que é necessário assegurar que as políticas e ações educacionais possibilitem a promoção, a equidade e o combate às desigualdades, reforçando o papel da educação como um meio de transformação social. Sendo assim, o estudo realizado é importante para o debate acadêmico e institucional, pois trata da necessidade de garantir que as políticas e iniciativas educacionais promovam a equidade dentro da perspectiva decolonial, por conseguinte, diversa e inclusiva.

5.4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A resolução 33/2019 do Instituto Federal Catarinense de 27 de junho de 2019, que trata da Política de Inclusão e Diversidade, reformulada pela Resolução 6/2024, é um conjunto de diretrizes que orientam as ações voltadas à promoção da inclusão, da diversidade e dos direitos humanos. Essa política tem como objetivo fornecer o acompanhamento e suporte à comunidade acadêmica no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, bem como as necessidades específicas e outras características individuais, coletivas e sociais. Através dessa política, o IFC busca garantir o acesso e a permanência de todas/os as/os estudantes, independentemente de sua identidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade

e necessidades específicas. Objetiva-se que, desta forma, a instituição crie um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, onde a diversidade seja respeitada e valorizada.

Para atender a estes objetivos a resolução estabelece como princípios, em seu artigo 2:

“o compromisso com os direitos humanos e a cidadania, a equidade nas condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo preservando e promovendo o respeito à diversidade em todos os seus matizes, a defesa e compromisso com a justiça social e combate à todas as formas de preconceito e a defesa de uma instituição inclusiva e diversa” (IFC, 2019, p.1).

Para além desses princípios que norteiam a resolução, o propósito da Política de Inclusão e Diversidade do IFC é fomentar a inclusão, o reconhecimento da diversidade e a proteção aos direitos humanos no âmbito da instituição, com o objetivo de construir uma organização inclusiva, fundamentada em valores democráticos e éticos (IFC, 2019, p. 1).

No contexto desta resolução, foram criados os núcleos de Inclusão e Diversidade do IFC, a saber: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES).

Conforme a resolução, estes núcleos apresentam a seguinte estrutura:

Art. 6º A Política de Inclusão e Diversidade se concretiza e se organiza pelas seguintes instâncias no âmbito das unidades do IFC (em cada campus e na Reitoria): I - Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI); II - Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); III - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidades (NEGES); Parágrafo único. É facultativo aos campi e à Reitoria, respeitando suas especificidades, a formação de outros núcleos inclusivos, conforme disposto no Art 42 (IFC, 2024).

Ao apresentar o NEABI, a resolução do artigo 13 explica que este está voltado ao fomento de estudos das questões étnico-raciais e ao desenvolvimento de ações de valorização das identidades afrodescendentes e indígena. Além disso, estão entre suas atribuições algumas questões como:

“Articular e promover ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; Sensibilizar a comunidade do campus e da Reitoria por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto às questões étnico-raciais; Assessorar e prestar consultoria às instâncias e setores do IFC em situações

ou casos que envolvam essas temáticas e Promover ações em parceria com os núcleos inclusivos relacionados à promoção da inclusão, diversidade e o respeito aos direitos humanos entre outras coisas” (IFC, 2024, p. 4-5).

Estratégias como essas podem garantir que tais ações sejam traduzidas em transformações concretas, especialmente no âmbito acadêmico.

O NAPNE, Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas, tem como uma de suas finalidades, fomentar estudos de questões que dizem respeito “à inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, e para o desenvolvimento de ações de inclusão e quebra de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação, tecnológicas e, especialmente, atitudinais” (IFC, 2024, p. 6). Sobre as atribuições desse núcleo, destacam-se especialmente:

“Articular e promover ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos de pessoas com deficiência e necessidades específicas, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa, inovação e extensão; Sensibilizar a comunidade do campus e da Reitoria, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação, tecnológicas e atitudinais, bem como o combate ao capacitismo; assessorar e prestar consultoria às instâncias e setores do IFC em situações ou casos que envolvam as temáticas de abrangência do núcleo; Promover ações em parceria com os núcleos inclusivos relacionados à promoção da inclusão, diversidade e o respeito aos direitos humanos de modo interseccionado; Propor, promover e executar programas de formação continuada para a comunidade escolar e da região de abrangência e ações de capacitação para servidores/as sobre a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas”, entre outras coisas (IFC, 2024, p. 6).

Além disso, nessa mesma resolução, é evidenciada a criação do Núcleo de Estudos da Pessoa Idosa (NEPI), porém o mesmo é de criação facultativa e está voltado para o fomento de estudos das questões relativas à área da Gerontologia, de desenvolvimento de ações de inclusão e de ensino às pessoas idosas. Entre algumas das atribuições desse núcleo estão:

“Desenvolver ações de implementação de políticas públicas de inclusão das pessoas idosas, conforme as demandas existentes na região de abrangência; Articular e promover ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos das pessoas idosas, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; Sensibilizar a comunidade do campus, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões sobre a temática, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas; Participar dos processos de construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do IFC, a fim de garantir que a temática da inclusão de pessoas idosas seja contemplada nos cursos ofertados no IFC e propor a articulação e convivência das pessoas idosas com estudantes do ensino médio, a fim de trocar experiências nas diferentes fases da vida” entre outras coisas (IFC, 2024, p. 9-10).

Discutir esses temas relacionados à pessoa idosa, no âmbito IFC, é essencial para promover uma educação inclusiva e formar uma consciência coletiva sobre os desafios do envelhecimento na sociedade contemporânea.

Como nesta tese nosso objetivo principal é a discussão das questões de gênero e sexualidade no âmbito do IFC, apresentaremos abaixo esse debate com foco nessa relação com as políticas de inclusão e diversidade da instituição.

O Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade é, sem dúvida, uma importante ferramenta de resistência e de luta por uma educação mais justa, descolonizada e contra-hegemônica. Ele contribui para a promoção do respeito aos direitos humanos e para a construção de uma sociedade que valorize e respeite a diversidade em todas as suas dimensões, sem opressões e discriminações. Assim como no NEGES, os demais núcleos, além de possuírem representatividade de discentes e servidores do IFC, permitem que pessoas da comunidade externa participem de grupos e associações, entre outros, que discutam e promovam essas diferentes temáticas na sociedade. A Resolução 06/2024, em seu artigo 18, define o Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES) da seguinte forma:

“O Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidades (Neges) é voltado para o fomento a estudos das questões relativas à temática de gênero, identidade de gênero e sexualidades, o desenvolvimento de ações de combate ao preconceito no âmbito da Instituição e em suas relações com a comunidade externa, e a promoção do acesso e permanência de pessoas minorizadas devido à orientação sexual e identidade de gênero” (IFC, 2024, p. 8).

Desta forma, o NEGES é responsável pelo desenvolvimento de ações que visam combater o preconceito em todas as suas formas, incentivando e promovendo o respeito às diferenças, à diversidade e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, garante que esses grupos invisibilizados, que enfrentam desigualdades em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero, tenham acesso a uma educação de qualidade, socialmente referenciada e possam permanecer na instituição de forma segura e respeitosa.

Por isso, esse núcleo é um importante espaço acadêmico dedicado à equidade entre todos e todas, permitindo a reflexão, organização e promoção de políticas inclusivas e de diversidade, por meio do debate sério, reflexivo e propositivo sobre as questões de gênero e sexualidade. É um espaço onde as diferenças (quaisquer que sejam), são acolhidas e respeitadas. Ademais, consiste em um grupo aberto a estudantes e servidores do IFC que queiram participar.

O papel da equidade no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade, é criar formas efetivas de justiça e promover uma educação que não corrobore com a opressão e a discriminação. Nesse contexto, a equidade pode ser entendida como

[...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (Sposati, 2002, p. 5).

O IFC, de forma geral, como instituição de ensino, tem procurado criar e promover políticas que busquem, valorizem e tornem efetivas algumas ações sobre a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças. Mas, na prática, no que isso se traduz? Quais ações estão realmente presentes? Ações que promovam a equidade, o respeito às diferenças, através de uma educação não machista, não sexista, não misógina e não homotransfóbica, e que vão além currículo.

Esta resolução procura ser um instrumento que venha ao encontro destas indagações e se constitui como um importante instrumento para a implementação de ações concretas e efetivas para a promoção de uma educação nessa perspectiva decolonial. Algumas ações como propor a discussão e inclusão desses temas nos PPCs de curso, eventos que promovam esse debate entre a comunidade discente e de servidores, acompanhamento e assessoramento junto ao NUPE para a garantia de que esses temas sejam incluídos nas formações acadêmicas de estudantes e servidores entre outras coisas, contribuirão para essa efetivação do combate ao preconceito e da invisibilidade desses grupos.

Para compreender o histórico de criação desta resolução, voltamos a 2017, quando gestores do Instituto Federal Catarinense realizavam visitas itinerantes nos campi, a fim de apresentar um balanço dos trabalhos desenvolvidos pela reitoria e também para dialogar com a comunidade do IFC, ouvindo demandas para a elaboração de estratégias e objetivando um melhor desenvolvimento da instituição. Em uma destas visitas surgiu a ideia de iniciarmos as primeiras discussões sobre gênero e sexualidade de forma institucional. Assim, aproveitando a visita da Reitora Sônia Regina de Souza Fernandes ao campus Camboriú, foi entregue em mãos um pedido sobre a necessidade de um núcleo que debatesse a criação de possíveis

políticas que abordassem questões de gênero e sexualidade na instituição. Em 21 de novembro deste mesmo ano, a reitoria do IFC enviou um memorando à Direção de pesquisa, ensino e extensão do referido campus, solicitando a indicação do nome de dois servidores para comporem o Grupo de Trabalho (GT), que daria início à Política de Inclusão e Diversidade do IFC. Um desses nomes era para representar as discussões de criação e normatização do futuro núcleo de gênero e sexualidade, e o outro, iria compor as discussões e normatização para a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

No dia 20 de fevereiro de 2018, recebi o convite da Coordenadora-Geral de Políticas e Programas Estudantis Substituta e da Pró-Reitora Ensino do IFC, para coordenar os trabalhos do GT que estruturaria as Políticas de Inclusão e Diversidade do IFC.

Em 13 de abril de 2018 ocorreu a primeira reunião presencial na reitoria do IFC em Blumenau para alinhamento de calendário e organização do GT.

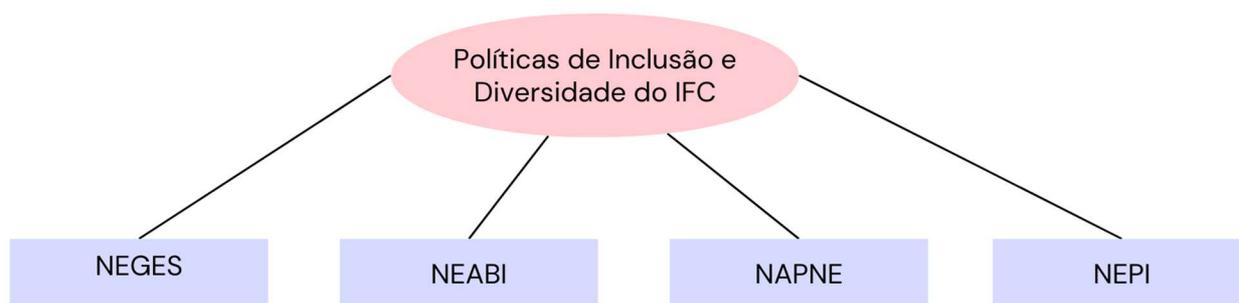
Após inúmeras reuniões, onlines e presenciais, deu-se início a construção das Políticas Institucionais de Diversidade e Inclusão no IFC.

É importante recordar o contexto que se apresentava o cenário de construção das políticas institucionais que tratam dessa temática, especialmente no âmbito de uma região absolutamente conservadora como o estado de Santa Catarina. No entanto, calçamos os sapatos da coragem, da luta e do desejo de pensarmos uma educação plural que incluísse todas as pessoas, e foi dado início a construção dessas políticas. Contribuíram na formulação dessa resolução, docentes e servidores técnicos administrativos de diferentes campi do IFC. Além disso, a pró-reitoria de ensino da instituição esteve diretamente envolvida.

A resolução, após ser concluída, foi apresentada para apreciação dos colegiados superiores, tendo sua aprovação final pelo Conselho Superior (CONSUPER) do IFC. Em razão disso é que essa resolução na sua essência, se constitui na representação destes diferentes núcleos dos campi e reitoria do IFC, onde se instituíram os núcleos locais que, por sua vez, convergem para o núcleo institucional, presente na reitoria.

Segue abaixo a Figura 1, que mostra como se dá essa composição:

Figura 1 - Núcleos inclusivos ligados às Políticas de Inclusão e Diversidade do IFC



Fonte: Elaborado pelo autor

É importante refletir que, os núcleos de gênero e sexualidade visam a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Esses núcleos são, entre outras coisas, espaços de acolhimento, discussão e reflexão sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade e, desta forma, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao pensar em um projeto como esse, nos coube, durante as discussões do grupo de trabalho para a apresentação dessas políticas, ir aos poucos pensando como se daria o cumprimento dos seus objetivos. Um dos principais objetivos do núcleo de gênero e sexualidade, entre tantos outros, é oferecer suporte e orientação para as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades de gênero e sexualidade). Isso porque esses grupos costumam ser alvo de discriminação, violência e preconceito em diversos âmbitos da sociedade, incluindo o ambiente acadêmico que, muitas vezes, não se furta na reprodução de estereótipos e preconceitos. Portanto, era fundamental que uma instituição como o IFC, possibilitasse espaços seguros e acolhedores para essas pessoas, onde elas pudessem se expressar livremente e encontrar apoio emocional e psicológico. Essa ideia embasou o texto da resolução.

Além do mencionado anteriormente, os núcleos de gênero e sexualidade também devem desempenhar um papel fundamental na conscientização e educação da comunidade acadêmica sobre essas questões. Por meio de palestras, debates, workshops e outras atividades, esses grupos podem contribuir para a desconstrução de preconceitos e discriminações relacionadas a esse tema, além de promover a compreensão e convívio com toda e qualquer forma de ser.

Dado que a ideia era pensar em um núcleo que incluísse em sua essência estudos na área de gênero e sexualidade, pensou-se então que uma de suas funções

é a de produção e divulgação de conhecimentos sobre as temáticas abordadas. Cabe ressaltar que os estudos de gênero e sexualidade são áreas de pesquisa em constante desenvolvimento, e é importante que as instituições de ensino, ofereçam suporte e incentivos também para a produção e a divulgação de trabalhos acadêmicos nesses campos. A existência de núcleos especializados pode favorecer a criação de redes de pesquisadores e pesquisadoras, além de estimular o intercâmbio de ideias, bem como a produção de conhecimentos relevantes para a sociedade como um todo.

Diferentes autoras/es têm contribuído para o debate de gênero e sexualidade(s), trazendo novas perspectivas e abordagens para compreender as dinâmicas de poder e sua relação com tais questões. Uma delas é Guacira Lopes Louro, que, em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, apresenta uma análise bastante pertinente e crítica sobre a forma como a escola trata a questão do gênero e da sexualidade. A autora argumenta que a escola reproduz e reforça as normas de gênero e sexualidade dominantes na sociedade, o que exclui e marginaliza grupos que não se encaixam nessas normas (Louro, 1997, p. 32). É preciso transgredir a norma, os padrões estabelecidos.

Carvalho (2022), em uma de suas reflexões, diz que:

“Questionar os discursos sobre Gênero – Corpo – Sexualidade – Diferença como dispositivos pedagógicos ou como processos de subjetivação e construção de subjetividades – e compreendê-los junto aos processos histórico-políticos do país –, é um exercício genealógico para também pensar as insurgências, memórias, lutas sociais e curriculares e o ativismo das pessoas que dão peso à outridade e desestabilizam os padrões vigentes” (Carvalho, 2022, p. 7).

Para a autora, é importante entender que essas construções estão enraizadas em fatores sociais e de poder. Elas delineiam a forma como as identidades são entendidas, especialmente as historicamente excluídas.

Seffner afirma que “a experiência escolar precisa ser pensada em conexão entre a oportunidade de alfabetização científica e a oportunidade de educação para as relações sociais” (Seffner, 2020, p. 87). O autor segue nesse pensamento e argumenta que, neste contexto, “interessam as relações sociais onde os marcadores de gênero e sexualidade entram em ação” (Seffner, 2020, p. 87).

Além disso, ele destaca que a escola deve investir numa educação para as relações de gênero e sexualidade que se pautem pelas convicções republicanas. Em outras palavras, isso significa que a educação precisa promover a igualdade, justiça

e respeito aos direitos de todas as pessoas, incluindo a identidade de gênero e orientação sexual. Cabe destacar a importância da educação nesse processo da promoção da abordagem crítica e reflexiva, na valorização da diversidade e do respeito às diferenças de gênero e sexualidade. Para o autor, discutir essas questões contribui inclusive para que as pessoas desenvolvam um pensamento crítico e emancipatório em relação a sua própria sexualidade e às normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade.

Porém, o debate sobre a inclusão dessas políticas no currículo escolar é, geralmente, bastante intenso e gera posicionamentos distintos dentro da própria instituição e de diferentes setores da sociedade. Ocorreram situações durante a formulação das políticas, onde servidores do IFC, em reuniões para apresentação da ainda minuta dessas mesmas políticas, comentavam que não eram necessárias políticas específicas para abordar o tema de gênero e sexualidade(s), por se tratar de algo que deve estar restrito ao ambiente familiar, cabendo aos pais a decisão de falar ou não sobre temas como esses.

Mesmo diante de algumas resistências e após intenso trabalho institucional, aprovou-se a resolução na certeza de que tais políticas hoje são vistas, de forma geral, como uma forma de combater a violência e a discriminação contra estes grupos vulneráveis, especialmente as pessoas LGBTQIA+ e pessoas pretas, pessoas com necessidades específicas, além de promover a igualdade de gênero e a diversidade sexual.

Os núcleos de gênero e sexualidade surgem como uma possibilidade de preencher uma lacuna no campo da educação, especialmente no âmbito do IFC, pelo fato de que a educação foi, historicamente, marcada por uma visão binária e heteronormativa de gênero e sexualidade. Essas políticas são uma tentativa de iniciar um movimento no IFC, a fim de preencher essa lacuna, induzindo e propondo a implementação dessas discussões nos currículos dentro e fora da sala de aula.

Os núcleos de gênero e sexualidade dentro do IFC também enfrentam diversos desafios para se manterem na sua proposta. Situações como a falta de recursos financeiros para o fomento de formações específicas com pesquisadores da área, campanhas de conscientização, participação em congressos e eventos, divulgação de material impresso ou audiovisual, a falta de uma carga horária maior para os diferentes participantes (não só para coordenação dos núcleos) para planejamentos e ações, barreiras para a inclusão dessas temáticas nos currículos dos

diferentes cursos e disciplinas, além da resistência de setores conservadores da sociedade que veem a inclusão dessas políticas de gênero e sexualidade como uma ameaça aos “valores” familiares e religiosos, entre outros tantos desafios. Carvalho, 2022, p. 3) diz que “para as ideologias da nova direita, os valores naturais estão sendo alijados e as autoridades tradicionais (família, Estado, linguagem, escola, sistema de leis) são erodidas em suas essências”. Isso só mostra uma realidade que se impõe e uma série de limitações que insistem em persistir. Desejam a todo custo comprometer as discussões em torno desses temas e, conseqüentemente, o total desenvolvimento dos núcleos de gênero e sexualidade no âmbito da educação.

No entanto, mesmo em meio a tantos desafios, no decorrer da estruturação dessas políticas, seria importante pensar em algumas práticas colaborativas e em como estes núcleos poderiam contribuir em relação à elaboração dos currículos e dos documentos institucionais do IFC. Saliencia-se que a presença de tais núcleos, por meio de assessoramento e proposições, pode contribuir para a ampliação da discussão e reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade em diversas disciplinas do currículo, permitindo que os estudantes tenham acesso a informações mais abrangentes e atualizadas sobre esses temas, incluindo-as de forma transversal, ou seja, de maneira integrada a todas as disciplinas.

Além disso, a instituição, via campi, poderia facilitar e criar, espaços e momentos específicos de diálogos, onde os diferentes núcleos pudessem, em conjunto, organizar estratégias para a promoção dessas temáticas para toda a comunidade acadêmica. Isso contribuiria, entre outras coisas, para o melhor resultado da atuação dos núcleos dentro do IFC e possibilitaria, inclusive, um trabalho mais individualizado junto aos cursos de cada campi, discutindo e apresentando propostas de inserções nas diferentes disciplinas. A organização dos núcleos no momento da sua criação, tal como está apresentada na resolução, foi pensada para que essa articulação pudesse incluir novas abordagens e problematizações. O NEGES, por exemplo, foi desenvolvido para discutir as diferentes abordagens sobre as questões de gênero e sexualidade além, é claro, de oferecer uma formação integral e não reprodutora das hegemonias que, em diferentes momentos, são reiteradas nos processos educacionais.

Silva e Pereira (2018) expressam que esse colonialismo do Norte sobre o Sul Global se concentra no campo das ideias e deixou sequelas que se mantêm fortes até os dias de hoje. Por isso, reforçamos a necessidade de participação desses núcleos

na elaboração dos currículos da instituição, onde esses diferentes temas abordados pela política institucional de diversidade e inclusão, se façam presentes.

Os mesmos autores citados acima, reforçam a ideia de que “a supremacia do conhecimento científico em relação aos demais saberes tem como resultado a supressão e, em muitos casos, a extinção de conhecimentos que não estejam dentro dos esquemas, métodos e regras propostos pela ciência moderna (Silva; Pereira, 2018, p. 188).

Entende-se, assim, que essa resolução é, sem dúvida, uma forma de resistência dentro da instituição. Compreender a sua importância, discutindo-a e implementando-a dentro da realidade na qual estamos inseridos, é lutar para não se reproduzirem as hegemonias normatizadoras em relação ao gênero e a(s) sexualidade(s) dentro do IFC.

5.5 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFC: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE(S)

Documentos norteadores, são essenciais para orientar a organização e procedimentos das instituições educacionais, pois servem como diretrizes para as atividades pedagógicas, administrativas e institucionais. Na seção anterior, foi apresentado e discutido o principal documento do IFC para as questões de gênero e sexualidade: a Resolução 33/2019, revisada pela Resolução 6/2024. No entanto, é importante considerar que, para a concreta efetividade desta resolução, as questões de gênero e sexualidade não podem estar limitadas a ela, mas devem estar presentes em todos os documentos institucionais que são comprometidos com a formação dos estudantes. Tais documentos são importantes pois apresentam a missão, visão, valores e objetivos estratégicos dessa instituição de ensino. Permitem, ainda, que a instituição esteja alinhada com as normas e diretrizes da educação nacional, bem como com as demandas da sociedade contemporânea. São também a representação dos compromissos éticos e educacionais que norteiam o IFC como instituição pública de ensino, pesquisa e extensão.

Nesta tese, serão analisados, ao longo desta investigação, aqueles documentos que são tidos como fundamentais para a formação das/dos estudantes, considerando sua natureza e finalidade.

No quadro 6, apresentamos os documentos institucionais que compõem a estrutura normatizadora do IFC e que consideramos como importantes para a formação dos estudantes. Esses documentos foram analisados sempre com os buscadores “gênero e sexualidade(s)”, a fim de observar e discutir se/e como estas normas contemplam as discussões de gênero e sexualidade. Os resultados da análise foram compilados no Quadro 7, no qual se destacam os parágrafos em que os descritores gênero e sexualidade foram encontrados.

Quadro 7 - Documentos institucionais do IFC e resultado da pesquisa nestes documentos sobre gênero e sexualidade

Documento	Título	Campo	Descritores: gênero e sexualidade
Resolução nº 005/2017	Institui o Regulamento da Conduta Discente	Capítulo I - Art. 5º - Com base na finalidade educacional do IFC, a aplicação deste Regulamento adotará como diretrizes norteadoras a ética e a transparência, com vistas a promover:	A superação do preconceito racial, social, de gênero, de credo ou orientação sexual.
		Capítulo III - Art. 11º Constituem direitos dos(as) discentes:	Ter sua integridade física, psicológica, intelectual, moral, étnica, de crença, de gênero e de arbítrio respeitada em qualquer ambiente físico ou virtual que esteja vinculado ao IFC;
		Capítulo IV - Art. 12º - Constituem deveres dos discentes:	Respeitar a integridade física, moral, étnica, morfológica, de crença, de gênero e de arbítrio dos(as) discentes, dos(as) servidores(as), dos(as) prestadores(as) de serviço e dos(as) visitantes do IFC, tratando todos(as) com sociabilidade, igualdade e equidade em qualquer

			ambiente físico ou virtual que esteja vinculado ao IFC;
		Capítulo III - Art. 21- São considerados infrações os seguintes comportamentos:	Praticar, induzir ou incitar, por qualquer meio, a discriminação ou o preconceito relativo a gênero, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, procedência, situação econômica, deficiência ou necessidades específicas, crenças, origem social, ou de qualquer outra ordem.
Regimento Geral do IFC/2018	Institui o Regimento Geral do IFC	Art. 81 - Compete à Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis	Promover a elaboração, a implementação e o aperfeiçoamento da política de inclusão, visando combater os efeitos da exclusão, seja por motivos religiosos, políticos, econômicos, de saúde, etnia, cor de pele, raça, deficiência, necessidades específicas, gênero, orientação sexual, faixa etária, dentre outros, em todos os níveis e todas as modalidades de ensino
Estatuto do IFC	Institui o Estatuto do IFC	-	Não foram encontrados os descritores de busca "gênero e sexualidade(s)" no Estatuto do IFC em vigência.
Resolução nº 020/2019: Plano estratégico Institucional	Institui o Plano estratégico Institucional para a Permanência e o Êxito dos estudantes do Instituto Federal	-	Não foram encontrados os descritores de busca "gênero e sexualidade(s)" no Plano Estratégico Institucional em vigência.

	Catarinense 2019 – 2021 - Prorrogado pelo Consuper até 2023.		
-	Planejamento Estratégico Institucional (PEI)	-	Esse documento não está mais em vigência.
Resolução nº 10/2021	Organização Didática dos Cursos do IFC	Art. 422 - Dispõe sobre o uso do nome social	Nome social é o modo como a pessoa é reconhecida, identificada e denominada na sua comunidade e no meio social, uma vez que o nome oficial não reflete sua identidade de gênero. O descritor “sexualidade”(s), não aparece em nenhum momento no documento.
Portaria Normativa nº 14/2021	Dispõe sobre a utilização de banheiros, dormitórios, vestiários e demais espaços segregados por gênero de acordo com a identidade de gênero de cada pessoa	Art. 1º	Deve-se garantir o uso de espaços segregados por gênero, tais como banheiros, vestiários e dormitórios, de acordo com a identidade de gênero com a qual a pessoa se identifica. § 1º São vedados constrangimentos de qualquer natureza e restrições de cunho discriminatório.
		Art. 2º	O IFC deve promover ações de ensino, pesquisa e extensão que favoreçam a cultura de respeito à diversidade na instituição e que esclareçam a comunidade acadêmica quanto à temática de identidade de

			gênero, contribuindo para a superação de preconceitos.
		Art. 3º	Estarão sujeitos a sanções administrativas estudantes e servidores que praticarem atos e restrições de cunho discriminatório relativos à identidade de gênero, observadas as graduações previstas no Regulamento Disciplinar Discente do IFC e na Lei nº 8.112/1990 e outras normativas vigentes.
Resolução nº 023 Consuper/2022	Dispõe sobre a Política de Atendimento ao Estudante do IFC	Art. 9º: Inclusão e Diversidade	Art. 9º À Política de Inclusão e Diversidade do IFC cabe orientar, acompanhar e oferecer suporte à comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas e/ou de outras características individuais, coletivas e sociais.
		Art. 10: Inclusão e Diversidade	A instituição de espaços para sensibilização, discussão e incentivo à cultura da inclusão, dá-se, nos campi e na reitoria, através dos seguintes núcleos inclusivos: I - Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); II - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES); III - Núcleo de Estudos

			Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI). Parágrafo único. É facultativo aos campi e à Reitoria, respeitando suas especificidades, a formação de outros núcleos inclusivos.
Resolução nº 47/2022	Dispõe sobre o regulamento para reserva de vagas para ingresso nos cursos de pós-graduação lato sensu e nos programas de pós-graduação stricto sensu para negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas trans (travestis, transgêneros e não-binárias) e pessoas com deficiência, no âmbito do IFC	Art. 1 - Disposições Gerais	Os cursos de pós-graduação lato sensu e os programas de pós-graduação stricto sensu do IFC, vigentes e que vierem a ser aprovados, deverão estabelecer reserva de vagas para negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas trans (travestis, transgêneros e não-binárias) e pessoas com deficiência, em seus processos seletivos de ingresso, observadas as peculiaridades de cada área e curso. Parágrafo único. É facultado aos cursos de pós-graduação lato sensu e aos programas de pós-graduação stricto sensu do IFC atender, por meio de reserva de vagas, a outros grupos sociais que se encontram em condições de desigualdade de oportunidades nos processos seletivos devido à materialização histórica e cultural de processos de exclusão social.
Portaria Normativa	Instituiu a regulamentação	-	Não foram encontrados os descritores de busca

nº5 / 2023	do processo de Ingresso Discente dos Cursos Técnicos e de Graduação do Instituto Federal Catarinense - IFC.		“gênero e sexualidade(s)” no Plano Estratégico Institucional em vigência.
------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se, novamente, que os documentos norteadores de uma instituição desempenham um papel fundamental na orientação das práticas formativas e na concepção de uma escola comprometida com a equidade, a justiça social e formação integral das/dos estudantes. Em uma perspectiva decolonial, esses documentos não só proporcionam regulamentos para o bom funcionamento da instituição, mas também são excelentes ferramentas para combater estruturas de poder que insistem na manutenção de diferentes colonialidades.

É necessário levantar algumas questões importantes sobre os documentos descritos no Quadro 6. Em alguns deles e em diferentes lugares, não foi possível encontrar os descritores “gênero e sexualidade(s)”. Estes documentos são: O Estatuto do IFC, o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito e a Regulamentação do Processo de Ingresso das/dos estudantes.

O Estatuto no seu artigo 3 descreve que o IFC tem o compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, o meio ambiente, a transparência e a gestão democrática. No entanto, em todo o documento, não há nenhuma menção de que a instituição deva zelar pela inclusão e diversidade, sendo estas, alguns dos princípios descritos no PDI e com uma resolução própria que abarque essas questões. Expressões como gênero e sexualidade, não aparecem no documento.

Em relação ao Plano Estratégico Institucional para a Permanência e o Êxito dos estudantes do IFC não foram encontrados os descritores “gênero e sexualidade(s)”. Isso apresenta a concepção de que essa omissão pode levar à falta de ações concretas em torno desse debate, corroborando com a invisibilidade e a perpetuação de colonialidades no ambiente escolar.

O documento sobre permanência e êxito fez um levantamento das causas de evasão no IFC através do RACI - Registro Acadêmico e Cadastro Institucional, porém

não aparecem no resultado do levantamento questões relacionadas ao gênero, identidade de gênero e sexualidade como motivo da evasão, inviabilizando ainda mais estudantes LGBTQIA+. Essa ausência pode ser visualizada nas perguntas aplicadas nos questionários, referentes à desistência das/dos estudantes.

Identificou-se um formulário disponível nas páginas dos RACI dos campi. No Quadro 8 encontram-se as opções presentes no formulário.

Quadro 8 - Opções de motivos da desistência das/dos estudantes no formulário de cancelamento do vínculo de matrícula - RACI/2024

Opções de motivos da desistência das/dos estudantes no formulário de cancelamento do vínculo de matrícula - RACI/2024
- Localização do campus / Mudança de endereço
- Questões familiares
- Problemas de saúde
- Dificuldade financeira
- Incompatibilidade de horários
- Insatisfação com a infraestrutura do curso ou do campus
- Não se adaptou ao ambiente/rotina da instituição
- Baixo rendimento / Dificuldade de aprendizagem
- Insatisfação com a didática dos professores/curso
- Não se identificou com o perfil do curso
- Outro motivo:

Fonte: Informações extraídas do formulário de desistência de cursos do IFC.
Elaborado pelo autor

Ao analisar o documento sobre permanência e êxito do campus Camboriú, se desprende a ideia de que o RACI apresenta como proposta de estratégia de intervenção futura, melhorar a descrição do motivo da desistência ou do trancamento das/dos estudantes e ainda promover pesquisas sobre os motivos da evasão e do trancamento, uma vez que dá a entender que este instrumento não é suficiente para verificação em relação à evasão, demonstrando, nesse momento, fragilidade na qualidade das informações sobre os motivos da evasão escolar no IFC. Um aspecto que chama a atenção, é a falta de diálogo com os núcleos inclusivos (NEGES, NEABI, NAPNE, NEPI) do campus, visto que não são mencionados no documento. Sabe-se que estes núcleos poderiam contribuir de forma conjunta com o RACI, especialmente no que diz respeito à elaboração documental sobre a evasão.

Outro aspecto a ser levantado, é que muitas/os estudantes desistentes, não preenchem o formulário. Simplesmente abandonam a instituição, aumentando a falta de informações sobre o motivo da evasão. Há casos em que a desistência é causada

por um conjunto de fatores e nem sempre o evadido deixará explícito os motivos da evasão. Assim, este documento deve considerar, para a elaboração de estratégias de permanência e êxito, além de suas pesquisas internas, os estudos acadêmicos que relatam os motivos de evasão no âmbito geral da educação, de forma que sejam contempladas estratégias de permanência e êxito que tenham como propósito tornar o ambiente escolar seguro e acolhedor. Tal documento precisa garantir que os alunos não apenas ingressem na instituição, mas também que lá permaneçam e concluam seus estudos com êxito.

Em relação ao Regulamento de Conduta Discente, em termos gerais, o IFC diz que é necessário promover a superação dos preconceitos de gênero e orientação sexual. Já em relação aos direitos das/dos estudantes, evidencia que a instituição deve garantir a sua integridade de gênero e, entre os deveres, o discente deve respeitar a integridade de gênero. No entanto, a expressão sexualidade não é contemplada nem nos direitos e nem nos deveres. Por outro lado, o documento considera infração discriminar ou ter preconceito em relação à identidade de gênero e à orientação sexual. Aqui, caberia uma revisão deste regulamento no intuito de que tanto gênero quanto sexualidade(s) sejam respeitadas, uma vez que muitos LGBTQIA+ deixam a escola por sofrerem diferentes violências.

Para além disso, observou-se que alguns documentos, como por exemplo o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Política de Atendimento ao Estudante, somente mencionaram a existência dos núcleos de gênero e sexualidade do IFC sem estabelecer um compromisso de diálogo direto com esses grupos, seja na esfera institucional ou nos campi. Considerando que tais documentos delineiam não somente as diretrizes da instituição, mas representam também uma visão educacional inclusiva, orientada para a transformação social, como descrito nos próprios documentos institucionais, é crucial destacar que o êxito de ações concretas nesse campo, depende não só da efetiva aplicação e revisão contínua dos mesmos, mas, especialmente, do diálogo permanente com os núcleos inclusivos tanto nos campi quanto na instituição como um todo.

Na sequência, traremos uma análise importante dos pilares que sustentam o trabalho educacional do IFC. Será apresentada uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Catarinense e do Núcleo Pedagógico do IFC. A decisão por detalhar tais documentos e separá-los em um capítulo à parte, se dá em razão de que ambos norteiam a filosofia, a missão e as

diretrizes pedagógicas que orientam as ações. Ademais, eles contribuem com a implementação de políticas na área educacional da instituição.

5.6 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento elaborado para um período de cinco anos e objetiva identificar a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (Brasil, 2002).

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC, onde são citados seus programas e projetos de ensino, destaca-se que estes precisam ter “foco na promoção da equidade, inclusão social, acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho, cidadania e desenvolvimento local” (IFC/PDI, 2019-2023). Mas a que isso realmente se traduz? Iniciemos essa discussão com Araújo, Cruz e Dantas, que dizem:

“No cotidiano da escola, para além do currículo, como são tratados os temas da diversidade sexual e de gênero? O que alegam os/as profissionais da educação para não tratar desses temas em suas atividades nas escolas? O silêncio, nesses casos, diz o que sobre sexualidade e gênero”? (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 45)

Neste contexto, o PDI destaca a conexão entre o cotidiano escolar e a promoção da equidade e inclusão. No entanto, embora esses planos procurem retratar essa importância, a realidade entre o que é apresentado como necessário e o que é implementado, revela lacunas significativas nos espaços escolares que precisam ser discutidas.

O PDI do Instituto Federal Catarinense é considerado o principal documento de todo o planejamento no que diz respeito à instituição. O que será apresentado aqui, compreende o PDI dos anos de 2024 a 2028. O presente Plano teve sua versão final aprovada pelo Conselho Superior da Instituição (CONSUPER) em 19 de dezembro de 2023 e seus efeitos a partir de 23 de janeiro de 2024.

Esse documento norteador, para o IFC, significa mais do que apenas um debruçar-se necessário para o credenciamento e reconhecimento da instituição; é também um instrumento que delinea as responsabilidades da instituição com a

sociedade para o próximo quinquênio, de 2024 a 2028. É importante considerar que se trata também de um documento utilizado para fins de avaliação da instituição pelo governo federal através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e consiste em um importante instrumento de gestão para a instituição.

Segue abaixo (Quadro 9) a organização do PDI e seus respectivos capítulos:

Quadro 9 - Organização do PDI (2024-2028) do IFC

Capítulo 1	Perfil Institucional
Capítulo 2	Organização Administrativa
Capítulo 3	Projeto Político-Pedagógico Institucional
Capítulo 4	Permanência e do Êxito
Capítulo 5	Política de Inclusão e Diversidade
Capítulo 6	Plano Estratégico Institucional
Capítulo 7	Plano de Oferta de Cursos e Vagas
Capítulo 8	Organização e Gestão de Pessoas
Capítulo 9	Projeto de Acervo Acadêmico em Meio Digital
Capítulo 10	Gestão das Bibliotecas
Capítulo 11	Gestão da Infraestrutura
Capítulo 12	Tecnologia da Informação
Capítulo 13	Sustentabilidade Financeira e Orçamentária
Capítulo 14	Gestão Ambiental
Capítulo 15	Comunicação com a Comunidade
Capítulo 16	Oferta de Educação à Distância
Capítulo 17	Avaliação e Monitoramento do Desenvolvimento Institucional

Fonte: Informações extraídas do PDI (2024-2028) do IFC. Elaborado pelo autor

Este documento foi elaborado por diferentes atores, tal como consta descrito em sua versão digital:

“O PDI do IFC é fruto do trabalho conjunto de muitas mãos, agregando o conhecimento de servidores técnico-administrativos em educação, docentes, discentes e representantes da comunidade, que centraram esforços no intuito de realizar um trabalho que proporcionasse discussões nos diversos segmentos da instituição, respeitando suas especificidades e necessidades para consolidação” (PDI, 2024, p. 36).

Sabe-se que, para a consolidação de uma instituição como o IFC, é essencial que seu projeto, seja ele político e pedagógico, precisa estar ancorado na tríade do ensino, pesquisa e extensão. Tendo isso em conta e considerando diferentes aspectos, o IFC afirma que

O ponto de partida para orientar e refletir sobre as ações institucionais é a compreensão de que toda ação educativa não se restringe à organização de atividades e técnicas no cotidiano escolar, mas assume o papel que a ciência educacional se propõe a desempenhar: ser guia de intervenção na realidade escolar. Nesse sentido, a ação pedagógica é também ação política, delineando a escolha de posicionamentos relevantes, pressupostos comuns e formas de ação condizentes com os objetivos institucionais, que se concretizam por meio de projetos, programas e ações (PDI, 2024, p. 94).

Da análise acima, desprende-se a ideia de que a educação não deve se limitar ao mero exercício de atividades e técnicas no contexto da escola. Pelo contrário, ela precisa ser vista como uma ciência que deve guiar as intervenções com impacto significativo na realidade escolar, implicando que toda ação pedagógica seja uma ação política.

Na sessão do PDI que trata do Projeto Político Pedagógico (PPI), explica-se que este deve incorporar conceitos essenciais como: a relação entre educação e trabalho; a integração de ciência, tecnologia e cultura; a atenção à diversidade da juventude; o comprometimento com o currículo integrado e formação integral; e a ênfase na educação profissional e tecnológica. Por isso, ele é o instrumento que articula e formaliza a visão educacional do IFC, servindo como guia para a organização e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Neste sentido, o PDI que se apresenta é um instrumento que viabiliza a transformação das práticas educativas no IFC, estimulando a reflexão crítica e a busca por uma educação mais inclusiva, humanizada e voltada para a formação integral dos estudantes.

Quanto às concepções filosóficas e pedagógicas, o PDI reconhece a pluralidade de perspectivas e identidades, e afirma que o IFC atua em atenção aos princípios éticos, estéticos, filosóficos e políticos, no compromisso com a construção de uma sociedade democrática e na valorização dos diferentes saberes. Atua, ainda, em observância à interculturalidade e ao reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade.

Ao tratar da juventude, o IFC afirma:

[...] “acreditamos que a juventude, ou as juventudes, são marcadas e vividas de diferentes modos, na combinação de múltiplos aspectos sociais, biológicos e culturais que perpassam necessariamente por questões de regionalidade, classe, sexo, gênero, geração, entre tantas outras” (PDI, 2024, p. 109).

O texto afirma que é preciso considerar a complexidade que envolve a formação da juventude e que esta deve ser vista como um período de profundas transformações, moldado por aspectos sociais, biológicos e culturais. O documento, a

título de exemplificação, apresenta o gênero como uma dessas questões e menciona que há outras.

É importante considerar que o IFC é uma instituição formada por discentes (adolescentes e adultos), professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados, além de membros da comunidade externa que se envolvem com a instituição. Estes possuem diferentes crenças relacionadas ao papel que representam na instituição e fora dela, constituindo uma instituição complexa e com conflitos de interesses. É neste campo de disputas que o PDI se constitui como instrumento de gestão.

O referido documento enfatiza que o IFC propõe uma formação integral e integrada, sempre pensando o sujeito como um ser único que interage e se modifica na interação com o mundo que o cerca. Coloca que os currículos devem ser construídos coletivamente e articulados no sentido da formação humana integral, politécnica e omnilateral.

Quanto aos princípios políticos pedagógicos, o PDI enfatiza que o IFC pretende educar para a democracia: formar para a cidadania ativa, para a participação na vida pública, para promover valores democráticos, desenvolvendo o respeito à diferença e à diversidade. Pressupõe que educar para a democracia no respeito à diversidade demanda tomada de posição em sentidos opostos aos processos que colonizam e dominam, e que é preciso perceber nos distintos âmbitos - históricos, políticos, sociais e culturais, a naturalização e a inferiorização consideradas de modo desigual e discriminatório.

Em suma, ao tratar dos princípios político-pedagógicos do IFC, o PDI afirma que estes podem ser traduzidos nas concepções de: indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa; pesquisa como princípio pedagógico; trabalho como princípio educativo; gestão democrática; responsabilidade e desenvolvimento social, econômico e ambiental; inclusão, direitos humanos e diversidade; interdisciplinaridade e verticalização.

É essencial incluir as dimensões de gênero e sexualidade nesse processo quando se considera os jovens como participantes ativos na construção social e cultural. Isso se deve ao fato de que essas dimensões constituem elementos essenciais da experiência e de suas identidades.

Em relação à discussão sobre inclusão, direitos humanos e diversidade, o texto do PDI (2024) diz que: “a diversidade na educação reflete a complexidade das

relações sociais para além da instituição de ensino. Relações étnico raciais, de gênero e sexualidade, evidenciam situações de preconceito, discriminação e invisibilidade”. (PDI, 2024, p.131). O texto enfatiza ainda que a diversidade na educação reflete a complexidade das relações sociais que vão além das instituições educacionais. Isso implica que a escola não é um espaço separado; ela é parte da sociedade, onde as relações de poder, inclusão e exclusão que existem no mundo exterior são replicadas e desafiadas. Em resumo, a educação é essencial para construir sociedades mais justas e equitativas, onde as relações hegemônicas e machistas, possam ser desconstruídas. O PDI ainda afirma que é fundamental que os processos de ensino e aprendizagem envolvam todos os estudantes, acolhendo-os em sua diversidade e garantindo sua permanência e êxito.

O referido documento traz ainda uma seção sobre Política de Inclusão e Diversidade. Neste contexto, apresenta a importância das ações afirmativas medidas de caráter temporário que objetivam compensar e corrigir distorções históricas ou atuais que geram cenários de segregação e de discriminação institucionalizadas de determinados grupos, seja por critérios de etnia, gênero, sexualidade, deficiência, entre outros. Também traz a Política de Inclusão e Diversidade de 2019, tratada anteriormente nesta tese, e afirma que ela se correlaciona com outras políticas e diretrizes do IFC, as quais, em seu conjunto de orientações, objetivam oferecer transparência, visando um ambiente livre de discriminação, que fomenta e valoriza o respeito e a igualdade de oportunidades. Ainda, o documento apresenta as instâncias cujo intuito é disseminar a cultura da inclusão, diversidade e direitos humanos: o Conselho de Inclusão e Diversidade e os Núcleos Inclusivos.

Quanto ao NEGES, o PDI coloca que este tem a missão de desenvolver políticas, ações e projetos para promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, fomentar a criação de espaços para debater, estimular vivências e reflexões sobre questões envolvendo as temáticas de gênero e de diversidade sexual, além de articular e desenvolver ações que promovam o combate ao preconceito, sensibilizando a comunidade, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto à temática da diversidade sexual e de gênero.

Em termos estratégicos, o PDI, em seu objetivo 6, pretende fomentar a inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos. Como indicadores deste objetivo, destacamos aqueles que podem apresentar relação com a temática desta tese:

1. Mensurar a porcentagem de PPCs que contemplam de forma transversal, conteúdos curriculares nas temáticas deficiência; história e cultura indígena e afro-brasileira; e, gênero e sexualidade;
2. Mensurar a quantidade de ações desenvolvidas pelos Núcleos inclusivos;
3. Mensurar a quantidade de capacitações desenvolvidas com temáticas relacionadas à inclusão e à valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos;
4. Mensurar a porcentagem de estudantes que ingressam no IFC por ações afirmativas que conseguem se inserir em projetos e programas de ensino, extensão, pesquisa ou inovação;
5. Construção de instrumento para monitoramento do desenvolvimento de estudantes que ingressam por ações afirmativas.

Em relação ao planejamento estratégico, observa-se que quanto às ações afirmativas, que o IFC dispõe de ações afirmativas para pessoas trans (travestis, transgêneros e não binárias) apenas na pós-graduação.

Essa política de ações afirmativas na pós-graduação lato sensu e stricto sensu foi implementada em 2023 com a criação de regulamento específico para reserva de vagas de ingresso nesses cursos para pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas trans (travestis, transgêneros e não-binárias) e pessoas com deficiência.

Isso representa um grande avanço em direção à diversidade e à inclusão no ensino superior. Para que essas políticas sejam eficazes e duradouras, é necessário que sejam acompanhadas por uma série de outras ações que garantam a criação de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva. Por isso, elas são particularmente pertinentes no contexto da pós-graduação, pois o acesso a esses níveis de ensino é frequentemente restrito a determinados grupos, mantendo a exclusão social e a falta de representatividade nesses espaços acadêmicos, perpetuando hegemonias e colonialidades, características de uma sociedade patriarcal, machista, sexista e LGBTfóbica.

Considerando o objetivo estratégico de fomentar a inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos e seus indicadores, alinhando isso à base epistemológica que sustenta as ações da instituição, podemos verificar que o objetivo é apresentado de forma bastante ampla, podendo abranger a complexidade das diferentes demandas da instituição. Sendo assim, é necessário

mais clareza quanto aos desdobramentos deste objetivo, para que possa ser executado e mensurado sem que se perca de vista a essência e as particularidades dos diferentes atores no contexto escolar.

Quanto aos indicadores apresentados no PDI, visando o cumprimento do objetivo estratégico de fomentar a inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos, estes parecem ser frágeis frente à complexidade que o objetivo engloba. No Quadro 10 são apresentados os indicadores deste objetivo relacionados à gênero e sexualidade.

Quadro 10 - Indicadores relacionados à gênero e sexualidade do “Objetivo 6 - Fomentar a inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos” do PDI 2024 - 2028

Número de ações desenvolvidas pelos núcleos inclusivos (NEABI, NEGES, NAPNE, NEPI)	Número total de ações desenvolvidas pelos núcleos inclusivos
Número de capacitações para servidores com temáticas relacionadas à inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos	Número total de capacitações para servidores com temáticas relacionadas à inclusão e a valorização da diversidade na perspectiva dos direitos humanos
Percentual de PPCs que contemplam de forma transversal conteúdos curriculares nas temáticas deficiência; história e cultura indígena e afro-brasileira; e, gênero e sexualidade	$(\text{Número de PPCs de cursos regulares que contemplem as temáticas da descrição}) / (\text{Número total de PPCs de cursos regulares}) \times 100$

Fonte: Informações extraídas do PDI (2024-2028) do IFC). Elaborado pelo autor

Ao quantificar o número de ações dos núcleos inclusivos no período de 2024 a 2028, este indicador resultará num número total dessas ações, sem deixar claro se estas serão separadas por núcleos, o que pode mascarar resultados, já que cada núcleo conta com frentes específicas de trabalho. Além disso, é preciso determinar o que são ações e, com base neste objetivo, detalhar as categorias de ações de acordo com os objetivos de cada núcleo inclusivo, deixando mais claros estes indicadores. Da mesma forma, o indicador que se refere ao número de capacitações para servidores precisa especificar as categorias das formações, pois é muito abrangente e pode mascarar resultados, sendo ofertadas por exemplo muitas capacitações numa determinada área de inclusão e tendo ausência ou poucas capacitações em outras áreas.

Quanto ao percentual de PPCS, que contemplam de forma transversal conteúdos curriculares nas temáticas deficiência, história e cultura indígena e afro-brasileira, e gênero e sexualidade, a mesma análise apresentada anteriormente se repete. O objetivo do indicador é que, em 2028, 100% dos PPCS contemplem todas essas temáticas. No entanto, são temas diversos que foram agrupados em um único indicador, o que dificulta a análise para se chegar a este resultado. Por exemplo, se 100% contempla temática de deficiências, história e cultura indígena afro-brasileira e gênero, mas apenas 50% contempla a sexualidade, o indicador, agrupando estes temas, não terá como mensurar seu objetivo. Ainda que, nos resultados, a instituição opte por deixar clara a análise, separando as temáticas do indicador em subindicadores, há também que questionar a qualidade com que estes temas serão tratados nos PPCs. O fato de aparecerem nos documentos não significa que são contemplados de maneira adequada pelos cursos. Portanto, é necessário um olhar para a abordagem com que este levantamento será realizado e quais critérios serão utilizados para determinar o que significa no âmbito do IFC.

5.7 NÚCLEOS PEDAGÓGICOS DOS CAMPI DO IFC

Entende-se por núcleo pedagógico aquele que é responsável por organizar e articular as atividades pedagógicas dentro da instituição de ensino. Ele deve garantir que os cursos ofertados estejam em conformidade com os objetivos institucionais e as diretrizes curriculares. Possui um papel fundamental no planejamento e na execução das propostas educacionais, incluindo a análise e concretização das diferentes estratégias didáticas, além da formação continuada do corpo docente e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico de discentes.

Também é papel desse núcleo, acompanhar a avaliação constante dos métodos de ensino e a adaptação desses métodos em relação às demandas da comunidade escolar, sempre em busca de melhorias contínuas na educação. Ele precisa garantir que as/os docentes disponham de instrumentos e apoio necessários para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que considerem as necessidades de cada aluno. Torna-se, assim, um componente essencial na criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade além de estimular o pensamento crítico e preparar as/os estudantes para os desafios que se apresentarão.

No IFC, o NUPE é regulamentado pela Resolução Nº 20/2022 de 11 de maio de 2022, que trata da regulamentação dos Núcleos Pedagógicos - NUPEs do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, a qual tem como objetivo principal “desenvolver estudos, pesquisas, de forma coletiva e colaborativa entre seus integrantes, constituindo-se em espaço de assessoramento, reflexão, re/elaboração e proposição do fazer pedagógico” (IFC, 2022, p. 2).

O texto descreve os objetivos, metas específicas e responsabilidades do NUPE. Especifica a composição e organização do mesmo, incluindo a nomeação de membros e seus papéis. Esses membros incluem pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e coordenação geral de ensino. Além disso, descreve a carga horária semanal mínima para os membros do NUPE e de que forma se dá a nomeação de membros entre outras coisas.

Na análise desta resolução, a adição dos termos "gênero" e "sexualidade" como palavras-chave na busca, não revelou a presença e a abordagem dessas questões na resolução do Núcleo Pedagógico do IFC. Isto é, tal resolução não menciona os termos "gênero" e "sexualidade".

No entanto, cabe destacar que, durante a leitura do documento, identificamos, no artigo 6º inciso IV, a seguinte frase : “contribuir para o fortalecimento das políticas inclusivas do IFC” (IFC, 2022, p. 2). A frase é vaga, pois o termo “contribuir” é amplo e não reflete a indução de ações concretas. É necessária uma maior clareza em relação ao papel que o NUPE deve desempenhar dentro do campus no que tange a essa temática, seja este detalhamento apresentado no próprio regulamento do NUPE, nas Políticas de Inclusão e Diversidade ou em norma complementar, deixando claras as atribuições de como tal núcleo deve contribuir para o fortalecimento das políticas inclusivas. Isso pode incluir, por exemplo, a proposição e promoção de formação sobre esses temas, a provocação de discussões sobre gênero e sexualidade nos PPCs de cursos, além da revisão constante desses documentos para que esses temas sejam devidamente tratados.

No entanto, dada a característica do NUPE e sua importância no contexto institucional e, neste caso, de forma específica, no que diz respeito ao campus Camboriú, não se pode afirmar que há uma mediação direta do NUPE junto aos órgãos colegiados dos cursos, a saber: o Núcleo Docente Básico (NDB), que tem caráter consultivo e propositivo, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção,

consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, em relação aos temas de gênero e sexualidade(s) nos PPCs de cursos.

Um exemplo disso é a análise documental realizada nos PPCs dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia, onde tais expressões não são mencionadas. Esperava-se que esses temas fossem tratados, pois se referem à formação de profissionais área de educação. Isso revela uma lacuna significativa que compromete a efetividade das políticas institucionais inclusivas.

Cabe ressaltar que é papel inicial e primordial do NDB e NDE, a elaboração e proposição dos PPCs de cursos. No entanto, cabe ao NUPE a revisão desses documentos antes de sua finalização, propondo mudanças e adequações aos mesmos.

Há duas considerações a se destacar: a primeira diz respeito ao fato de que o NUPE poderia, de forma colaborativa, propor tais discussões e, se não o faz, se furta ao seu papel como núcleo pedagógico que deve ajudar na consolidação das Políticas de Inclusão e Diversidade da instituição. A segunda consideração refere-se ao porquê de tanto o NDB quanto o NDE, diante da falta de proposição do NUPE em relação aos temas sobre gênero e sexualidade, não terem deliberado em seus documentos estruturantes, a inclusão dessas temáticas na formação continuada das/dos discentes.

Considerando os objetivos do NUPE e, segundo seu próprio documento norteador, este deve contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, além de organizar, em conjunto com a DEPE, momentos de formação pedagógica para os profissionais da educação. Deve contribuir com ações, eventos e campanhas educativas junto à comunidade escolar, quando solicitado, fortalecer as políticas inclusivas do IFC, assessorar pedagogicamente o Núcleo Docente Básico (NDB) e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos, também quando solicitado, elaborar parecer substanciado a respeito da criação de Projetos Pedagógicos de Cursos novos, bem como participar do seu processo de construção. Ele deve emitir análise e parecer a respeito da alteração de Projetos Pedagógicos de Curso, salvo exceções previstas, bem como participar do seu processo de alteração, entre outros.

Diante disso, este núcleo apresenta grande relevância na inclusão das discussões de gênero e sexualidade, pois participa e dialoga com todos os cursos ofertados no IFC, assessora as gestões dos campi, os NDBs e NDEs, participa da construção e revisão de PPCS e contribui nas ações educativas junto à comunidade

escolar, bem como nas formações dos profissionais da educação. Assim, observa-se que o NUPE pode ser uma instância central no processo de discussão de gênero e sexualidade na instituição. No entanto, a falta de uma norma mais clara sobre as ações concretas destinadas à promoção e formação em temas como gênero e sexualidade(s) por parte do referido núcleo, causa preocupação. Essa deficiência ecoa, talvez, na falta de iniciativas específicas do NUPE, além de não induzir a ações concretas, corroborando para uma atuação discreta e quase silenciosa, sem explorar todo o potencial e capacidade que lhe é conferido pelo seu próprio regulamento. Isso reflete um descompasso entre as diretrizes previstas e o que acontece no âmbito educacional, apesar de o artigo 6º, inciso IV, do documento mencionar a intenção de contribuir para esse fortalecimento das políticas de inclusão e diversidade.

5.8 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PPCS DE PEDAGOGIA E MATEMÁTICA: ELEMENTOS PARA A CONTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL CRÍTICA

Os documentos institucionais e regulamentares do IFC, analisados nas seções anteriores, trazem a perspectiva institucional que deve induzir os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs) a seguirem na mesma direção.

Os PPCs orientam e organizam as ações educacionais dos cursos. Portanto são fundamentais para a gestão acadêmica, estabelecendo as diretrizes do curso, as metas e os objetivos, definindo o perfil do egresso, as disciplinas e suas ementas, bem como demais estratégias e metodologias para o funcionamento do curso. Cabe destacar que estes documentos muitas vezes carregam uma matriz colonial e eurocentrada. Diferentes colonialidades podem atravessar a produção dos mesmos. Por isso, Souza e Pereira (2024, p. 6) afirmam que “a colonialidade do saber ainda é facilmente percebida nos currículos de cursos superiores”.

Consoante a isso, e tentando compreender como os cursos de licenciatura do campus Camboriú estão organizados para atender as demandas de uma educação decolonial sobre gênero e sexualidade, analisamos os PPCs de dois cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática.

Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais desempenham um papel importante na formação de educadores, garantindo que a prática docente seja permeada por uma visão crítica e cidadã. Esses documentos devem contribuir para uma educação orientada para a transformação social, algo que

vai além da formação técnica, formando futuros profissionais capacitados para enfrentar os desafios da educação contemporânea, imersos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O IFC, campus Camboriú, conforme dados de dezembro de 2023, além desses cursos, oferta outros cinco cursos de ensino superior, a saber: bacharelado em Agronomia, bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Negócios Imobiliários, Tecnologia em Sistemas para Internet (modalidade ensino a distância) para ingressantes a partir de 2022, Tecnologia em Sistemas para Internet (Presencial).

Desses, foram escolhidos para a análise dos documentos (PPCs), os cursos de Pedagogia e Matemática. A escolha se deu por se tratar de cursos de licenciatura que, por conseguinte, atuam de forma direta com a formação inicial dos futuros docentes da educação básica.

Como já mencionado anteriormente, para essa análise dos documentos selecionados, foi realizada a leitura e uma busca pelos termos “gênero”, “sexualidade”, categoria de expressões constituidoras do objeto de pesquisa desta tese.

A partir desta análise, foi realizada uma avaliação das abordagens dessas temáticas dentro dos cursos e de como estes planejam implementar estas discussões. A partir desta análise, realizou-se uma síntese dos resultados, com o objetivo de identificar o alinhamento dos PPCs com os documentos institucionais do IFC e a relevância que os cursos dão às temáticas de gênero e sexualidade.

5.8.1 PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Os cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais são essenciais na formação de educadores capazes de promover uma educação de qualidade, socialmente referenciados e comprometidos com a transformação social.

Além de oferecerem uma densa formação acadêmica, são importantes para a promoção de práticas pedagógicas transformadoras que atendam às demandas da sociedade brasileira contemporânea. Espera-se que esses cursos, dentro de uma perspectiva emancipatória, não apenas preparem futuros professores, mas também formem pessoas que se dediquem a construir uma sociedade mais equitativa e justa. Aliado a isso, está o Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) que busca normatizar, regulamentar e institucionalizar o curso dentro de cada campus.

Ao ler o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC) do Campus Camboriú, observa-se o seguinte:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892/2008, constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa responder de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (IFC/CAM, 2018).

Sendo assim, em 28 de abril de 2015, através da portaria nº 309, foi criado o curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Camboriú, justificando sua criação com base em um levantamento realizado pelo IFC, que demonstrou que aproximadamente 20% dos professores que atuavam na rede pública no ensino básico no estado de Santa Catarina não possuíam graduação em licenciatura.

Sabe-se que o curso de Pedagogia do campus Camboriú teve sua criação através da Portaria nº 309, de 28 de abril de 2015. A criação deste curso justificou-se, naquele momento, entre outras coisas, em razão de levantamento feito pelo IFC, que mostrou que 20% dos professores que atuavam no ensino básico do estado de Santa Catarina não possuíam nenhuma licenciatura, e 34% dos que atuavam na educação infantil não tinham licenciatura em pedagogia nem em outra área.

O PPC do curso de licenciatura em pedagogia do IFC/CAM afirma que:

A criação do Curso, na região de abrangência do Campus Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí), deve-se a carência de Cursos de Pedagogia na rede pública, diferente do que ocorre na rede privada, na qual existe a oferta de Cursos de Pedagogia nas modalidades à distância e presencial (IFC-CAM, 2018, p. 21)

Ainda sobre a justificativa para a criação de um curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC campus Camboriú, o núcleo estruturante apresenta, entre outras coisas, as seguintes informações:

A criação do Curso, na região de abrangência do Campus Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí), deve-se a carência de Cursos de Pedagogia na rede pública, diferente do que ocorre na rede privada, na qual existe a oferta de Cursos de Pedagogia nas modalidades à distância e presencial (IFC-CAM, 2018, p. 20).

Em relação ao ingresso neste respectivo curso, o mesmo se dá através das seguintes possibilidades: Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e Sistema de seleção Unificada-SISU, Processo Seletivo Simplificado (conforme edital de vagas

remanescentes); transferência de acadêmicos regulares para cursos afins, na hipótese de existência de vagas e mediante processo seletivo e transferência ex-officio, na forma da lei (IFC-CAM, 2018, p. 30).

Em relação à área de atuação, espera-se que o futuro profissional em pedagogia consiga articular as diferentes realidades nas quais estará inserido, dentro do seu campo de atuação, permitindo construir, entre outras coisas, diálogos para a superação da exclusão social em que vivem tantas cidadãs e cidadãos. Assim,

As atividades do profissional Licenciado em Pedagogia envolvem a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação (IFC-CAM, 2018, p. 29)

Espera-se que o egresso deste mesmo curso seja capaz, entre outras coisas, de ser um sujeito crítico e humanizado, com olhar atento para os novos desafios que a educação básica apresenta no contexto histórico brasileiro. Em outras palavras,

O Licenciado em Pedagogia deverá ser um profissional com perfil de pesquisador-crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional (IFC-CAM, 2018, p. 27).

É importante ressaltar que os Institutos Federais têm como um de seus objetivos, oferecer cursos que estejam em harmonia com o fortalecimento dos diferentes arranjos produtivos locais, além de promover a pesquisa e a extensão em todos os seus matizes.

Atentos a isso e cada vez mais desejosos do fortalecimento da educação na região de Camboriú, além de preocupados com a formação de professores que atendessem à educação básica - neste caso, para a área de exatas – foi implantado, em 2010, o Curso Superior de Licenciatura em Matemática.

No que tange a uma análise mais precisa sobre as expressões (descritores) para a análise dos documentos (Gênero e Sexualidade), observa-se que no item 5.2, que trata das Políticas de Apoio ao Estudante (PPC, 2018, p. 28), mais especificamente na discussão sobre Inclusão e Diversidade no Atendimento aos Estudantes, há uma única menção às expressões “gênero e sexualidade”. Essa referência ocorre apenas no contexto em que informa a existência da Política de Inclusão e Diversidade do IFC, trazendo os textos apresentados na Quadro 11.

Quadro 11 - Gênero e sexualidade no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia

PPC Licenciatura em Pedagogia IFC campus Camboriú (2018)	Texto
5.2 - Trata das Políticas de Apoio ao Estudante:	Em 2019 foi instituída a Política de Inclusão e Diversidade do IFC, a qual orienta as ações de promoção da inclusão, da diversidade e dos direitos humanos para acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade , necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais. A Política de Inclusão e Diversidade visa promover a inclusão, o respeito à diversidade e aos direitos humanos no âmbito do IFC, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e ético
Cap. 6: Organização Didático-Pedagógica - Perfil do Egresso	"Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros , faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais , entre outras";

Fonte: Elaborado pelo autor

Na redação do texto que diz respeito ao perfil do egresso, afirma-se que o estudante deverá ser capaz de demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças, entre outras coisas, de "gêneros e escolhas sexuais". Em primeiro lugar é necessário explicar a inadequação dessas expressões, devido à necessidade de se buscar uma abordagem não colonial que seja crítica e significativa em relação às questões das orientações sexuais e identidades de gênero. Tais identidades são fluidas e plurais, indo além de classificações de binarismo. O termo "gêneros" no plural apresenta categorização limitada e inflexível, e o termo "escolhas sexuais" é particularmente controverso, uma vez que sugere que a orientação sexual é uma escolha. Isso não só despreza a natureza intrínseca da orientação sexual, mas também ignora questões sociais, culturais e políticas que moldam a compreensão e a expressão dessas identidades. Essa linguagem é vista como uma reprodução colonial que deslegitima e patologiza as identidades e orientações sexuais que se opõem aos padrões heteronormativos impostos pelos sistemas de poder coloniais. Por isso, a decolonialidade contesta e desafia tais categorizações dessa lógica colonialista que busca simplificar e inferiorizar as identidades por meio de categorizações estabelecidas.

Os descritores “gênero e sexualidade” voltam a aparecer nesse PPC, no campo do ementário das disciplinas ofertadas ao longo do curso. Veja no Quadro 12 como isso se dá:

Quadro 12 - Gênero e sexualidade no ementário do curso de Licenciatura em Pedagogia

Disciplina	Tema	Bibliografia
Antropologia	A constituição da Antropologia como disciplina e seu campo de estudo. As interpretações antropológicas da cultura e da sociedade no Brasil. A crítica ao etnocentrismo e ao relativismo cultural. Etnia-raça, classe social e gênero na constituição social. Estudos antropológicos sobre educação e a escola no Brasil. Concepções de família/criança/infância como construção histórica/social e seu papel na Educação.	BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 10 ex. COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 10 ex. DAMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis? Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 11 ex. BOAS, Franz. Antropologia cultural. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 2 ex. LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988. 10 ex. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 3ex. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. 2. ed. São Paulo: UNESP, Paralelo 15, 2006. 10 ex. ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 6 ex.
História da Educação	A educação nas diversas épocas. Os contextos histórico social, político e econômico da educação brasileira. A escola no	ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 2010. 10 ex.

	<p>contexto histórico catarinense. História da educação e as questões de gênero, étnico-raciais, indígena e quilombola.</p>	<p>CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. 10 ex.</p> <p>LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 10 ex.</p> <p>DALLABRIDA, N. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.</p> <p>GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 10 ex.</p> <p>HILSDORF, M.L.S. História da educação brasileira: leituras. 2. reimpr. São Paulo: Thomson-Learning, 2006. 5 ex.</p> <p>OLIVEIRA, Maurício. História da educação de Santa Catarina. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2010.</p> <p>RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2003. 10 ex.</p> <p>SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José Luiz. História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 10 ex.</p>
Educação, Diversidade e	Direitos humanos e formação para a cidadania.	BOBBIO, Norberto. A era dos direitos / Norberto Bobbio;

Inclusão	<p>Educação como direito fundamental. Educação e diversidade. Marcadores sociais da diferença: gênero e sexualidade. Racismo estrutural. Capacitismo. Educação inclusiva e legislação. Acesso, inclusão, permanência, êxito. Políticas afirmativas em educação.</p>	<p>tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.</p> <p>MONDAINI, Marco. Direitos humanos no Brasil. 2. ed. São Paulo:Contexto, 2013. v. 2. 4 ex.</p> <p>MONDAINI, Marco. Direitos humanos. São Paulo: Contexto, 2008. 10 ex.</p> <p>ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2010. 108 p. 6 ex.</p> <p>LYNN, Hunt. Invenção dos Direitos Humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.</p> <p>GODOY, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.</p> <p>PEREIRA, Amilcar Araújo; COSTA, Warley. Educação e diversidade em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2015.</p> <p>SCHILLING, Flávia (Org.). Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.</p>
----------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar, há três disciplinas propostas durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, em que aparece a expressão “gênero”. Na primeira, mostra-se o gênero na perspectiva da constituição social, mas não é esclarecida a que perspectiva de constituição social se refere, nem se há discussões sobre o reconhecimento de diferentes identidades de gênero nesses debates. Na segunda, não se sabe a quais questões de gênero o ementário se refere, dado que essa é uma discussão bastante ampla. Na terceira disciplina, aparecem as expressões “gênero e sexualidade”, dando a impressão de que estas questões serão tratadas somente nesse contexto. Ao longo da busca e análise realizadas, não foram encontradas bibliografias na perspectiva decolonial para tratar dessas questões.

5.8.2 PPC do Curso de Licenciatura em Matemática

A justificativa para a criação do curso de Licenciatura em Matemática, de acordo ao PPC do curso, deu-se em razão da grande defasagem no número de professores no Brasil. Em um levantamento realizado no momento da criação do curso e de acordo com dados do Conselho Nacional de Educação (CNE), faltavam aproximadamente 272.327 mil professoras/es no país em todas as áreas. Sabe-se também que, no Brasil, a cada ano, forma-se um número bastante reduzido de professores de Matemática. O próprio PPC do curso descreve essa situação:

Desde o final dos anos 90, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação apontam para um acentuado déficit de professores no país na área de Ciências Exatas, em especial para os componentes curriculares de Matemática, Física e Química. (IFC-CAM, 2022, p. 11)

Diante dessa realidade, os Institutos Federais assumiram o compromisso com a formação de professores, reservando 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. Tal compromisso está também descrito no PPC deste curso da seguinte forma:

Esta demanda fez com que os IF's assumissem o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciatura, devido à grande defasagem de profissionais habilitados na maioria das áreas do conhecimento (IFC-CAM, 2022, p.11).

Essa é, portanto, uma realidade presente em todo o país. Fomentar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, está no cerne

dos Institutos Federais e, conseqüentemente, da educação pública. Dado esse contexto, o curso de Licenciatura em Matemática está sempre vigilante com a formação de seus acadêmicos.

O PPC deste curso realça que

A formação de profissionais licenciados em um curso presencial em uma escola pública é um fator decisivo para promover o avanço desejado pelos governos e sociedade no ensino fundamental, médio e superior. E este avanço contribuirá decisivamente para o desenvolvimento socioeconômico da região e do país (IFC-CAM, 2022, p. 11).

Através da leitura e análise do PPC deste curso, atualizado em 2023, ficou claro que, em diferentes momentos, este documento norteador passou por transformações, adequações e mudanças. Exemplo disso, conforme descrito ao longo do documento, é que, em 2010, tanto o Colegiado do Curso (CC) quanto o Núcleo Docente Estruturante (NDE) realizaram diferentes encontros chamados de avaliação e monitoramento, para que fossem observados se os objetivos do curso e o perfil do egresso estavam sendo plenamente alcançados. Fica evidente que, nesse momento, o NDE considerou a importância de realizar uma revisão das ementas e referências bibliográficas e, sobretudo, de readequar a distribuição de componentes curriculares e conteúdos.

O próprio PCC descreve:

O NDE considerou importante fazer uma revisão das ementas e referências bibliográficas e principalmente uma adequação da distribuição de componentes curriculares e de conteúdos para que o curso pudesse propiciar ao aluno, de forma contínua, as competências matemáticas e pedagógicas que possibilitem uma formação adequada tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista humanístico” (IFC-CAM, 2022, p. 12)

De acordo com esse documento, diferentes matrizes curriculares foram propostas ao longo dos últimos anos, nos períodos de: 2010-2012; 2013; 2014-2016; 2017-2022 e 2023.

Esta última versão contemplou algumas mudanças significativas, especialmente quanto à inclusão e exclusão de diferentes disciplinas da ementa curricular. Nesta nova versão do documento, ao fazer uma busca pelos descritores “gênero e sexualidade(s)”, encontramos o que se segue no Quadro 13.

Quadro 13 - Gênero e sexualidade na versão de 2023 (vigente) da matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática

Tema	Campo	Texto
POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado	<p>gênero e diversidade sexual: o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais fazem parte da construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades. Questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez precoce, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política;</p>
POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado	<p>Cita a Política de Inclusão e Diversidade do IFC:</p> <p>A Resolução nº 33/2019 rege a Política de Inclusão e Diversidade do IFC. Este documento orienta as ações institucionais que se referem à promoção da inclusão, diversidade e direitos humanos, no que se refere ao acompanhamento e suporte à comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais.</p>
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Ementa das disciplinas de PPE	<p>A formação profissional do professor de Matemática na perspectiva das diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, da inclusão, dos direitos humanos e da educação ambiental.</p>
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Interdisciplinaridade	<p>Estudo das questões ambientais, étnico-raciais, gênero, sexualidade, religião,</p>

		faixa geracional, inclusão e direitos humanos
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Já no Quadro 14, referente ao ementário, podemos verificar as disciplinas que, em determinado momento, trazem os descritores “gênero e sexualidade(s)”.

Quadro 14 - Gênero e sexualidade no ementário do curso de Licenciatura em Matemática

Componentes Curriculares Obrigatórios	Disciplina	Conteúdo	Bibliografia
	Sociologia da Educação	O surgimento da sociologia. A construção do pensamento sociológico clássico e a educação. A educação e a escola diante das desigualdades sociais (econômica, étnico racial, gênero). O papel da escola nos processos de inclusão social e as ações afirmativas. As transformações no mundo do trabalho e os desafios da educação	COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009. DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. 6. ed. São Paulo (SP): Melhoramentos, 1965. CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.); ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (ed.). A experiência do trabalho e a educação básica. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
	Pesquisa e Processos Educativos II	A formação profissional do professor de Matemática na perspectiva das diversidades étnico-racial, de gênero , sexual , religiosa, de faixa geracional, da inclusão, dos direitos humanos e da educação ambiental.	ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2010 LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e

			sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. MONDAINI, Marco. Direitos humanos. São Paulo: Contexto, 2008
	História da Educação	A educação nas diversas épocas. Os contextos histórico social, político e econômico da educação brasileira. A escola no contexto histórico catarinense. História da educação e as questões de gênero , étnico-raciais, indígena, quilombola.	ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2010. CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Fonte: Elaborado pelo autor

Há ainda outros momentos em que os descritores “gênero e sexualidade(s)” aparecem no PPC do curso de Licenciatura em Matemática, conforme podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15 - Gênero e sexualidade nas demais partes do PPC do curso de Licenciatura em Matemática (além do ementário e da matriz curricular)

Campo	Componente curricular específico	Conteúdos
Especificação das etapas previstas para implementação das Atividades Curricularizáveis de Extensão e de Pesquisa no curso	Componente curricular que destina carga horária integralmente para curricularização da extensão e/ou de pesquisa: Pesquisa e Processos Educativos II	A formação profissional do professor de matemática na perspectiva das diversidades étnico-racial, de gênero , sexual , religiosa, de faixa geracional, da inclusão, dos direitos humanos e da educação ambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Quadro 16, extraído do PPC, observa-se que o documento contempla os seguintes temas gerais no curso de Licenciatura em Matemática:

Quadro 16 - Campo 3 do PPC do Curso de Licenciatura em Matemática que trata sobre: Legislação, Regulamentação, Diretrizes e demais atos (2023)

LEGISLAÇÃO, REGULAMENTAÇÃO, DIRETRIZES E DEMAIS ATOS
Estrutura do Ensino (legislação base da educação em geral)
Estrutura do Ensino (regulação, avaliação e supervisão)
Cursos de Graduação (pareceres)
Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (Formação de Professores na Educação Básica - decretos pareceres e leis)
Carga horária e Integralização
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área/Curso De Licenciatura Em Matemática
Educação Básica (resolução e parecer)
Filosofia e Sociologia no Ensino Médio
Relações Étnico-Raciais
Direitos Humanos (parecer e resolução)
Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais/Pnees
Legislação Ambiental

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe ressaltar que, no campo intitulado “Legislação, Regulamentação, Diretrizes e demais atos” (campo nº3 do PPC), não há menções sobre questões específicas relacionadas à gênero e sexualidade(s). Além disso, ao analisar o objetivo geral do curso, também não foi encontrada nenhuma menção às referidas questões, conforme apresentado abaixo:

Formar professores críticos, reflexivos e criativos, com domínio do conhecimento matemático, científico e pedagógico para atuarem na educação básica, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Com currículo amplo e flexível, que relaciona a teoria e a prática, nas mais diversas modalidades de ensino, desenvolver atitudes que integrem os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, capazes de acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e educacionais, visando incorporar novas tecnologias à prática profissional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes contextos. (IFC-CAM, 2022, p.17)

Em relação aos objetivos específicos do PPC, também não foi possível mapear discussões que tratem do tema gênero e sexualidade, nem mesmo de forma transversal, conforme demonstrado no Quadro 17:

Quadro 17 - Objetivos específicos do PPC do Curso de Licenciatura em Matemática (2023)

Número	Objetivos específicos
---------------	------------------------------

1	Propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado;
2	Garantir sólida formação de conteúdos matemáticos e pedagógicos, possibilitando a vivência crítica da realidade do ensino em sua área de atuação;
3	Estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e outras áreas do conhecimento, em diferentes contextos interdisciplinares;
4	Preparar um profissional capaz de atuar como sujeito histórico na leitura e na produção de significados dos conceitos matemáticos, na resolução de problemas de seu cotidiano e na inserção da Matemática em outras áreas do conhecimento, possibilitando uma leitura contextualizada de sua realidade social;
5	Fornecer uma nova linguagem para o entendimento do mundo físico, permitindo o emprego do conhecimento matemático em diversos setores;
6	Evidenciar a educação científica em todas as atividades relacionando-a com o avanço científico e tecnológico às realidades humanísticas, sociais educacionais;
7	Propor atividades, do contexto curricular de Matemática, que proporcionem a vivência do método científico, desenvolvendo habilidades de investigação, senso crítico e reflexivo do aluno;
8	Vivenciar atividades com metodologias inovadoras e diversificadas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem;
9	Desenvolver, analisar, selecionar e produzir materiais didáticos para a demonstração de princípios matemáticos, e reprodução do conhecimento enquanto docente em formação;
10	Desenvolver a prática do desenvolvimento de pesquisas no âmbito do ensino da Matemática, colocando-se em permanente posição de crítica e de contribuição para o desenvolvimento global do aluno em seus aspectos emocional, social e intelectual;
11	Incentivar os licenciados a colocarem-se frente ao conhecimento matemático em permanente atitude de atualização e aperfeiçoamento, que permitam a reflexão, aprimoramento e reformulação da prática docente, buscando a formação e qualificação enquanto profissional e ser inacabado que somos;
12	Utilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão em benefício do desenvolvimento e da melhoria da qualidade de vida da Região e do país.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Entende-se que o PPC de curso é o documento norteador que orienta os processos e objetivos educacionais, bem como a estrutura curricular dos cursos de graduação. Este documento é fundamental para indicar as competências e

habilidades que os futuros profissionais da educação precisam adquirir durante sua formação, neste caso, o curso de Licenciatura em Matemática. Sendo assim, quando o PPC do curso de licenciatura em Matemática não está em diálogo com determinadas políticas institucionais, como por exemplo, as políticas de Inclusão e Diversidade do IFC, uma oportunidade significativa de formar profissionais preparados para lidar com a complexidade e a diversidade da realidade escolar é perdida. Destaca-se isso em razão de que, ao longo deste PPC, não foram encontradas propostas de discussões conjuntas com tais políticas, em especial, o Núcleo de Gênero e Sexualidade do campus Camboriú.

Apesar dos descritores “gênero e sexualidade(s)”, aparecerem algumas vezes em determinados componentes curriculares do curso, não se viu ao longo do documento propostas que levem a ações concretas sobre essas temáticas. Não se viu, em momento algum, o entrelaçamento dessas políticas através de ações concretas e diretas desse núcleo, na participação da construção e elaboração direta do PPC do curso de Licenciatura em Matemática. É importante que o curso, através de seus órgãos colegiados, ao elaborar ou reconfigurar o seu PPC, estenda o convite aos núcleos inclusivos do campus para que estes contribuam de forma efetiva para um PPC sem resquícios de qualquer hegemonia, eurocentrismos, e com uma preocupação cada vez maior de que o debate sobre os temas de gênero e sexualidade atravessem de forma direta, e que estejam presentes nesses documentos.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego a este momento com o coração aquecido e... apertado! Foram quatro anos de discussões, letramentos e de muita, muita aprendizagem durante todo o processo do doutorado. Durante esse processo, me deparei mais uma vez com um eu, como em tantas outras vezes, em um eterno momento de re(construção). Foram momentos em que me vi “desnudo”, fragilizado e por vezes amedrontado por tamanha responsabilidade que se apresentava.

Escrevo sobre isso porque, para mim, a educação sempre foi um tema importante, que deve ser tratado com a seriedade e responsabilidade que se espera.

Propor a discussão de um tema como gênero e sexualidade no campo da/para educação, se apresentava, naquele momento, como um desafio quase intransponível; necessário e urgente mas, para mim, complexo e quase intransitável. Escrevo isso, em relação à minha experiência negativa no que diz respeito à relação com a escola. Escola para mim, sempre foi sinônimo de algo ruim. Isso porque, era ali que a minha existência, carregada de toda sua humanidade, se fazia sentir e era o lugar onde eu, como criança quase adolescente, esperava encontrar apoio e abrigo, uma vez que não possuía isso junto à minha família. Mas para a escola, a minha existência, dado o contexto, não poderia e não devia ser considerada. Isso foi tão forte para mim que queria de todas as formas tomar a decisão de deixá-la de vez. Não me sentia seguro estando ali. A cumplicidade da LGBTfobia por parte de alguns professores, colegas de sala, e direção escolar, me fez naquele remoto sexto ano, abandonar os estudos.

Por isso, ao pensar em minha vida escolar, sempre me remeto a esse lugar marcado por preconceitos. Para mim, a escola era um lugar onde as hierarquias de poder, o machismo e a LGBTfobia estruturavam as relações, me impedindo de me expressar plenamente e encontrar acolhimento. Percebi que aquele lugar não respeitava minha identidade e, portanto, minha forma de entender a sexualidade. Ele reforçou minha percepção de que as estruturas de opressão estavam profundamente arraigadas na educação. Minha existência lá não era permitida e a sensação constante de não pertencimento me levou para fora deste espaço.

Lembro-me nitidamente de como o preconceito se manifestava em todos os aspectos do cotidiano escolar, às vezes de forma sutil, outras vezes explícita. O currículo, carregado de colonialidades e intolerante, excluía formas de pensar e opiniões que divergiam da norma dominante estabelecida. Enquanto as questões de gênero e sexualidade eram ignoradas ou até mesmo ridicularizadas, os discursos machistas eram naturalizados.

Foi ao ver esta escola debilitada, carregada de colonialidades, infinitamente despreparada para lidar com essas questões, que lancei outro olhar sobre essa realidade e decidi, já na fase da minha juventude, que era nela que eu queria estar para contribuir com a re(construção) de uma nova história para as futuras gerações. Dito isso, optei pela docência. Por isso, aquele afastamento durante minha infância, não seria um fim, mas um (re)começo.

Neste recomeço, entendia que as questões de gênero e sexualidade(s) não poderiam deixar de entrar no debate escolar, promovendo ações concretas que

dessem visibilidade a essas discussões. Pensar essas questões no contexto educacional podem ter um impacto significativo na vida dos estudantes, proporcionando a eles um ambiente que os acolha, respeite e reconheça suas diferentes identidades e sexualidades. A falta de visibilidade sobre esse debate leva a um ambiente de exclusão, onde preconceitos e estigmas são mantidos, o que entre outras coisas, afeta o desenvolvimento acadêmico e emocional dessas pessoas.

Por isso, ao inserir os temas sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, a escola se posiciona como um espaço de resistência e acolhimento, além de uma educação socialmente referenciada. Isso rompe com as estruturas colonialistas que historicamente silenciaram as vozes de diferentes grupos marginalizados. Assim, as diretrizes e normativas institucionais, além de políticas específicas que tratam questões de gênero e sexualidade dentro de uma instituição de ensino, são fundamentais. Quando não existe o debate em torno desses temas ou eles estão nas normas mas não há a intersecção entre normativas, políticas e ações, isso perpetua desigualdades, discriminação e assédio. Quando a educação trata esses temas de forma séria, fomentando e apoiando tais debates, ela não apenas combate a LGBTfobia e outras formas de preconceito, mas sobretudo, está contribuindo e cumprindo a sua responsabilidade na promoção da cidadania plena e do respeito aos direitos humanos. Estudantes LGBTQIA+ e aqueles que não pertencem aos padrões de cisheteronormatividade em relação ao gênero e à sexualidade, não encontram espaço para expressar suas identidades e vivências na sala de aula. Como já dito, além da invisibilidade, este é um processo de desumanização e pode, além de outras coisas, trazer problemas de saúde mental, evasão escolar e um profundo sentimento de não pertencimento, fazendo com que o cotidiano escolar seja esvaziado de significados para essas pessoas.

Um dos aspectos importantes que me levaram a pensar o tema desta tese, foi quando ingressei no doutorado no ano de 2020, contexto pandêmico da Covid 19 e todas as incertezas de futuro atreladas a isso. Estávamos experimentando uma nova forma de ser e de existir. Nossas relações sociais, já não eram mais as mesmas. Aprendemos da forma mais difícil, o que era o isolamento social. Atrelado a isso, as perdas das pessoas que amávamos e tantas outras com as quais nos relacionávamos. Consoante a isso, vivíamos um momento político desastroso, com um presidente que tratava a Covid 19 com descaso, sem dar o direcionamento necessário à população brasileira. Pelo contrário, fazia piadas com as pessoas que sofriam diante da

gravidade da doença, defendia uso de medicações sem comprovação científica e atacava a vacina, a medicina e a ciência. Paralelo a isso, sua condução da pandemia era motivo de críticas de especialistas e organizações internacionais em relação ao seu negacionismo e irresponsabilidade ao lidar com essa crise sanitária. Numa postura sempre de ataque, só aumentavam as incertezas e desigualdades já existentes em nosso país. Frisemos que a saúde pública e os direitos humanos, nesse sentido, eram sempre alvos de uma agenda conservadora e reacionária.

Dito isso, além de lidarmos com todo esse cenário, a educação naquele momento além de todas as dificuldades que já eram características desse campo, seguia sofrendo ataques destes grupos conservadores. Foi exatamente nesse contexto que o IFC deu início à execução da sua Política de Inclusão e Diversidade, especialmente com as discussões de gênero e sexualidade. Não havia outro caminho a não ser o da resistência. Havia que resistir duplamente para nos mantermos vivos: diante da pandemia e no enfrentamento aos ataques por tentarmos, como instituição, discutir e promover o debate em torno destes temas, uma vez que era necessário dar novos significados a essa luta contra a invisibilidade, especialmente no contexto político e conservador no qual estávamos inseridos.

Pelacani, Muniz e Pereira (2019, p 136) afirmam que “o cotidiano escolar atuando na formação do indivíduo, preenche e é preenchido de significados”. Assim, enfatizam a importância das interações e práticas diárias na escola, uma vez que essas interações formam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a identidade e o entendimento social das/dos estudantes. Consoante a isso, se relacionam as questões de gênero e sexualidade, visto que o ambiente escolar é um dos principais lugares onde o debate social relacionado aos temas de gênero e sexualidade são apreendidos, discutidos, descolonizados ou desafiados. É o lugar, segundo Fals Borda, “onde se aprende a conviver com as diferenças, sabendo comunicar e compartilhar o que se aprendeu, introduzindo as perspectivas de gênero, classes populares e multiétnicas nos projetos” (2015, p. 336, tradução nossa). É o espaço privilegiado para promover a convivência com as diferenças, onde se pode repensar práticas educacionais a partir da abordagem crítica que desafie as estruturas hegemônicas. Um dos passos para isso está na não invisibilização dessas demandas. A falta de esclarecimentos e atitudes concretas nesse sentido que possam orientar professoras/es e estudantes sobre a importância desses temas, cria uma omissão onde tais violências perduram.

Um exemplo disso é que a ausência dessas discussões nos documentos norteadores das instituições de ensino e na prática pedagógica cotidiana não é apenas uma falha curricular; ela perpetua desigualdades estruturais, naturaliza a exclusão e permite que o preconceito e a opressão continuem presentes nas salas de aula, tal como na vida escolar. Infelizmente muitos dos documentos institucionais do IFC, analisados sob esta perspectiva, citam apenas a importância de se fazer, mas não apresentam propostas de como levar a cabo esses desafios. Outros, como por exemplo o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar de apresentarem uma disciplina que abordará temas próximos ao gênero e a sexualidade, ainda mantêm no documento, a palavra 'escolha sexual' em substituição à orientação sexual. Outro aspecto que se desprende dessas análises dos PPCs de ambos cursos é a observação de que tais propostas curriculares, tratam as questões de gênero e sexualidades(s) de maneira fragmentada e assim, limitam sua abordagem a disciplinas isoladas ou até mesmo a tópicos superficiais. Diante desta análise, se faz necessário um esforço para que se repense os PPCs de forma que o gênero e a sexualidade não sejam meros conteúdos isolados, mas componentes essenciais na formação das/dos estudantes.

Por isso, é crucial que os PPCs contemplem não apenas a noção de gênero e sexualidade como direitos universais e humanos, mas principalmente como práticas decoloniais que desafiem as narrativas hegemônicas e assim, possa dar visibilidade a diferentes perspectivas plurais, inclusivas e emancipadoras.

Assim, pode-se dizer que o IFC tem buscado dar alguns passos para avançar em termos institucionais. Um desses passos é o exemplo do PDI, que traz em seu objetivo estratégico mensurar quantos PPCS de curso do IFC apresentam as discussões de gênero e sexualidade para avançar, para que, até o ano de 2028, todos os PPCS contemplem essas discussões. Avança também no sentido de que traz Políticas específicas de Inclusão e Diversidade, as quais têm como objetivo principal, tratar/debater as questões de gênero, sexualidade e identidades de gênero no âmbito institucional e nos campi. Além disso, o IFC construiu uma portaria sobre uso dos banheiros e os chamados espaços segregados por gênero, bem como uma resolução de reserva de vagas para pessoas trans (travestis, transgêneros e não-binárias) na pós-graduação. Construiu um regulamento de conduta discente onde descreve direitos e deveres atrelados ao respeito às questões de gênero e sexualidade.

Há, por outro lado, a obrigatoriedade do IFC no cumprimento de determinadas leis, não lhe cabendo opções de escolha sobre regulamentar ou não no âmbito da instituição. Isso ocorre, por exemplo, com a portaria existente no IFC sobre o direito ao nome social. A instituição não poderia se furtar a normatizar esse tema em razão de se tratar de uma norma maior que a própria instituição, pois consiste em uma norma governamental.

Não se vê a obrigatoriedade que determine que os cursos tenham em seus currículos discussões de gênero e sexualidade, nem como estas devem ser colocadas e tratadas. Não há uma determinação de quantos, quais eventos e campanhas os núcleos inclusivos precisam promover, nem de quando e como devem ser feitos. Outro aspecto é que não há clareza quantos e quais devem ser os encaminhamentos no caso de infrações referentes ao desrespeito ao gênero e à sexualidade das pessoas na conduta discente. Cabe esclarecer que não se trata de engessamento, o que seria reprovável tratando-se de relações pessoais, mas de apresentar caminhos possíveis, alinhados aos princípios do IFC.

Avançar nessas questões é crucial pois reconhece as identidades de pessoas trans e não-binárias e promove um ambiente educacional mais seguro para que essas pessoas não sejam constrangidas e discriminadas. As medidas tomadas pelo IFC ao longo dessas resoluções e portarias são muito significativas para a promoção da equidade, pois auxiliam a corrigir desigualdades históricas. Medidas como essas garantem que pessoas que foram socialmente marginalizadas e sistematicamente excluídas dos espaços acadêmicos, tenham acesso à educação.

Espera-se que as questões de gênero e sexualidade(s) não apareçam somente como meros “descritores” nos documentos e normas da instituição, mas que o IFC promova efetivamente ações que garantam a inclusão e a diversidade como apregoa a sua Política de Inclusão e Diversidade, numa perspectiva decolonial, respeitando e valorizando a diversidade no cotidiano acadêmico. Nesse contexto, descolonizar a educação é importante por se tratar de um movimento que questiona e, ao questionar, busca transformar o ensino cujas raízes coloniais e eurocêntricas persistem em resistir, pois essa abordagem reconhece, inclusive, que a educação foi historicamente utilizada como uma das ferramentas para impor valores e crenças coloniais sobre diferentes grupos, reforçando estereótipos e preconceitos.

A descolonização da educação, portanto, implica em uma revisão crítica dos currículos, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, buscando oferecer

uma perspectiva diversa, plural, anticolonial, não eurocêntrica e que esteja aberta às múltiplas formas de conhecimento, identidades e vivências.

Entretanto, precisa-se ressaltar que a perspectiva decolonial, apesar de ser uma potente ferramenta de transformação, também apresenta limitações, especialmente quando se observa sua implementação nos documentos e políticas institucionais do IFC. Identifica-se portanto, como um dos principais limites aquele que diz respeito a uma abordagem interseccional nas propostas e institucionais. Discutir de forma interseccional, é reconhecer a interdependência entre diferentes formas de opressão, que se entrelaçam e se reforçam mutuamente, considerando, por exemplo, diferentes situações relacionadas ao gênero, raça, sexualidade e classe que não podem ser tratadas de forma isolada. Se há uma falha nesse aspecto, na integração dessas abordagens, as políticas e ações educacionais tendem a se fragmentar, deixando de lado o reconhecimento da complexidade das identidades das pessoas e, conseqüentemente, das desigualdades enfrentadas por esses sujeitos. Ressalta-se que a interseccionalidade não é apenas um conceito analítico, mas deve ser sobretudo, uma ferramenta de suporte para as políticas educacionais na construção de currículos e práticas pedagógicas que abram espaço para a diversidade e a equidade. Outros caminhos são possíveis e eles não apenas existem, mas estão aí, prontos para serem percorridos.

Assim, a compreensão de que o conhecimento não é exclusivo de uma cultura ou perspectiva de mundo, mas sim fruto de diferentes grupos, narrativas, saberes e possibilidades que precisam ser compreendidos e valorizados, é o ponto de partida para uma verdadeira transformação na educação.

Portanto, reitera-se que a descolonização não se trata apenas de uma revisão histórica; é uma chamada inadiável para o presente, desafiando-nos a construir um futuro onde a educação finalmente seja um espaço de liberdade, diversidade e equidade. Imaginemos juntos, uma educação e uma escola onde todas as histórias são contadas, onde cada voz é respeitada e onde o aprendizado é uma experiência de empoderamento. Não é querer demais que pessoas viadas encontrem tranquilidade e empatia, e sejam respeitadas e valorizadas na sua forma de ser e não precisem mais sentir-se abandonadas, violentadas, julgadas e desrespeitadas por sua sexualidade ou identidade de gênero.

Não posso afirmar que o IFC é uma instituição descolonizada, tampouco que está em processo de descolonização. Mas é possível identificar nas normativas um

esforço coletivo para a construção de um ambiente inclusivo e seguro. O IFC, estando em um estado majoritariamente conservador, se apresenta como uma proposta de resistência a esse conservadorismo. No entanto, há muito ainda a ser feito, especialmente na construção dos caminhos para a execução do que é proposto.

O IFC avançou nos últimos anos, mas é preciso apresentar os desdobramentos de suas políticas e normas na prática. Se faz necessário o alinhamento entre as diferentes instâncias pedagógicas e administrativas para que a proposta seja implementada com êxito. Neste caminho, espero como docente do IFC - Campus Camboriú, contribuir enquanto servidor, na luta por esses desafios.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei Ordinária nº 7800, de 05 de maio de 2016**. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino o Programa “Escola Livre”. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/64/64_texto_integral.pdf acesso em 10 de jul. 2023.

ALVES, Egilson da Silva Alves; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de Araújo. Interseccionalidade, raça e sexualidade: compreensões para a velhice de negros LGBTI+. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 161-178, 2020.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30888>. Acesso em: 07 set. 2022.

Associação Nacional De Travestis E Transexuais (ANTRA). **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2023**. Brasil: ANTRA, 2024.121 p. Benevides, Bruna. orgs. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas**. Letras escreve, v.7, n.1, p.137-164, 2017.

BAGEMIHL, Bruce. **Biological exuberance: animal homosexuality and natural diversity**. New York: Stonewall Inn Editions, 2000.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2016. 280 p.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <https://dossieantra2023.pdf.wordpress.com>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BONASSI, Brune Camillo, AMARAL, Marília dos Santos, TONELI, Maria Juracy Filgueiras, QUEIROZ, Mariana Amaral de. **Vulnerabilidades mapeadas, Violências localizadas: Experiências de pessoas travestis e transexuais no Brasil**. Quaderns de psicologia, v. 17, n. 3, p. 83-98, 2015.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade**. Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica. Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

Brasil. LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Diário Oficial da União de 6 jan.1989 e retificada em 9 jan. 1989. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 12 fev. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI: diretrizes para elaboração**. Brasília: MEC/SESu, jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [S.l.]. MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-fedral-inicial> . Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022>. Acesso em 15 de jan 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 18 de mar 2022

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível**

médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 12 de ago.2021

BRASIL. Lei nº 9.278, de 10 de maio de 1996. Estabelece as diretrizes para as uniões estáveis no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9278.htm. Acesso em: 16 jan. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2023.

BUTLER, Judith. **El género en disputa.** México: Paidós, 2001.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica.** São Paulo: Hucitec, 1986.

CAMARGOS, Pedro de Almeida Pires. **Violência e política na gestão da segurança em São Paulo:** notas sobre o governo Tarcísio, a história de massacres e a extrema-direita brasileira. Boletim IBCCRIM, [S. l.], v. 32, n. 380, p. 30–34, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12208102. Disponível em: https://publicacoes.ibccrim.org.br/index.php/boletim_1993/article/view/1235. Acesso em: 16 ago. 2024.

CARRANZA, Brenda.; TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. **Ultraconservadorismo católico:** mimesis dos mecanismos da erosão democrática brasileira. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 119, 2023.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Os discursos biológicos na educação para os gêneros –as sexualidades –e as diferenças:** aproximações e distanciamentos. 2018. Tese (Doutorado em Educação para Ciência e a Matemática) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://www.pcm.uem.br/uploads/fabiana-aparecida-de-carvalho-13072018_1540404040.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Educ(ações) e re-existências gênero, corpo, sexualidade, diferença:** insurgências, memórias e lutas no ensino de ciências e biologia. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. João Pessoa, 2022.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. **O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades –** um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021

CASSIANI, Suzani. **Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais:**

foco na educação em ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CASSIANI, Suzani.; LINSINGEN, Irlan von. Formação inicial de professores de ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. **Educar em Revista**, Curitiba, Paraná, n. 34, p. 127-147, 2009.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. *Psicologia em estudo*, v. 8, p. 45-54, 2003.

CNJ. Relatório da pesquisa: **Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+**. Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022.

CNJ. Resolução Nº 175: **Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo**. Brasília, 2013.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30887>. Acesso em 13 de jun. 2023

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Os demônios do liberalismo: paradoxos e novas figuras do sujeito**. Boitempo Editorial, 2018.

Dossiê sobre mortes e violências LGBTI+ no Brasil. **Dossiê denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021**. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021>. Acesso em 23 jul. 2022.

Dossiê sobre mortes e violências LGBTI+ no Brasil. **Dossiê denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021**. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023>. Acesso em 10 nov. 2023.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**, conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. A Filosofia da Libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós-modernidade/The Philosophy of Liberation face the post-modernity and postcolonial and subalterns studies. **Revista Direito e Práxis**, v. 8, n. 4, p. 3232-3254, 2017

ESPINOSA MINOSO, Yuderkys. **Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos Latinoamericanos**: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Caracas, v. 14, n. 33, p. 37-54, 2009. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2024.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F.: Siglo XXI Editores. Buenos Aires, CLACSO, 2015.

FRANCO, Neil. **Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola**. Revista Periódicus, 2015 [S. l.], v. 1, n. 2, p. 125–137, 2015. DOI: 10.9771/peri.v1i2.12882. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12882>. Acesso em 14 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Revista Brasileira de Educação. Vol.16, no.46. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem Partido”**: Imposição da mordaza aos educadores. e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ. v.5, nº9, jun. 2016. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em 20 de dez. de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 249-266.

GARBAGNOLI, Sara. **L’ideologia del genere**: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. AG About Gender, Genova, v. 3, n. 6, p. 250-263, 2014.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. Sexualidad, **Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, 2016. Acesso em: 14 jan. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2017

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino, n.01. Batalha de Ideias. 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024

GOODSON, Ivor. Ascensão da narrativa de vida. In: Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, p. 25-47, 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, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. **Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales**. Tabula Rasa, 14, 341-355, 2011.

GROSSI, Mirian Pilar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em primeira mão, Florianópolis, UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, n. 26, p. 29-46, 1998.

GUERRA, Valeschka; GOUVEIA, Valdiney Veloso. Liberalismo/conservadorismo sexual: Proposta de uma medida multifatorial. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 20, p. 43-53, 2007.

HONORATO, Barbara. **Colonização Da América Latina: Construção da alteridade, Mito da Europa e a branquitude**: DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.1-11>. Revista Virtual Lingu@ Nostr@, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 196–213, 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/217>. Acesso em: 2 jun. 2023.

IBGE. **Dados sobre a população residente em Camboriú/SC - Religião**. 2010. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama>. Acesso em 11 de nov. de 2022

IBGE. **Dados sobre a população residente em Camboriú/SC - rendimentos**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama>. Acesso em 11 de nov. de 2022

IBGE. **Dados sobre a população residente em Maringá/SC - 2022**. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama> Acesso em 11 de nov. de 2023

IENSUE, Geziela; Diversidade, Equidade e Ações Afirmativas Para os Negros na Educação Superior Brasileira. **Revista de Direito**. Viçosa, v.13, n. 01, p.1-31, 2021.

IFC. **Missão e Visão**. Camboriú, SC, 2024. Disponível em: <https://www.camboriu.ifc.edu.br/institucional-2/historico/> Acesso em: 10 fev. 2023

IFC. Resolução Nº 6/2024, de 25 de janeiro de 2024. **Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau. Instituto Federal Catarinense. 2024.

IFC. **Núcleo de estudos de Gênero e Sexualidade** (NEGES). Editora IFC, Blumenau, SC, 2019. Disponível em: [Ações e Programas - Instituto Federal Catarinense \(ifc.edu.br\)](#). Acesso em: 10 fev. 2023

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Editora IFC, Blumenau, SC, 2019. Disponível em: http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022

IRINEU, Bruna Andrade. **A política pública LGBT na agenda dos governos PT no Brasil**: tensões entre o “ineditismo” e a política conciliatória. Serviço Social em Revista, v. 24, p. 566-583, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354381443_A_politica_publica_LGBT_na_agenda_dos_governos_PT_no_Brasil_Tensoes_entre_o_ineditismo_e_a_politica_conciliatoria. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

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**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018

KRENAK, Ailton. **Paisagens, territórios e pressão colonial**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, 2015.

LINSINGEN, Irlan von. **Perspectiva educacional CTS**: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. Ciência & Ensino (UNICAMP), v. 1, p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://200.133.218.118:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/150/108>. Acesso em: 15 ago. 2023

LINSINGEN, Irlan von; CASSIANI, Suzani. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia. **Redes**, v. 16, n. 31, p. 163-182, 2010. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/404>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Proposições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 5 mar. 2023.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. **En Tejiendo de otro modo**: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala, editado por Espinosa, Y.; Gómez, D. y Ochoa, K., pp. 57-74. Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. 2014.

LUGONES, Maria. **Colonialidad y género** en: Tabula Rasa, No. 9, p. 3-101, 2008.

MACHADO, Ícaro. **Criança Viada**. Maringá: Viseu, 2021. 134 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez S, Grosfoguel R, organizadores. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central/Siglo del Hombre Editores. p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 8, p. 71-114, 2008.

MATTOS, Amanda Pedrosa de. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: Gênero e sexualidades em disputa na educação. **Revista de Psicologia Política**, v. 17, p. 573-586, 2019.

MENDOZA, Breny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latino-americano. In: Yuderkys Espinosa Minoso (org.). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. Buenos Aires: En la Frontera, p. 19-36, 2010.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Novos olhares sobre a história de Abya -Yala (América Latina): A construção dos “outros”, a colonialidade do ser e a relação com a natureza. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa (org.). **Narrativa insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, p. 47-70, 2020. E-book. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/12/narrativas-insurgentes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023

MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina. Introdução: As Epistemologias do Sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. En. Meneses, M. P. y Bidaseca, K. **Epistemologías del Sur**. Buenos Aires, CLACSO. v. 1, p. 11-21, 2018.

MENESES, Maria Paula. **Os Sentidos da Descolonização**: uma análise a partir de Moçambique. As Epistemologias do Sul. Meneses, M. P. y Bidaseca, K. Buenos Aires, CLACSO, v. 1, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”**: a direita, a esquerda e a opção descolonial. Caderno CRH, v. 21, n. 53, p. 237-250, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MILIORINI, Maycon Francisco. BRASIL, Ana Paula. Homossexualidade na educação: perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 11, 2018. Disponível em <https://rbeducacaobasica.com.br/2018/12/17/homossexualidade-na-educacao-perspectiva-docente/> Acesso em: 03 de jun. 2024

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SILVA, Renan Antonio. Homossexuais: entre as conquistas e a força conservadora dos preconceitos. **Revista Educação e**

Emancipação, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 32–57, 2018. DOI: 10.18764/2358-4319.v10n4especialp32-57. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8197>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila. O revisitar da metodologia do estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 – v. 33, p. 123 – 145, 2021.

NASCIMENTO, Hiata Anderson Silva do; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto; Questões Onto-Epistêmicas e Educação em Ciências: reflexões a partir de Judith Butler e Aníbal Quijano. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica (DECT)**, Vitória (ES). v.10, ed. especial Dinter, p 263 - 290, 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. EU NÃO VOU MORRER: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 3, n. 28, p. c21581, 2020. DOI: 10.21680/1982-1662.2020v3n28ID21581. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/21581>. Acesso em: 5 abr. 2023.

NASCIMENTO, Thiago Jovane. **Metodologias Ativas Na Educação Básica**: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental - um estado do conhecimento. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú. Camboriú, SC. 2022. 238 p. Acesso em 05 de mar de 2023. Disponível em <https://ppge.ifc.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade E Educação: O Currículo De Filosofia Brasileiro Entre Discursos Coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 14, p. 66–89, 2010. DOI: 10.26512/resafe.v0i14.4398. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 12 abr. 2023.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade**: da opressão à libertação. São Paulo: Sundermann, 2007.

OLIVEIRA, Máira Caroline Defendi; LINSINGEN, Irlan von. Alternativas epistêmicas emergentes na ciência e seu ensino a partir do sul global. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67902>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, p.89-110, 2010.

PACHECO, Elieser. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. La Paz, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010.

PELACANI, Bárbara; MUNIZ, Tiago Silva Alves; PEREIRA, Celso Sánchez. Educação Ambiental crítica e estudos de patrimônio crítico: intersecções e virada para pedagogias decoloniais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 133–151, 2019. DOI: 10.34024/revbea.2019.v14.2632. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2632>. Acesso em: 4 set. 2024.

PREMEBIDA, Adriano; NEVES, Fabrício Monteiro; ALMEIDA, Jalcione. Estudos Sociais em Ciência e Tecnologia e suas distintas abordagens. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 17-34, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 16, 1992. Disponível em: scielo.br/j/ea/a/HGhkC4xVR3mfb8pythJphVG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 de jan.de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 201-242, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

QUINALHA, Renan. Movimento LGBTI+: **Uma breve história do século XIX aos nossos dias**. São Paulo: Autêntica, 2022.

RAMALHO, Renan. **Bolsonaro vira réu por falar que Maria do Rosário não merece ser estuprada**. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/06/bolsonaro-vira-reu-por-falar-que-maria-do-rosario-nao-merece-ser-estuprada.html>. Acesso em: 17 de mar. 2022.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. **Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si**. Pro-posições. Campinas/SP, v. 30, p. 1-21, 2019.

RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti; VON LINSINGEN, Irlan; CASSIANI, Suzani. Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais

para as abordagens CTS. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 25, p. 71–91, 2019. DOI: 10.30612/eduf.v9i25.11012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/11012>. Acesso em: 8 set. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas Do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 06 de janeiro de 2023.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, v. 21, p. 1-88, 2003.

RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terrexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 7, n. Especial, p. 1-11, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu v. 16, p. 115-136, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 23-71, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 101, 2018.

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. 2015. "Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais". **Saúde e Sociedade**, São Paulo. v. 24, n. 2, p. 620-632, 2015.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Rev. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 75–90, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1095. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Glauber Weder dos Santos. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 2, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; Rodriguez Amar, Victor (org.). **Interseccionalidades em pauta**: gênero, raça, sexualidade e classe social. Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, Júlio Vitor da; PEREIRA, SANCHEZ, Celso. **Sociedades de água do Morro da Formiga: Educação Ambiental de base comunitária ecologia de saberes numa favela carioca**. *O Social em Questão*. PUC, Rio de Janeiro, v. 21, n. 40, p. 185-208, 2018.

SOLANO, Esther. **Jair Bolsonaro e a ascensão da extrema-direita no Brasil**. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

SOUSA, Renan Santiago de; PEREIRA, Celso Sanchez. Guata Porã: educação musical e educação ambiental em uma perspectiva decolonial. **Revista da ABEM** [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-32106, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432106. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1303>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social**. *Comciência*, n. 36, 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>>. Acesso em: 17 de dez. 2022.

STORTTI, Marcelo Aranda; PEREIRA, Celso Sanchez. **Reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica em um grupo de pesquisa**: um estudo de caso do GEASUR. *Acta Scientiae et Technicae*, [S.l.], v. 5, n. 1, 2017. ISSN 2317-8957. Disponível em: <<http://www.uezo.rj.gov.br/ojs/index.php/ast/article/view/138>>. Acesso em: 13 fev. de 2023. doi: <https://doi.org/10.17648/uezo-ast-v5i1.138>.

SUAREZ, Daniel Hugo. Prefácio. In: Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino. **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, p. 9-21, 2017.

Supremo Tribunal Federal (STF). Declara inconstitucional a integralidade da Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas através da ADIN nº. 5580. 2020.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VITIELLO, Nelson; CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Manifestações da sexualidade das diferentes fases da vida. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 4, n. 1, 1993.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. v. 9, p. 131-152. 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEREBE Maria José. **Implantação da Educação Sexual no Brasil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo. Nº 26, p. 21-27, 1977.

ANEXO A – FORMULÁRIO DE CANCELAMENTO DO VÍNCULO DE MATRÍCULA



CANCELAMENTO DO VÍNCULO DE MATRÍCULA

Referência: Organização Didática do IFC – Resolução 10/2021 –
Art. 288, Art. 373 e Art. 374 III, IV e V

Identificação do estudante	
Nome:	Número de matrícula:
Curso:	Ano/semestre de ingresso:
Data do pedido:	Assinatura:
Assinatura do responsável legal, se menor de 18 anos:	

Justificativa (Assinale)	
<input type="checkbox"/>	Localização do campus / Mudança de endereço
<input type="checkbox"/>	Questões familiares
<input type="checkbox"/>	Problemas de saúde
<input type="checkbox"/>	Dificuldade financeira
<input type="checkbox"/>	Incompatibilidade de horários
<input type="checkbox"/>	Insatisfação com a infraestrutura do curso ou do <i>campus</i>
<input type="checkbox"/>	Não se adaptou ao ambiente/rotina da instituição
<input type="checkbox"/>	Baixo rendimento / Dificuldade de aprendizagem
<input type="checkbox"/>	Insatisfação com a didática dos professores/curso
<input type="checkbox"/>	Não se identificou com o perfil do curso
<input type="checkbox"/>	Outro motivo:
Transferência para outra instituição de ensino?	
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim – Qual?

Estudante:

1. Preencher o requerimento e assinar, preferencialmente, de forma digital;
2. Anexar comprovação de quitação com o sistema de bibliotecas e demais serviços do IFC, atestado de matrícula/vaga atualizado (emitido no máximo em 90 dias) do EMI para menores de 18 anos;
3. Enviar conforme orientação no link: https://bit.ly/envio_de_requerimento.